

QUÉ ES Y QUÉ NO ES APRENDIZAJE COOPERATIVO

WHAT IS AND WHAT IS NOT COOPERATIVE LEARNING

Elena Alarcón Orozco

elenaalarcon@eummia.es

Pilar Sepúlveda Ruiz

mdsepulveda@uma.es

Dolores Madrid Vivar

lmadrid@uma.es

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
Bulevar Louis Pasteur, 25, CP. 29010, Málaga (España)

Recibido: 18/12/2017

Aceptado: 26/07/2018

Resumen:

El presente artículo recoge una parte de las consideraciones y reflexiones que han surgido como resultado de una investigación más amplia realizada en los años 2013-2015 y que lleva por título: "Evaluación de la Gestión Cooperativa del Aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria", en la que nos hemos valido del estudio de caso como método de investigación cualitativa. Dicho estudio, nos han permitido detectar y comprobar las dificultades que se encuentran los docentes cuando quieren iniciar un proceso de cambio metodológico, así como la confusión que gira en torno al concepto de Aprendizaje Cooperativo, entendiéndolo como un modo de actuar en el aula, una metodología diseñada a nivel general y, en muchos casos, complementaria a la metodología tradicional. Con la intención de contribuir a su aclaración, en este trabajo, se profundiza en el concepto de Aprendizaje Cooperativo, analizando sus posibilidades educativas e invitando a la reflexión y el análisis compartidos.

Palabras claves: Proceso de aprendizaje, Aprendizaje en grupo, Trabajo en equipo, Cooperación.

Abstract

The present article gathers a part of the considerations and reflections that have arisen as a result of a more extensive research carried out in the years 2013-2015 and entitled "Evaluation of the Cooperative Management of Learning in Compulsory Secondary Education". This study has allowed us to detect and verify the difficulties that teachers face when they want to initiate a process of methodological change. As well as the confusion that surrounds the concept of Cooperative Learning, understanding it as a way of acting in the classroom, a methodology designed at a general level and, in many cases, complementary to the traditional methodology. With the intention of contributing to its clarification, in this work, the concept of Cooperative Learning, analysing their educational possibilities and inviting shared reflection and analysis.

Key words: Learning process, Group learning, Teamwork, Cooperation.

1. Introducción

Desde hace años, las palabras “Aprendizaje cooperativo” vienen resonando con fuerza en los pasillos de prácticamente todos los centros educativos. Parece que está de moda, que es una nueva tendencia y que viene para quedarse.

Y es que estamos ante un proceso de cambio en el modo de entender la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje, generado por muchos motivos, pero fundamentalmente en respuesta a las demandas de una sociedad en la que el cambio es precisamente su estado más habitual. Estos cambios, como apuntan Pérez Gómez (2012) y Ferreiro y Espino (2013), plantean muchas y nuevas posibilidades, pero también suponen un gran reto de adaptación, por la rapidez y profundidad de dichos cambios.

Esto ha provocado que el actual marco normativo que regula el sistema educativo español, proponga trabajar para alcanzar una educación de calidad y equidad que permita al alumnado la construcción de su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades individuales, sociales, culturales y emocionales. Para ello, la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), propone métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favoreciendo la *capacidad de aprender por sí mismos* y enfatizando el *trabajo en equipo*. Mientras que, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013), en su preámbulo, reconoce que necesitamos propiciar condiciones que permitan un cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje, donde, además, pueda desarrollar sus capacidades al máximo. En consecuencia, el trabajo en equipo se convierte en algo que se debe potenciar y utilizar con fines educativos.

Parece existir un acuerdo sobre la necesidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las nuevas exigencias de la sociedad actual, poniendo de manifiesto la necesidad de desarrollar *la capacidad de autonomía personal* y el *trabajo en equipo* de manera que, según Pérez Gómez (2010, 2012), el alumnado pueda entender la complejidad de las situaciones y el incremento exponencial de la información, así como adaptarse a la velocidad de los cambios sociales y la incertidumbre que estos producen.

Pero ¿están los docentes preparados para asumir estos cambios? ¿Saben realmente qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Qué actividades o técnicas se plantean para trabajar de modo cooperativo? ¿Cómo son? ¿Qué criterios determinan su selección?

Sobre estas y otras preguntas se fundamenta la investigación de la que parte el presente artículo y que nace con el objetivo de conocer, comprender y profundizar en el aprendizaje cooperativo como modelo alternativo de enseñanza-aprendizaje, como respuesta a las demandas educativas de la sociedad actual.

Dicha investigación, puso de manifiesto las dudas y errores conceptuales que se plantean los docentes cuando deciden realizar un cambio en la forma de trabajar en el aula, de una metodología tradicional a otra más constructiva, como es el *Aprendizaje Cooperativo* (AC). Aunque en este trabajo se considera que el AC va más allá de una simple metodología, entendiéndolo como una filosofía educativa.

A raíz de esto, nos parece interesante aclarar las principales diferencias entre AC y otras formas de trabajar en el aula que, aunque similares, no son iguales. También queremos ofrecer una relación de los posibles *métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo* para aplicar en el aula, con la finalidad de que sean útiles para los docentes, teniendo en cuenta que no son más que la base para diseñar una estrategia educativa. Todo ello con la intención de ser el punto de

partida para poder llevar a cabo ese cambio en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje.

2. Método de investigación

Como hemos comentado, este artículo se fundamenta en la realización de una investigación cualitativa, concretamente un estudio de caso, que nos permitió conocer y comprender una realidad educativa concreta, cuyo foco de estudio era evaluar el proceso de implementación de una estructura cooperativa de aprendizaje como modelo alternativo de educación, en un centro concreto.

El estudio se realizó en un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria y FP que, en el momento de la investigación, se encontraba en el segundo año del proceso de implementación de AC, dándonos la oportunidad de conocer su evolución desde dentro, contando con la visión que tenían los participantes del proceso.

Una de las tareas fundamentales del estudio de caso es formular preguntas que orientan la toma de decisiones y que se van concretando en las cuestiones de la investigación (Stake, 2010). Entre estas interrogantes exponemos solo aquellas que dieron lugar a las cuestiones que fundamentan el presente artículo y que son:

- ¿Cómo se inicia un proceso de cambio de modelo educativo? ¿Por qué AC y no otro?
- ¿Qué entendemos por trabajo cooperativo?
- ¿Qué actividades o técnicas se plantean para trabajar de modo cooperativo? ¿Cómo son? ¿Qué criterios determinan su selección?

Estas preguntas nos llevaron a plantearnos, entre otras, las siguientes cuestiones de investigación:

- Conocer, analizar e interpretar la experiencia educativa de un grupo de docentes que afrontan un cambio de modelo educativo.
- Identificar las posibles causas y motivos que mueven al profesorado a utilizar otras estrategias metodológicas diferentes a la tradicional, así como las diferentes decisiones que deben ir tomando a lo largo del proceso.
- Conocer el por qué, para qué y cómo de la utilización del AC.

A continuación, vamos a describir, brevemente, el proceso seguido para dar respuesta a estas cuestiones.

3. Recogida de información y análisis

De entre los procedimientos de recogida y análisis de información, utilizamos la *observación*, las *entrevistas* y el *análisis de documentos*.

En concreto se realizaron 15 sesiones de observación en el aula que supusieron conocer de cerca cómo se estaba aplicando el AC y sirvieron de base para la realización de las entrevistas, donde se tuvo la oportunidad de poder aclarar, explicar o resolver todas las impresiones que se habían recogido de la situación concreta.

Para las entrevistas se contó con la información y opinión de docentes, alumnado y familiares. En total se realizaron 34 entrevistas a 9 docentes, 21 estudiantes y 4 familias.

Además de estos dos métodos, el *análisis de documentos internos* y la *consulta de otras publicaciones*, fueron también relevantes para la recogida y análisis de datos.

Toda la información recogida fue categorizada y analizada mediante el proceso de triangulación doble, por un lado, se triangularon los de datos y por otro los informantes. Optamos por la triangulación para evitar sesgos y dotar de mayor grado de validez a la investigación, teniendo, además, mayor grado de fiabilidad en los resultados finales (Ojeda, 2013).

El análisis, la interpretación y la contrastación de toda la información, se realizó a través de un proceso analítico en el que se fueron determinando los vínculos y relaciones que nos llevaron a perfilar las diferentes categorías de análisis, permitiéndonos aproximarnos a la comprensión del fenómeno educativo foco de la investigación.

Como se puede esperar, el estudio posibilitó tratar muchas temáticas referentes al AC, relacionadas con aspectos formativos, didácticos, organizativos, etc. Así podríamos estar ante otra limitación de dicho estudio, pues cada uno de estos elementos bien podría merecer un estudio propio, permitiendo profundizar mucho más en el mismo.

Sin embargo, en este artículo se exponen aquellas reflexiones derivadas de parte de los resultados obtenidos, que ponen de manifiesto las dudas y errores conceptuales que se les plantea a los docentes, con la intención de compartir las conclusiones a las que dichas reflexiones nos han llevado.

4. El aprendizaje cooperativo

Como planteábamos al principio, en las últimas décadas ha crecido el interés por metodologías que ofrezcan respuestas a las demandas de la sociedad actual, que respondan a los objetivos planteados por la normativa educativa y faciliten la adquisición de las competencias propuestas por la OCDE en el Proyecto DeSeCo de 2005, permitiendo el desarrollo de la capacidad y autonomía personal y del trabajo en equipo.

De este modo, el AC se constituye como una de estas opciones metodológicas para propiciar el cambio de modelo educativo. De hecho, para Ferreiro y Espino (2013), el AC es la respuesta de la educación de finales del siglo XX y principios del XXI ante la globalización y la interdependencia económica, tecnológica y sociocultural que se manifiesta como una necesidad para el desarrollo social, pero también personal y profesional que la escuela debe propiciar. Esta idea es compartida además por los docentes que consideran que no se puede estar dando clase como se ha dado clase toda la vida, pues el alumnado no es el mismo.

Sin embargo, a la hora de describir, qué se entiende por AC, aparece una gran diversidad terminológica que nos lleva a plantearnos la clarificación conceptual sobre el tema, ya que nos parece importante delimitar los diferentes significados y definir el concepto de AC, pues la mayoría de los docentes, lo consideran como una metodología concreta, de manera que se esmeran en buscar técnicas de AC que se adapten a su materia y que tengan fácil aplicación en el aula, sin embargo esto conlleva bastantes problemas, pues sin una adecuada formación y diseño del trabajo en el aula, el AC no es efectivo.

Entonces, el AC, ¿es un método, es una técnica, o por el contrario es un modelo educativo?

Aproximación conceptual al Aprendizaje Cooperativo (AC)

Para algunos autores, como Ruè (1998), el AC es presentado como una herramienta metodológica que va a permitir trabajar tanto competencias intelectuales como sociales, sin embargo autores como Torrego y Negro (2012) lo ven más como una estructura didáctica, entendida como el conjunto de recursos, acciones y decisiones que deben tomar los docentes con respecto a las distintas dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo en el mismo el tipo de actividades que realizan los alumnos, el grado de autonomía para hacerlo, el reconocimiento del trabajo y la forma de alcanzar los propósitos, entre otros (Rivera, 2014).

Por otro lado, hay quien considera el AC como una estrategia formativa ampliamente difundida y utilizada en los distintos niveles educativos, pues su utilización aporta grandes beneficios con respecto al rendimiento académico del alumnado y a su influencia en el desarrollo de habilidades sociales y personales (Barkley, Cross y Major, 2012; Colomina y Onrubia, 2010; García, 2011 y Slavin, 1999).

Sin embargo, nosotros vamos más allá, considerando el AC no solo una estrategia didáctica o una metodología, sino que creemos firmemente que es una forma de entender la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje, ya que afecta a todos y cada uno de los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Ferreiro (2009) describe tres formas distintas de entender el AC: como una filosofía, como un modelo educativo o como una estrategia o técnica. Esta última coincidiría con la visión que del mismo tienen Torrego y Negro (2012). Vamos a detenernos en cada una de ellas, para comprender y ubicar nuestra visión del AC.

El hecho de entender el AC como una *filosofía educativa o concepción de enseñanza* supone unos principios que pueden transferirse a toda actividad humana. Esto ocurre por la trascendencia de algunos conceptos básicos, como son el de grupo y el de cooperación. Y es que el hombre es un ser social por naturaleza que nace, crece y se desarrolla en grupo y, aunque el aprendizaje es un proceso individual o independiente (nadie puede aprender por otro), está condicionado socialmente por los grupos de pertenencia. Por tanto, este debe ser uno de los objetivos de la escuela, enseñar a los alumnos a relacionarse y participar con sus iguales (Ferreiro y Espino, 2013).

Por otro lado, entender el AC como un *modelo educativo* posibilita el buen trabajo de la institución escolar, ya que este modelo abarcaría el trabajo de liderazgo del director y su equipo de trabajo, la creación y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje de los maestros que permiten un trabajo colegiado por una parte y su vivencia de las ventajas de la cooperación, que promoverán con sus estrategias didácticas en los alumnos y, por último, una forma particular de organizar el proceso de enseñanza que tiene lugar en las aulas.

Y una tercera posición sería aquella que entiende el AC como un *conjunto de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza*, que permiten hacer más participativo y dinámico el proceso de enseñanza aprendizaje.

Coincidimos, con Ferreiro (2009), que concluye aunando las tres concepciones y considerando el AC como una filosofía de vida.

De este modo, podríamos decir que el AC es una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, que genera un modelo educativo del que se deriva una forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta filosofía educativa considera la enseñanza como el desarrollo de habilidades que permiten la producción de cambios conceptuales; de esta filosofía educativa se deriva un modelo educativo concreto que gira en torno al concepto de cooperación como motor de la enseñanza y del aprendizaje, y que origina un conjunto de métodos, técnicas

o estrategias didácticas concretas y, en consecuencia, una forma particular de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción queda representada en la figura 1.

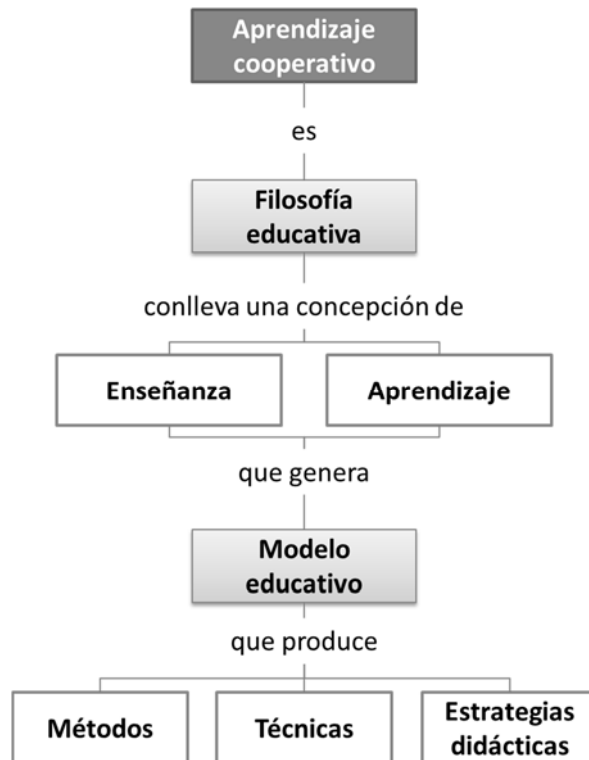


Figura 1. Representación del concepto de aprendizaje cooperativo (tomada de Alarcón, 2015, p. 17).

Una vez definido el AC, creemos que es importante detenernos en el concepto de cooperación, pues como hemos comentado, es esta cooperación la que genera el aprendizaje.

Distinción entre aprendizaje cooperativo y otras situaciones educativas.

Para trabajar de modo cooperativo, no basta con situar a los alumnos en grupos y esperar a que se produzca la interacción social que genere conflicto cognitivo. Los beneficios del AC no son automáticos, sino que requieren un plan de actuación educativa que considere las condiciones necesarias para obtener los mejores resultados (García 2011). Para ello, el profesorado implicado debe trabajar para organizar ambientes de aprendizaje que cumplan esas condiciones y permitan que el alumnado trabaje de forma cooperativa, beneficiándose así del potencial de este modelo educativo.

Es precisamente esto lo que hace que una situación de AC sea diferente de otras situaciones educativas que, aun siendo similares, no producen un verdadero AC, como son el trabajo en grupo o el aprendizaje colaborativo.

Con respecto al trabajo en grupo, la distinción es clara, este solo implica que varios estudiantes trabajen juntos. Muchas actividades pueden realizarse en grupos; pero en muchas ocasiones uno o dos estudiantes terminan por hacer el trabajo de todo el equipo.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, la distinción con el cooperativo es más compleja, es por esto que nos vamos a detener algo más.

Diferencia entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo

En la actualidad, se mantiene un amplio debate sobre la distinción o no del aprendizaje colaborativo y cooperativo. En numerosas ocasiones se utilizan indistintamente uno u otro término para referirse a la misma experiencia, de hecho hay quien comprende y propone un uso indiferente de ambos términos (Cabero, 2003, citado en Suárez, 2010), entendiéndolos a su vez como recurso, estrategia y metodología que permite que las personas aprendan algo de forma conjunta.

Sin embargo, estas estructuras didácticas tienen notables diferencias. Podemos considerar que el aprendizaje colaborativo es una categoría más amplia que el cooperativo, que incluye formas de colaboración entre estudiantes no necesariamente estructuradas, incluso informales, diferenciándose así del AC en el que existe una estructura definida de la situación de aprendizaje (Alfageme, 2003; Bilbao y Velasco, 2014; Ferreiro y Espino, 2013; Goikoetxea y Pascual, 2002). De esta manera, podríamos decir que para que se dé cooperación, necesariamente tiene que haber colaboración, pero no al contrario, se puede trabajar de forma colaborativa, sin que haya cooperación entre los componentes del grupo (Bilbao y Velasco, 2014).

Panitz (citado en Alfageme, 2003 y Woolfolk, 2010) sugiere que la colaboración es la filosofía acerca de cómo relacionarse con los demás, de cómo aprender y trabajar con ellos. La colaboración es una forma de relacionarse con personas que respetan las diferencias y que comparten la autoridad; se basa en el conocimiento que está distribuido entre otros individuos, haciendo alusión así al papel del profesor como miembro del grupo. La cooperación, en cambio, es la forma de trabajar con otros para lograr una meta común. Por tanto, el aprendizaje colaborativo sería una filosofía personal, mientras que el AC sería más una técnica de clase, algo con lo que no estamos en absoluto de acuerdo, reducir el AC a una técnica de clase nos parece un concepto muy pobre del mismo.

Barkley et al. (2012), apuntan que la diferencia podría estar en el papel que adopta el docente, así, en el AC, el docente conserva el tradicional rol de experto en la asignatura y autoridad del aula, por tanto conoce las respuestas que el grupo cooperativo debe alcanzar; mientras que, siguiendo a Brufee (citado por estas autoras), en el aprendizaje colaborativo, el docente no tiene la tarea de supervisar el aprendizaje del grupo, sino que ha de convertirse, junto a los alumnos, en un miembro más del mismo, en busca del saber. De esta manera, podríamos considerar que el aprendizaje colaborativo y cooperativo se encuentran situados en un continuo que va de lo más estructurado (cooperativo) a lo menos estructurado (colaborativo), tal y como muestra la figura 2 (Cross y Howell, 2007 y Millis y Cottell, 1998, citados por Barkely et al., 2012; Panitz, s/f, citado por Suárez, 2010; Zañartu, 2000).

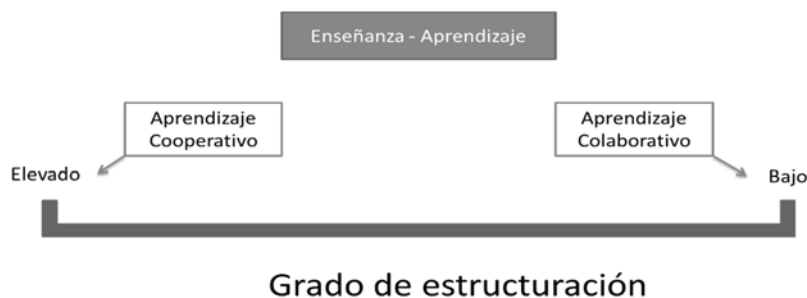


Figura 2. Grado de estructuración del proceso para el docente (tomada de Zañartu, 2000, p. 3).

Pero Brufee (citado por Barkley et al., 2012) va aún más lejos, afirmando que se puede hablar de colaboración y cooperación según el tipo de contenidos a desarrollar con cada forma de organización, así el aprendizaje fundamental o conocimiento básico (gramática, procedimientos matemáticos, hechos históricos, etc.) se aprende mejor con estructuras de AC, mientras que el conocimiento menos fundamental, más divergente o incierto puede desarrollarse mejor con una organización colaborativa, ya que es más autónoma y no necesita de un guía, tal y como muestra la figura 3. Esta idea ha contribuido a utilizar el término cooperación como propio de la Educación Primaria y Secundaria y la colaboración como más adecuado para la educación superior (Barkley et al., 2012; Suárez, 2010; Zañartu, 2000).

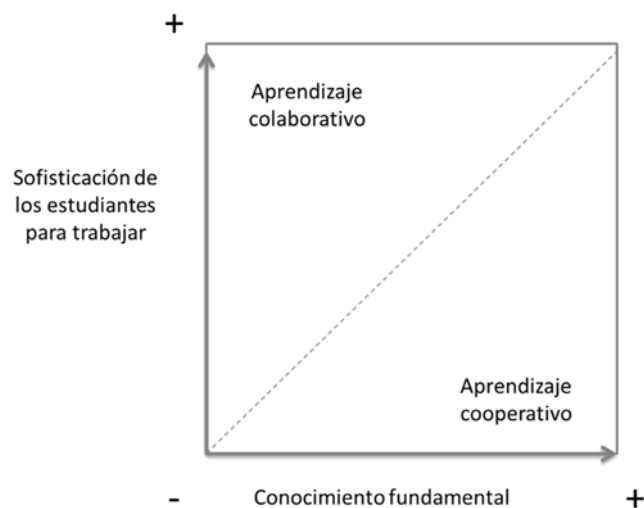


Figura 3. Diferencias entre aprendizaje colaborativo y cooperativo en función del conocimiento (tomada de Zañartu, 2000, p. 4).

Particularmente, consideramos que esta distinción puede ser más forzada que real, pues en una estructura cooperativa de aprendizaje, es posible que el rol del profesor fluctúe de uno a otro extremo de este continuo del grado de estructuración, en función de la tarea o de la dificultad del contenido con el que se esté trabajando. Además, el papel del profesor cambia a medida que los estudiantes ganan autonomía y experiencia en este tipo de aprendizajes. Por tanto, el grado de estructuración de las situaciones de aprendizaje también debe cambiar.

Podemos concluir, diciendo que ambos tipos de aprendizaje, colaborativo y cooperativo, comparten la misma filosofía o modo de entender el aprendizaje, que se nutre, del enfoque de enseñanza como entrenamiento de habilidades y del enfoque de enseñanza como producción de cambios conceptuales, por tanto también comparten el modelo educativo que gira en torno al trabajo en equipo como motor del aprendizaje, pero difieren en el cómo, es decir, en las estrategias didácticas y metodologías que se desprenden del mismo, apuntando el aprendizaje colaborativo hacia metodologías menos directivas y estructuradas, mientras que el AC conserva el papel directivo del docente y las situaciones de aprendizaje están muy estructuradas, tal y como muestra la figura 4.

Es por esto que algunos autores relacionan el AC con niveles más básicos de enseñanza, pues el alumnado necesita situaciones de aprendizaje más estructuradas y directivas, mientras que el aprendizaje colaborativo sería más adecuado para niveles superiores, pues los estudiantes serían más autónomos y tendrían más capacidad para gestionar su propio aprendizaje.

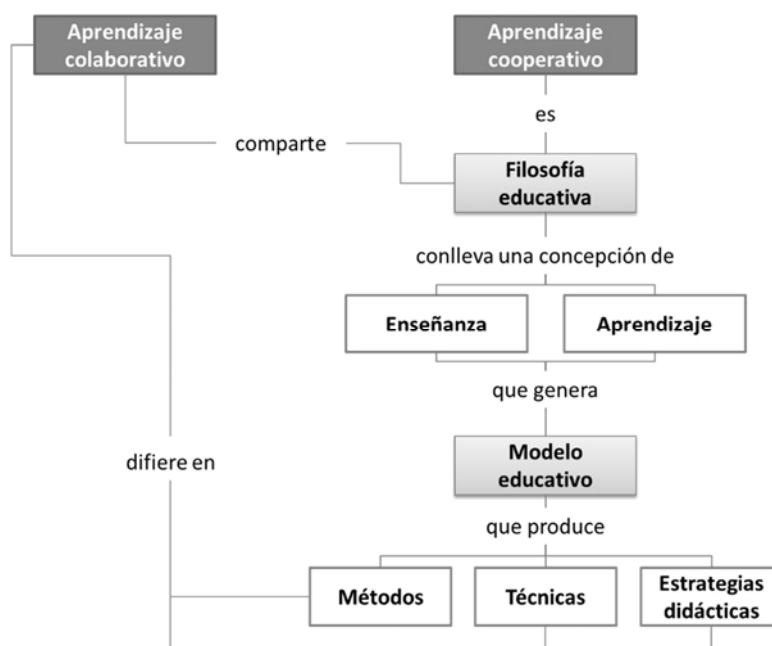


Figura 4. Diferencias entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo (tomada de Alarcón, 2015, p. 74).

Cómo acabamos de concluir, unos de los rasgos distintivos del AC de otras situaciones educativas, hace referencia a las estrategias didácticas y metodologías que se desprenden del mismo. Es por esto que nos parece interesante profundizar en las mismas.

Métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo

Para favorecer el AC, es necesario planificar tareas que permitan su resolución en equipo, donde este pueda poner en juego todas aquellas habilidades que se quieren trabajar, tal y como hemos descrito en el apartado anterior. Esto se puede conseguir diseñando estrategias didácticas que permitan al alumnado implicarse en dichas tareas, algo para lo que son especialmente útiles las técnicas o estructuras de AC descritas por diversos autores (Barkley et al., 2012; Duran, 2012; León del Barco, 2002; Lobato, 1998; Ovejero, 1990; Slavin, 1996; Woolfolk, 2010), y que podemos dividir en métodos y técnicas, según su dificultad, tal y como indica Duran (citado en Torrego y Negro, 2012):

- **Métodos:** estructuras complejas, más sofisticadas, que suelen requerir más tiempo y una formación inicial del alumnado, por tanto, se aconseja su uso regular.
- **Técnicas:** Estructuras simples que pueden aplicarse con sencillos pasos, sin formación inicial, creando situaciones de AC en el aula, que podrían durar unos minutos.

Esta dificultad a la que hacemos referencia depende de las habilidades que se necesitan para responder a ellas, es por esto que, hay que seleccionar aquellas que mejor se adapten al alumnado y, a medida que este gane habilidades, desarrollará capacidades que le permitirán trabajar técnicas cooperativas más complejas (métodos).

Por tanto, los métodos y técnicas de AC no están diseñadas para trabajar contenidos, sino para desarrollar habilidades y capacidades, que permitan al alumnado trabajar los contenidos, pues como apuntan Miller y Coll (2003), los contenidos no deben ser un fin en sí mismos, sino un medio para promover determinadas capacidades en los estudiantes.

Sin embargo, por las informaciones aportadas por los docentes participantes en nuestra investigación, creemos que, habitualmente, los criterios de selección de los métodos y técnicas de AC se basan en la adaptación o no de estos al contenido de la materia concreta en la que se va a desarrollar, por tanto, su selección está determinada por el contenido, no por las habilidades o las competencias que se podrían fomentar.

Es por esto por lo que nos parece importante profundizar sobre este aspecto y, dado que estas estructuras didácticas son tantas y tan variadas que no podemos presentarlas todas, vamos a exponer aquellas más destacadas en la literatura consultada.

Hay que señalar, que la mayoría de los métodos y técnicas que presentamos, aun destacando una estructura cooperativa del aula, pueden y suelen combinarse con el trabajo individual e incluso, en ocasiones, con la competición intergrupala. A fin de cuentas, como apuntaba Echeita (1995) no se trata de buscar un método de AC por excelencia, sino de elegir aquel que mejor responda al momento, a la actividad y al grupo concreto de alumnos que lo va a trabajar.

A continuación, presentamos dichas estructuras de AC, divididas en métodos y técnicas.

5. Métodos de aprendizaje cooperativo

Tutoría entre iguales (Peer Tutoring)

Para autores como Duran y Vidal (2004), la tutoría entre iguales es un método de AC que se basa en el establecimiento de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado, con un objetivo común, conocido y compartido: la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se consigue a través de un marco de relación que está planificado por el profesor.

Esta planificación es la que hace que la tutoría entre iguales sea mucho más que un simple trabajo en pareja, donde un alumno con más nivel o capacidad ayuda a otro con menos nivel o capacidad. En la tutoría entre iguales, el aprendizaje es mutuo, el tutor aprende enseñando y el tutorado aprende al recibir ayuda personalizada de su compañero.

Muchas investigaciones avalan la efectividad de la tutoría entre iguales para ambos miembros de la pareja, fundamentalmente en el incremento del rendimiento académico, mejora de las habilidades sociales, hábitos de trabajo, actitudes positivas hacia la escuela y un alto nivel de satisfacción (Topping, 1996, citado en Durán 2012). Es más, parece que los mejores resultados son para los alumnos tutores, posiblemente porque el rol de profesor hace que los alumnos se sientan más líderes, más protagonistas de la interacción y esto les motiva para el aprendizaje (León del Barco, 2002). De este modo, la tutoría entre iguales puede ser considerado un método de AC eficaz, pues consigue que se produzca entre los alumnos una gran interdependencia y responsabilidad.

“Jigsaw”, rompecabezas o puzle

En este método los estudiantes son divididos en grupos de cuatro a seis miembros, procurando que estos sean heterogéneos en cuanto a habilidades, rendimientos, sexo, etnia, etc.

El contenido a trabajar se divide en tantas partes como miembros tiene el equipo. Cada equipo decide qué alumno se encargará de cada uno de esos fragmentos, es decir, quién será el experto en esa parte. Este experto recibe una parte de tema que tiene que leer, estudiar y

preparar de manera individual. A continuación, los alumnos de los diferentes grupos que tienen el mismo fragmento se reúnen en "grupos de expertos", donde se discute y se profundiza en la información de cada parte, poniendo en común lo que cada componente ha estudiado, elaborando un informe final. Por último, cada estudiante vuelve a su equipo de origen y enseña al resto de compañeros lo que ha aprendido. Entre todos intentan resolver dudas, aclarar, preguntar, explicar, etc., con el objetivo de aprender todo el material. Esta puesta en común es como la unión de las piezas de un rompecabezas, de ahí el nombre de este método.

Una variante de este método es la Jigsaw II o Rompecabezas II, desarrollada por Slavin (1996) y en la que es el docente quien decide qué personas de cada grupo se especializarán en cada uno de las partes del contenido a trabajar, procurando que los grupos de expertos que se formarán después también sean heterogéneos en cuanto a habilidades, rendimiento y sexo. Además, aunque el profesor entrega a cada componente el material relevante para que prepare individualmente la parte que le ha correspondido, estos materiales se leen previamente en los equipos de trabajo para que todos puedan tener una idea global del tema que se va a desarrollar.

La clave del rompecabezas es la interdependencia, ya que todos los alumnos dependen de sus compañeros de equipo para obtener la información necesaria para alcanzar un buen resultado en las pruebas de evaluación.

Group investigation (GI o Grupo de investigación)

Este método fue desarrollado por Sholmo y Yael Sharan y está basado en los trabajos de Dewey, que entiende la clase como una comunidad social en la que se produce una investigación sobre un tema, del mismo modo que lo hace la comunidad científica (Duran, 2012; Monereo y Duran, 2002).

De este modo, se construye conocimiento investigando en equipo, la clase entera trabaja un tema, presentado por el profesor, dividiéndolo en diferentes subtemas. Los equipos de trabajo eligen el subtema sobre el que quieren trabajar. Junto con el profesor, cada grupo planifica los objetivos que se proponen alcanzar y qué procedimientos van a seguir para desarrollar el subtema. Seguidamente, los alumnos diseñan y desarrollan un plan de trabajo, en el que cada componente del equipo trabaja en aquello para lo que mejor está preparado o que más le interesa.

Obtienen información del tema a través del método científico, elaborando hipótesis, recogiendo datos mediante diferentes métodos como observación directa, entrevistas, fuentes bibliográficas, discusiones, etc. Después los alumnos analizan y resumen la información, preparando un informe de grupo y presentan sus descubrimientos a toda la clase, como hacen los científicos en los congresos. De este modo, todos los alumnos tienen una visión global del tema general propuesto inicialmente (Duran, 2012; León del Barco, 2002).

El "grupo de investigación" permite evaluar tanto los elementos conceptuales como los socioafectivos que se producen durante el proceso de aprendizaje, frente a otros métodos más centrados en los aspectos intelectuales. Por tanto, uno de sus objetivos es trabajar las habilidades sociales y comunicativas necesarias para aprender en equipo. En este sentido, no interesa solo evaluar el grado de adquisición de contenidos, sino el proceso, el pensamiento de orden superior, es decir, cómo han trabajado los alumnos en el equipo para adquirir ese conocimiento (Velázquez, 2013)

Para Sharan y Sharan (1998), la investigación grupal no es un método adecuado para aprender contenidos específicos o para resolver problemas matemáticos de solución única, sino que está próximo a proyectos de estudio integrados, orientados al análisis y síntesis de

información para resolver problemas multifacéticos. En este sentido, se puede entender que no es un método aplicable a todas las materias.

Sin embargo, nosotros creemos que el hecho de que sea aplicable o no a todas las materias dependerá del objetivo con el que se plantee. Este método está más orientado al proceso que al resultado, por tanto está más indicado para tareas complejas, donde la planificación y la discusión en el equipo son fundamentales para su resolución, independientemente del contenido o materia que se trabaje.

Learning together (Aprender juntos).

Este método fue creado por los hermanos David y Roger Johnson y sus colegas de la Universidad de Minnesota. Implica la interacción de alumnos en pequeños grupos heterogéneos de cuatro a cinco miembros. Los alumnos aprenden juntos un material concreto, ayudándose entre sí hasta que todo el grupo lo domina adecuadamente. Esta técnica ha demostrado su utilidad en solución de problemas, aprendizaje de conceptos y creatividad (León del Barco, 2002).

Aun siendo muy similar al STAD (Equipos de Aprendizaje por Divisiones de Rendimiento), los hermanos Johnson destacan la importancia de la construcción de equipos y de la autoevaluación grupal y proponen el uso de calificaciones grupales, en lugar de otras formas de reconocimiento.

Aunque inicialmente en este método no había un mecanismo para evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos y las aportaciones individuales al equipo, posteriormente, Johnson y Johnson han seguido los pasos de Slavin, dando a los equipos una puntuación grupal consistente en la media de las puntuaciones que los miembros del grupo obtuvieron en un examen individual. De esta manera la recepción de recompensas por parte de los alumnos se basa en el promedio del grupo.

Hasta aquí hemos presentado los métodos de AC más recurrentes en la literatura que trata este tema, sin embargo, no aparecen todos, pues sería imposible darle cabida a la totalidad de los mismos. Hemos obviado también aquellos que son más apropiados para niveles académicos superiores, como pueden ser estudios universitarios, seleccionando aquellas que se suelen aplicar en la enseñanza obligatoria, Primaria y Secundaria.

Técnicas informarles de aprendizaje cooperativo

Al ser estas técnicas más simples y sencillas de aplicar, son las que más habitualmente se ponen en marcha al iniciar un cambio metodológico basado en AC, ya que permiten establecer situaciones de AC de pocos minutos en el aula, haciéndolo compatible con la metodología tradicional.

A continuación presentamos algunas de estas técnicas, recogidas por Barkley et al. (2012), Kagan (2000) y Slavin (1999), para que sirvan de ejemplo.

Discusión grupal espontánea o grupos de discusión.

Si los alumnos están sentados en equipos, en cualquier momento de una explicación o presentación se les puede pedir que discutan sobre alguna cuestión planteada. En caso de que los alumnos no estén sentados en equipo, se pueden establecer grupos de manera rápida y temporal. Esta técnica puede durar unos minutos o una sesión entera y da a los alumnos la

oportunidad de expresar su opinión y enriquecerse con las ideas de los demás miembros del grupo de conversación.

Piensa, forma una pareja y comenta.

Se trata de una técnica sencilla y rápida en la que el profesor prepara y plantea una pregunta, deja a los estudiantes unos minutos para pensar y, a continuación, les pide que comuniquen sus ideas a un compañero. Esta técnica es muy eficaz para preparar el diálogo de toda la clase.

El componente “piensa” permite que los alumnos se detengan y reflexionen antes de hablar, dándoles así la oportunidad de organizar sus pensamientos y preparar un argumento. Los componentes “forma una pareja” y “comenta” animan a los alumnos a comparar sus ideas con las de otro compañero, además de poder ensayar sus argumentos en una situación menos arriesgada que si ha de ponerlo en común con toda la clase; esto permite mejorar la calidad de las aportaciones y aumentar la disposición para hablar en gran grupo.

Cabezas numeradas juntas.

Se divide a la clase en grupos y se asigna un número diferente a cada uno de los miembros del grupo. El docente pide a los grupos que resuelvan un determinado problema y da un tiempo determinado para hacerlo. Una vez finalizado el tiempo, dice un número y el alumno de cada uno de esos grupos con ese número levanta su mano. El docente pregunta a uno de ellos por la solución. Como ninguno de los alumnos sabe qué número dirá el profesor, todos deben esforzarse por compartir la información, buscando que, sea quien sea, la persona que los represente sepa explicar la respuesta correcta al problema planteado.

Resolución de problemas por parejas

El alumnado se distribuye en grupos de cuatro. Dentro de cada grupo se forman dos parejas. Al finalizar una parte de su explicación, el docente presenta una lista de ejercicios o problemas relacionados con lo explicado y asigna roles a la pareja, uno será solucionador de problemas y el otro, oyente.

El solucionador de problemas debe leer el primer ejercicio y explicar, paso por paso, cómo resolverlo, lo hace y da la solución. Su compañero desempeña el rol de instructor y verifica que el proceso y la solución sean correctos. En caso de dudas pueden pedir ayuda a la otra pareja. Para el siguiente problema, la pareja se intercambian los roles asignados.

Esta técnica permite trabajar las competencias analíticas, ayudando a los estudiantes a formular ideas, probar los conceptos, comprender las secuencias e identificar errores en el razonamiento de otros, además de promover una comprensión más profunda.

En resumen, todas estas técnicas permiten el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como interpersonales, pues el alumno debe pensar e interactuar con otros, discutiendo, elaborando argumentos, etc., habilidades necesarias para el desarrollo del AC eficaz y exitoso.

Además, creemos que los métodos y técnicas que hemos presentado en este artículo, no deben tomarse al pie de la letra, sino que se deben adaptar en función de las características de los contenidos del currículo, del alumnado y de la realidad concreta que rodea a su práctica educativa. Por tanto, el profesor puede y debe crear técnicas o modificar las que ya conoce, de este modo muchas técnicas de grupo se pueden convertir en métodos de AC. No podemos olvidar que tanto los métodos como las técnicas de AC, no son más que un instrumento para

conseguir interdependencia y responsabilidad entre los alumnos, condiciones básicas de una situación de AC.

6. Conclusiones

Para concluir, recogemos las dos líneas reflexivas sobre las que se ha realizado el presente artículo, en base a una parte de las cuestiones de investigación del estudio de caso que se ha planteado:

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, el enfoque cualitativo adoptado para la investigación, nos ha permitido conocer, comprender y profundizar en el AC como modelo alternativo de enseñanza-aprendizaje, que nos planteábamos como finalidad de la investigación.

En este artículo, hemos analizado el concepto que los participantes tienen sobre el AC y la forma en que estas concepciones se concretan cuando se aplica el AC en clase. Esto nos ha permitido comprobar que el AC había quedado reducido a un modo de actuar en el aula, diseñado a nivel general. De hecho, si pidiéramos al profesorado que definiera el AC, la mayoría lo haría como una metodología educativa basada en el trabajo en equipos, en los que los estudiantes deben trabajar juntos para alcanzar metas comunes (bonificaciones), pero donde el aprendizaje se produce de manera individual, a pesar de que cada uno debe responsabilizarse de su propio aprendizaje y del de todos y cada uno de sus compañeros de equipo. Solo unos pocos definirían el AC como una filosofía educativa, un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje del que se deriva una metodología basada en el trabajo en equipo, siendo este el motor del aprendizaje.

Pensamos que la formación y la motivación del profesorado están en estrecha relación. Se hace necesaria una buena formación del profesorado para alcanzar la motivación que nos lleve a trabajar en la búsqueda de nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje de las que se deriven metodologías que permitan alcanzar las competencias que plantea nuestro sistema educativo y dar respuesta a las demandas de la sociedad actual.

Es por esto que, en este artículo, hemos querido ofrecer no solo la conceptualización del AC, tal y como lo entendemos nosotras, sino también un conjunto de métodos y técnicas que nos permitan trabajar de forma cooperativa con nuestro alumnado.

Sin embargo, teniendo en cuenta que una buena formación requiere que se combine teoría y práctica, también es necesario que después de la experimentación en el aula, el profesorado dedique tiempo a la reflexión sobre la misma, que le permita entender lo que allí ha pasado y el por qué ha pasado, para que el AC no quede reducido a una rutina metodológica más dentro del aula.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, E. (2015). *Evaluación de la Gestión Cooperativa del Aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria: estudio de caso*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Alfageme, M. B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-1016108-114633//Alfageme1de3.pdf

- Barkley, E. F.; Cross, K. P. y Major, C. H. (2012). *Técnicas de Aprendizaje colaborativo*. 2º ed. Madrid: Morata.
- Bilbao, M. C. y Velasco, P. (2014). *Aprendizaje cooperativo-colaborativo*. México: Trillas.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2010). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 415-435). 2º ed. Madrid: Alianza.
- Duran, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J. C. Torrego y A. Negro (Coords.) *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. (pp. 139-166). Madrid: Alianza.
- Duran, D y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI
- Ferreiro, R. (2009). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar*. 2ª ed. México: Trillas.
- Ferreiro, R. y Espino, M. (2013). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- García, M. M. (2011). *Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de ciencias de la educación de la Universidad de Córdoba*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/6170/9788469480281.pdf?sequence=1>
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases Teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 119-226
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- León del Barco, B. (2002). *Elementos mediadores de la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_tesis?codigo=310&orden=0
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 10 de diciembre de 2013.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Miller, E. y Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y Planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebe.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 19/10/2016 de www.OECD.org/edu/statistic/desecco.
- Ojeda, J. A. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a Educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 37-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Rivera, A. (2014). Del aprendizaje cooperativo a la pedagogía crítica. Una experiencia formativa en México. *EmasF, Revista digital de Educación física*. Año 5, nº 29, pp. 57-68. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Del_aprendizaje_Cooperativo_a_la_Pedagog%C3%ADa_Cr%C3%ADtica.pdf
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En C., Mir (coord.). *Cooperar en la escuela, la responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-29). Barcelona: Graó.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperative*. Gardolo, TN: Erickson.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary educational Psychology*, 21, 43–69. doi: 10.1006/ceps.1996.0004
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. 5ª ed. Madrid: Morata.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social del aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 11ª ed. México: Pearson
- Zañartu, L. (2000): Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal, En Red. *Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*. Nº 28. Año V. Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>