



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Graduación

Una revisión bibliográfica del aprendizaje cooperativo. Antecedentes e implicancias
para su puesta en práctica.

Lara Marisa Finci

Legajo: 29057

Mentora: Melina Weinstein

Victoria, diciembre 2021

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi mentora, Melina Weinstein, por acompañarme y guiarme en la ardua tarea de la elaboración de esta tesina.

A los profesores de la universidad, que con cada una de sus clases me abrieron las puertas a poder ver desde otra perspectiva los desafíos que nos encontramos como educadores.

A los amigos que conocí a lo largo de mis estudios, por hacer de este trayecto una experiencia inolvidable con sus risas, charlas y preguntas.

A la Universidad de San Andrés y su programa de becas, por darme la oportunidad de aportar mi granito de arena.

A mi mamá, que como maestra me introdujo al campo educativo compartiendo sus vivencias dentro del aula en cada una de nuestras cenas. A mi papá, por desafiarme a salir de mi zona de confort y recordarme de lo que soy capaz. A mis hermanos por su buen humor y sacarme una sonrisa en los tiempos más estresantes.

A cada uno de ellos... ¡Gracias!

Universidad de
San Andrés

Índice

Agradecimientos	1
Índice	2
Introducción	3
Capítulo I: Marco teórico y metodológico	7
Aprendizaje	7
Enseñanza	10
Escuela	11
Evaluación	12
Cooperación	13
Aprendizaje y enseñanza	14
Aprendizaje, escuela y evaluación	15
Aprendizaje cooperativo	16
Metodología	19
Capítulo II: Estado de la cuestión	21
Orígenes	21
Propuesta pedagógica	25
Investigaciones empíricas	27
Capítulo III: Raíces teóricas y antecedentes pedagógicos	32
Edad Antigua	32
Siglo XVII al siglo XVIII	33
Finales del siglo XVIII al siglo XIX	36
Finales del siglo XIX al siglo XX	37
Finales del siglo XX	45
Capítulo IV: Propuesta pedagógica	49
Modalidad de trabajo	49
Rol docente	55
Evaluación	59
Capítulo V: Reflexiones finales	64
Futuras investigaciones	65
Bibliografía	67

Introducción

El aprendizaje cooperativo es una propuesta con una larga trayectoria que, en los últimos años, ha ido adquiriendo cada vez más importancia en las investigaciones y en las aulas. Ancla sus raíces a mediados del siglo XX, estableciéndose como una alternativa al método de enseñanza tradicional, presente en la mayoría de las escuelas basado en la competencia y la individualidad. Su método consiste en la realización del trabajo en pequeños grupos, donde los alumnos cooperan para poder alcanzar sus objetivos compartidos facilitando así la enseñanza y el aprendizaje (Alirio Pérez *et. al.*, 2016; Johnson y Johnson, 2014).

Como es sabido, el mundo actual es un contexto complejo y lleno de desafíos para aquellos que se desarrollan y se desarrollarán en él (Rivas, 2019). Como producto de la globalización y modernización, nuestro mundo se vuelve cada vez más interconectado y diverso. En este sentido, Johnson y Johnson (2014) sostienen que, como consecuencia de esto, algunos de los principales desafíos a los que nos enfrentamos hoy en día son: el aumento de la diversidad local y los conflictos cada vez más frecuentes, el aumento de los sistemas democráticos en el mundo, la necesidad de emprendedores creativos y la creciente importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo de la identidad personal.

Frente a este contexto cambiante y desafiante, resulta notorio que los individuos requieren de la adquisición de competencias y habilidades específicas que les permitan hacer frente a estos grandes desafíos. Algunas de estas habilidades son la solución de problemas, la creatividad, las habilidades metacognitivas, el razonamiento y la capacidad de desenvolverse en grupos heterogéneos (Maggio, 2018; OECD, 2005).

Con respecto a esta última, como individuos sociales para nuestra supervivencia e identidad social, dependemos de los lazos que establecemos con los demás. En consecuencia, dado que las sociedades se tornan cada vez más fragmentadas y al mismo tiempo más diversas, se vuelve fundamental poder gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales, tanto en beneficio de los individuos como para construir nuevas formas de cooperación. De esta manera, la formación de los grupos resulta inevitable; la gente forma grupos y se resiste a su disolución. Nuestra vida, desde que nacemos hasta que morimos, gira en torno a los grupos sociales; nacemos en un grupo que es la familia, sin el cual no sobreviviríamos. Aprendemos, trabajamos y jugamos en grupos; porque resulta más productivo y proporciona ventajas para la supervivencia (OECD, 2005; Johnson y Johnson, 2014b).

En el ámbito laboral, grandes empresas sostienen que la capacidad de trabajar y cooperar con otros adquiere un rol sumamente importante en el entorno de trabajo. Esto se

debe a que para poder cumplir sus objetivos se requiere más que un solo individuo, siendo el trabajo en equipos una herramienta utilizada por la mayoría de estas empresas para poder llevar a cabo sus tareas (OECD, 2005; Scott, 2015). En este sentido, que los alumnos aprendan a cooperar no solo facilita la organización y convivencia dentro de los grupos sociales que resultan inevitables, sino que también les ofrece herramientas y los prepara para su inserción en el mundo laboral (Johnson y Johnson, 2014).

Por su parte, uno de los principales roles de la educación es formar y preparar a los individuos para poder adaptarse al entorno social y laboral en el que se insertan. Es por esta razón, que en los últimos años se ha estado hablando de rediseñar la escuela para la formación de alumnos en habilidades del siglo XXI. A partir de esto, la UNESCO (1996) establece que para que las personas puedan enfrentar los desafíos del contexto actual, la educación para el siglo XXI debe de enseñarle a los alumnos a conocer, a actuar, a vivir juntos y a ser. De esta forma, la educación debe de hacer uso de estrategias pedagógicas acordes a estos cuatro pilares y que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y afectivas necesarias.

En consecuencia, cada vez son más las investigaciones, como las de Scott (2015) y Anijovich, Malbergier y Sigal (2004); que coinciden en el uso del aprendizaje cooperativo como una metodología para las escuelas del siglo XXI. No solo porque -como hemos mencionado- la cooperación es una habilidad necesaria para desenvolverse en este entorno, sino también porque por medio de la cooperación se ha demostrado que los alumnos desarrollan la comunicación efectiva, trabajan la auto-reflexión, la metacognición, además de aprender a apreciar y considerar los distintos puntos de vista (Johnson & Johnson, 2014; Scott, 2015b).

Por otro lado, como sabemos, los sistemas educativos se encuentran insertos en este contexto social cambiante y diverso. De este modo, no solo tienen que dar respuesta otorgándole a los individuos las herramientas necesarias para desenvolverse en él; sino también, ellas mismas se enfrentan a nuevos desafíos productos de este contexto. El aumento de la diversidad del alumnado dentro de las aulas, el comportamiento disruptivo por parte de los estudiantes o la falta de motivación hacia el aprendizaje son así algunos de los principales desafíos que se le presentan a la educación hoy en día (Gillies & Boyle, 2006).

En relación con estos desafíos, además de su creciente popularidad en las investigaciones y en el aula debido a ser considerado el aprendizaje cooperativo como un método para la enseñanza de habilidades del siglo XXI, investigadores han observado que

esta propuesta puede aportar al profesorado una metodología útil que le permita superar los desafíos mencionados (Pujolàs, 2008).

Es por estas razones, que hace ya varios años, diferentes países han estado implementado proyectos que pongan en práctica las propuestas ofrecidas por esta experiencia en los diferentes niveles del sistema educativo. Por ejemplo, la iniciativa llevada a cabo en Dalmine, Italia, entre 1994-93 en el Instituto Técnico Industrial (Lobato Fraile, 1997). Otro ejemplo, es el proyecto internacional denominado *CLIEC* (Cooperative Learning In European Contexts), llevado a cabo en varios países de Europa bajo la coordinación del Centro para la Educación Intercultural de la Universidad de Ghent (Furman, Larsen y Weinstein, 2020).

Sin embargo, a pesar de su ya larga trayectoria en el campo educativo, hoy en día todavía existen cuestiones que quedan sin responder o generan dudas respecto al aprendizaje cooperativo. Las diferencias que existen cuando hablamos de cooperación, colaboración y trabajo en grupo; las teorías sobre las que se fundamenta esta propuesta, las variedad de técnicas específicas. Estas son algunas de las cuestiones en las que encontramos diferentes puntos de vista y opiniones a la hora de acudir a la bibliografía. No solamente en lo que respecta a las investigaciones podemos encontrar preguntas sin respuestas claras, sino también dentro de las aulas. ¿Es suficiente poner a trabajar a los alumnos de forma conjunta para sostener que se está utilizando el aprendizaje cooperativo? Al suponer otros objetivos y propósitos, ¿podemos utilizar las mismas formas de evaluación que se utilizan en un método basado en la competencia y en la individualidad? ¿O es necesario pensar en otras formas específicas? ¿Qué cambios supone esta propuesta en el rol y las intervenciones de los docentes?

Es en este contexto que se inscribe este trabajo de graduación. Así, nos proponemos como objetivo realizar un estudio en profundidad sobre el aprendizaje cooperativo. De esta forma, esperamos poder realizar aportes a las investigaciones que existen respecto al tema y poder identificar las respuestas que ofrecen a algunas de las preguntas mencionadas anteriormente.

Más concretamente, nuestro proyecto establece como objetivo general realizar un estudio en profundidad sobre el aprendizaje cooperativo, analizando y sistematizando su surgimiento, su implementación y el alcance de éste como enfoque pedagógico. En específico, nos enfocaremos en:

- (1) describir el contexto del surgimiento de la propuesta, analizando sus antecedentes pedagógicos y raíces históricas.

- (2) Comprender de qué forma el aprendizaje cooperativo se implementa en el aula en general, poniendo atención a las formas que adopta más frecuentemente; la modalidad del trabajo de los alumnos, el rol docente y la evaluación en esta metodología.

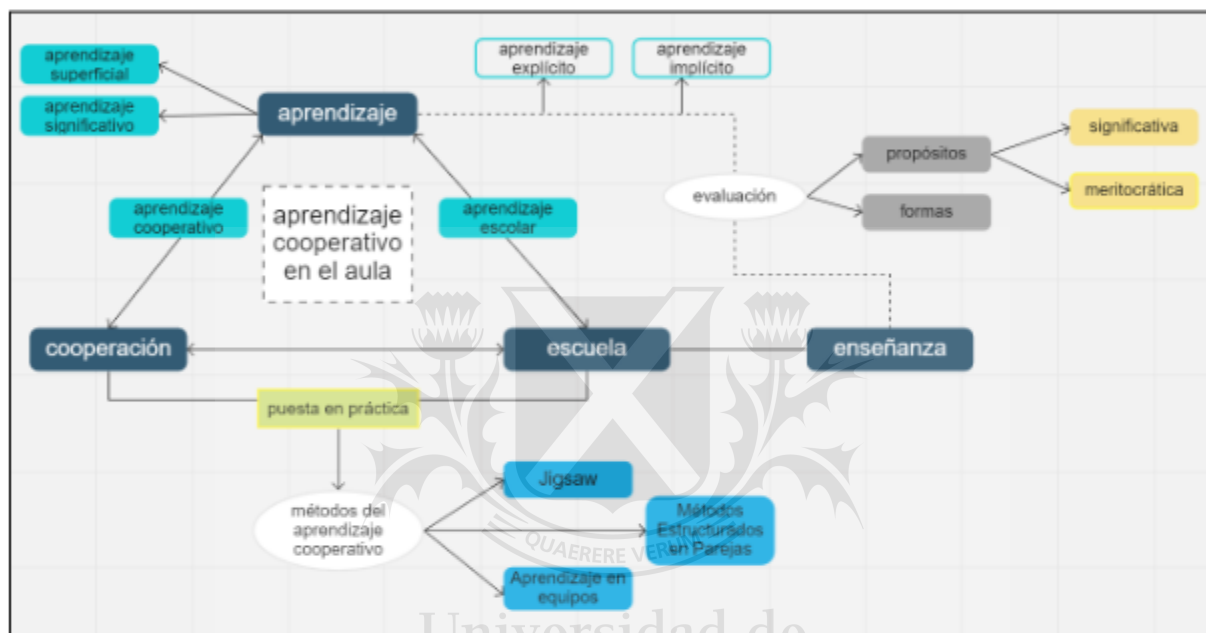
De esta forma, el siguiente trabajo de tesis se organiza en cinco capítulos: en el primero nos dedicaremos a desarrollar el marco teórico que estructuran esta investigación, en el segundo capítulo trabajaremos sobre el estado de la cuestión, en el tercero abordaremos las raíces teóricas y antecedentes pedagógicos del aprendizaje cooperativo, en el cuarto capítulo desarrollaremos en profundidad la propuesta pedagógica de esta metodología; y por último, concluiremos con esta investigación formulando las reflexiones finales que se desprenden de este trabajo.



Universidad de
San Andrés

Capítulo I: Marco teórico y metodológico

Para poder abordar la propuesta de este trabajo, nos parece importante comenzar por comprender el marco general de las definiciones y relaciones que estructuran la metodología del aprendizaje cooperativo. Con el objetivo de abordar este marco de una forma más ordenada y concisa, luego de la lectura de la bibliografía disponible sobre el tema, hemos seleccionado y organizado aquellos conceptos claves en el siguiente cuadro conceptual:



Fuente: elaboración propia.

Mediante la confección de dicho cuadro, nos ha sido posible detectar cinco conceptos principales que se encuentran fuertemente relacionados con el aprendizaje cooperativo y de los cuales se desprenderán otras definiciones y relaciones importantes. Dichos conceptos son: aprendizaje, enseñanza, escuela, evaluación y cooperación. Empezaremos clasificando cada uno de estos conceptos y luego nos dedicaremos a profundizar sobre las relaciones entre estos.

Aprendizaje

Diferentes pensadores, investigadores y pedagogos han definido de manera variada el concepto de aprendizaje. De hecho, observando la bibliografía se destaca que no existe realmente una definición universalmente aceptada sobre este término (Schunk, 2012). Sin embargo, muchas de estas definiciones presentan elementos en común, los cuales Shuell

(1986) sintetiza muy bien en su texto. De este modo, y según el autor, se caracteriza al aprendizaje como un proceso que genera un cambio relativamente estable y perdurable en nuestra conducta (Muñoz Marrón, 2013 y Shuell, 1986).

A partir del análisis de diferentes textos, se puede observar que los distintos autores discrepan no solo en su definición; sino también respecto a sus causas, procesos y consecuencias. Estas discrepancias dependen del enfoque que aquellos teóricos e investigadores adopten e incluso dentro de los mismos enfoques podemos encontrar diferencias de esta misma concepción. Así, por ejemplo, mientras autores como Muñoz Marrón (2013) y Ruíz Martín (2020) adoptan una perspectiva cognitivista, otros autores como Hume (1977), se basan en el manifiesto de Watson (1913), adoptan una perspectiva conductista.

Para el abordaje de este marco conceptual, hemos decidido enfocarnos en las definiciones y caracterizaciones que aborda una perspectiva más bien cognitivista. Desde este enfoque se concibe al ser humano como procesador de información, adoptando la “metáfora computacional” que se utiliza para realizar una analogía entre la forma en la que funciona la mente humana y un computador (Carretero, 1997). Es en este sentido, que las teorías conductistas se dedican a estudiar cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada por los individuos (Ertmer y Newby, 1993). Las preguntas que se hacen para poder estudiar esto no es qué hacen las personas para aprender, sino qué saben y cómo lo adquieren (Jonassen, 1991). Algunos autores de referencia de este enfoque son: Piaget, Vygotsky, Bruner, Chomsky, entre otros.

De esta forma, y siguiendo las teorías cognitivistas, tomaremos la definición realizada por Shuell (1986) pensando al aprendizaje como un proceso que produce el desarrollo de nuevas acciones o las modificaciones de acciones ya presentes. Por ende, es a través del aprendizaje que nos es posible adaptar y optimizar nuestras respuestas, expandiendo nuestra capacidad de acción, de manera tal de producir mejores resultados en nuestras vidas (Echeverría, 2009; Ruíz Martín 2020).

Dicho de otra manera, decimos que se produce un aprendizaje cuando somos capaces de hacer algo que no éramos capaces de hacer antes, y esto perdura en el tiempo. Es decir, que quedan excluidos aquellos cambios conductuales temporales, producidos por ejemplo por el uso de drogas o alcohol, que resultan temporales porque al eliminar las causas se eliminan los efectos sobre la conducta. Este cambio perdurable se produce constantemente cuando el individuo interactúa con su entorno, en otros términos, aprendemos por medio de la práctica u otras formas de experiencia (Shuell, 1986; Echeverría, 2009).

Si bien el aprendizaje resulta ser un proceso dinámico y complejo que no puede ser dividido de una manera sencilla y en etapas, a partir de la lectura de Muñoz Marrón (2013), podemos distinguir tres fases: codificación; almacenamiento y recuperación. A la hora de interactuar con el entorno, el individuo se ve sometido a la recepción de diferentes tipos de estímulos (como por ejemplo la práctica o la observación de otros individuos) que le aportan información. Dicha información es procesada, de manera consciente o inconsciente, codificada y almacenada por el individuo. Los estímulos pueden ser presentados de distintas formas, y a su vez, distintas experiencias pueden generar distintos tipos de aprendizaje (Muñoz Marrón, 2013; Schunk, 2012).

Esto se debe en gran medida al hecho de ser el aprendizaje un proceso de desarrollo no exento de los demás procesos de desarrollo de una persona (Muñoz Marrón, 2013). Al ser así, existen muchos factores que influyen en su producción, como por ejemplo: la motivación, la capacidad de escucha, las emociones, el entorno, entre otros (Soler, Cárdenas y Hernández-Pina, 2018). A esto, Ausubel (1983) agrega que los educandos poseen ciertas experiencias y conocimientos previos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su propio beneficio. De este modo, se ha podido observar que incluso si dos sujetos son expuestos a las mismas experiencias, no se puede comprobar que los dos aprendan lo mismo (Muñoz Marrón, 2013).

Para concluir con esta definición, nos parece importante caracterizar y describir los distintos tipos de aprendizaje que existen. Para esto, diferentes autores han investigado y nos ha sido posible rescatar los siguientes tipos: aprendizaje superficial, aprendizaje significativo, aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento (Ausubel, 1983; Moreira, 1997).

Por su parte, un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con algún aspecto existente y específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como por ejemplo, una imagen; un símbolo; un concepto o una proposición (Ausubel, 1983 y Moreira, 1997). En otras palabras, el aprendizaje se conecta con un concepto relevante preexistente. Por el contrario, el aprendizaje superficial es aquel que se produce cuando el conocimiento es memorizado como una concepto aislado de experiencias o ideas previas (Schmeck, 2013).

Por otro lado, decimos que un aprendizaje es por recepción cuando el contenido de aprendizaje es presentado al educando en su forma final. Mientras que el aprendizaje por descubrimiento lo que se aprende no es presentado en su forma final, sino que requiere un proceso de reconstrucción previo a ser aprendido. Esto no significa, necesariamente, que el

aprendizaje por descubrimiento sea significativo y el otro no, eso dependerá de la forma en la que la nueva información interactúa con la estructura cognitiva previa (Ausubel, 1983).

Enseñanza

Se define a la enseñanza como una acción en la que participan dos o más individuos, uno de ellos es el enseñante y el otro, u otros, son los aprendices. Es un proceso que los humanos siempre han hecho y en distintos ámbitos. El enseñante lleva a cabo la compleja tarea de transmitir determinado conocimiento o saber, favorecer el desarrollo de una capacidad por medio de la comunicación, corrección y guía. Otra característica importante es que es una acción voluntaria, es decir, responde a una determinada intención: que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios (Davini, 2008; Echeverría, 2009).

En ella intervienen elementos físicos, los materiales que se utilizan, y participan componentes simbólicos; el saber, el conocimiento o práctica a transmitir. Estos saberes, conocimientos o prácticas poseen determinada validez, o bien son considerados culturalmente válidos, o socialmente justos o éticamente valiosos. En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor. Por otro lado, desde una dimensión socio-política, la enseñanza es un acto de democratización de un saber, poniéndolo al servicio de los otros, y de ampliación de la conciencia (Augustowsky, 2012; Davini 2008).

En los últimos años, varios autores se han dedicado a investigar sobre la calidad de la enseñanza, a partir de estos trabajos han surgido diferentes conceptos que hacen referencia a esta temática. Algunos de los conceptos que podemos destacar son: enseñanza “con éxito”, “buena” enseñanza y enseñanza poderosa.

Según Fenstermacher y Richardson (2005) una enseñanza “con éxito” es aquella que logra cumplir su objetivo, sin importar los métodos utilizados, los valores que sustentan dichos métodos y los contenidos a transmitir. Ahora bien, ¿cuál es el objetivo de toda enseñanza? Si un individuo enseña algo lo hace con cierta intencionalidad: generar, favorecer y conseguir aprendizajes en una determinada situación (Cols, 2013). Es aquí donde se establece la primera relación entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, relación que abordaremos en profundidad más adelante.

No obstante, que una enseñanza sea exitosa no garantiza que sea una enseñanza de “calidad” o buena. Decimos que una enseñanza es “buena” cuando se ve fundamentada en valores éticos y aquello que se enseña posee cierta validez (Davini, 2008). Este tipo de

enseñanza va más allá de si cumple o no con su objetivo, aquello que se enseña y cómo se lo enseña cumple un propósito valioso (Fenstermacher & Richardson, 2005). Las acciones de aquel que enseña están justificadas en principios morales y el contenido que se transmite es racionalmente justificable y digno de que el aprendiz lo conozca y entienda (Fenstermacher y Richardson, *op. cit.*).

Por último, la enseñanza “poderosa” es un concepto desarrollado principalmente por Maggio (2013) y es aquella que consiste en una propuesta original que transforma como sujetos a los aprendices y deja huellas que permanecen. Es una propuesta de enseñanza cuyo objetivo es enseñar a cambiar de punto de vista, permitiéndoles entender a aquellos que se les enseña la complejidad del contenido en sí, analizando las fortalezas y problemáticas que cada perspectiva posee (Maggio, *op. cit.*).

Escuela

Empezaremos definiendo el concepto de escuela comentando que la escuela tal y como la conocemos fue una invención histórico-social que se fue transformando según los diferentes factores sociales a los que se tuvo que adaptar (Caruso y Dussel, 1996).

Los inicios de la escuela moderna se remontan a los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones educativas medievales (Caruso y Dussel, *op. cit.*). Su constitución no resulta de una evolución “lógica” y “natural” de la educación, sino por medio de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir (Pineau, 2001).

La escuela surge como un producto de fenómenos extraescolares, de esta forma, resulta imposible concebir la escuela sin el capitalismo o la creación de los Estados Nación (Giménez, 2013; Pineau, 2001). Desde su surgimiento, funcionará como un instrumento muy útil para cumplir el objetivo principal de la educación “enseñar todo a todos”, formando la mano de obra y portando la promesa de progreso de las futuras generaciones (Narodowski, 1999).

Más adelante, y a partir de la creación de los Estados Nación, debido a la forma eficiente de transmisión de conocimientos del sistema escolar, este pasará a ser visto como una herramienta para cohesionar, homogeneizar y estandarizar a los habitantes; resultando ser un elemento crucial para la conformación de los estados nación modernos (Hobsbawm, 2012). Empiezan a surgir visiones que establecen un vínculo entre la educación y el desarrollo de la sociedad, entonces, si la educación lleva al desarrollo de toda la sociedad en su conjunto, no puede estar en manos de una minoría selecta debe estar a cargo del Estado

(Caruso y Dussel, 2003). De este modo, con el objetivo de mejorar la población, e impulsada por el Estado, se buscó la alfabetización de todos los ciudadanos por medio de la escuela.

Para poder cumplir con este objetivo de una forma eficiente, la escuela se caracterizó por su forma particular de organizar los tiempos y los espacios en una serie de actividades (Terigi, 2006). Autores como Pineau (2001) han establecido otras características específicas de esta institución y las han denominado como “las piezas de la escuela”. Algunas de estas piezas son: la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, la matriz eclesial, la regulación artificial, el uso específico del espacio y el tiempo, la definición de roles específicos, entre otras (Pineau, *op. cit.*).

Evaluación

Se define al verbo evaluar como la acción de estimar, apreciar o calcular el valor de algo (DRAE, 2001). En otras palabras, siempre que evaluamos estamos midiendo y estableciendo el valor de algo de acuerdo con determinados criterios.

En el ámbito educativo, la evaluación adquiere diferentes usos, se utiliza para la determinación del valor, el análisis y recolección de datos de los programas, las políticas y el personal educativo (House, 1992). Más comúnmente, y la definición en la que nos enfocaremos en este trabajo, dentro del ámbito educativo se relaciona al término evaluación como aquel proceso que sirve para estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (DRAE, 2001). De esta forma, la evaluación se encuentra inscrita en una relación social que vincula dos o más personas: un evaluador y un evaluado (Perrenoud, 2008).

Por otra parte, según Elola y Toranzos (2000) todo proceso de evaluación está compuesto por cinco partes. (1) Toda evaluación implica la búsqueda de indicios; en función de determinados objetivos o propósitos, (2) la evaluación es una forma de registro y análisis a través de diversos instrumentos y formas, (3) debe de estar apoyada en ciertos criterios construidos por el evaluador, (4) toda evaluación; como ya hemos mencionado; implica la emisión de un juicio de valor, (5) la evaluación es un soporte para el proceso de toma de decisiones.

Por último, y para finalizar con la definición de este concepto, nos parece importante agregar que existen diferentes tipos de evaluaciones. Así por ejemplo, podemos encontrar evaluaciones individuales; donde se reúne información sobre un solo alumno, o evaluaciones grupales; donde la información reunida es sobre un grupo en su conjunto. La evaluación puede variar en sus formas también, siendo escrita u oral. Asimismo, puede ser un proceso llevado a cabo por el docente o por los compañeros de clase; tomando el nombre de

coevaluación, o por uno mismo; denominándose como autoevaluación. Estas diferencias dependen también de los propósitos que el evaluador establece. Es así, que podemos encontrar evaluaciones del tipo meritocráticas basadas en el individualismo y la competencia, o evaluaciones significativas basadas en la superación personal. Sobre esto desarrollaremos en profundidad más adelante (Anijovich y Cappelletti, 2017; Johnson y Johnson, 2014).

Cooperación

El término cooperación hace referencia a la acción de obrar juntamente con otro u otros individuos para poder alcanzar un mismo fin (DRAE, 2001). En otras palabras, cuando cooperamos significa que trabajamos en conjunto para poder alcanzar objetivos compartidos. Así, en situaciones cooperativas, las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los otros integrantes del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En general, se suele utilizar como sinónimos de la palabra cooperación términos como colaboración y trabajo en grupo. Sin embargo, existen algunas diferencias entre estos tres términos que nos parecen importante mencionar.

Mientras que en la colaboración los objetivos son los mismos para todos los individuos y aceptados libremente, en la cooperación los objetivos no necesariamente son los mismos para todos y, comúnmente, son impuestos por una persona o una entidad exterior. Una de las diferencias más relevantes entre cooperación y colaboración es el tipo de vínculo que se establece entre los miembros en cada una de ellas. En la cooperación el vínculo es más profundo; los individuos tienen una implicación a nivel afectivo, social y emocional, ofreciendo ayuda para llegar al objetivo común, pero también indistintamente de este. Por su parte, en la colaboración el vínculo es más superficial, los individuos se implican de un modo menos intenso, ya que la exigencia se centra en la parte más formal, siendo así la ayuda enfocada a finalizar la tarea o la parte de ella (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Güell, s. f.).

Por su parte, el trabajo en grupo se refiere a un conjunto de personas que realizan una labor similar, no existiendo una interdependencia entre los miembros dado que no dependen del trabajo de sus compañeros para la realización de su tarea. Tanto en el trabajo en grupo como en la colaboración lo preferente es que los miembros sean lo más homogéneos posible para facilitar la realización de la tarea. Mientras que en una situación cooperativa se basa en la heterogeneidad como una oportunidad, siendo más eficiente el intercambio de ideas y roles (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004).

Adicionalmente, en una situación cooperativa la gestión de liderazgo es realizada de manera compartida. Mientras que en el trabajo en grupo o en una situación colaborativa la gestión de liderazgo, en general, está reservada a una sola persona (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004; Ruiz Moreno, 2010).

Ahora que ya hemos caracterizado cada uno de los principales conceptos que estructuran nuestro trabajo, continuaremos describiendo las relaciones que se establecen entre cada uno de ellos.

Aprendizaje y enseñanza

Como hemos establecido antes, toda enseñanza establece una relación entre alguien que posee un conocimiento, alguien que carece de él y un saber; contenido de la transmisión. Es una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios y que tiene como intención generar en el otro un aprendizaje específico (Antelo, 2011; Basabe y Cols, 2007; Echeverría, 2009).

Sin embargo, no toda enseñanza produce un aprendizaje; no porque uno enseñe significa que el otro vaya a aprender; dado que en la enseñanza el que gobierna siempre es el otro (Alliaud y Antelo, 2009). Y así como no toda enseñanza produce un aprendizaje, también pueden existir aprendizajes que se produzcan sin enseñanza, en este caso estaríamos hablando del aprendizaje social o socialización (Davini, 2008). Es decir, que la relación de estos dos conceptos no es una relación de causa-efecto como se creía antes, sino que es una relación de dependencia ontológica (Basabe y Cols, 2007). En este sentido “[n]o habría una idea de enseñanza si el aprendizaje no existiera como posibilidad; el concepto «enseñanza» depende para existir del concepto «aprendizaje»” (Basabe y Cols, *op. cit.*; p. 5).

La enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, la apropiación efectiva del contenido depende de las actividades desarrolladas por el propio destinatario (Basabe y Cols, 2007). Esto no significa que aquel que enseña queda eximido de sus responsabilidades sobre el aprendizaje de sus destinatarios. Dado que la enseñanza puede afectar de manera positiva o negativa el desarrollo del aprendizaje, el que enseña debe de tener la obligación de hacerlo con sus mejores esfuerzos y capacidades (Basabe y Cols, *op. cit.*; Schunk, 2012).

Decimos entonces, y profundizando sobre los tipos de enseñanzas mencionados anteriormente, que una enseñanza ha sido “con éxito” cuando logra generar un aprendizaje en sus destinatarios, es decir, cuando logra que estos aprendan el contenido que se buscaba

transmitir (Fenstermacher & Richardson, 2005). Y decimos que una enseñanza es “poderosa” cuando logra generar en sus destinatarios la producción de un “aprendizaje significativo”, aquel aprendizaje descontextualizado y abstracto (Ausubel, 1983; Arauna, 1997; Maggio, 2013).

Enseñanza y escuela

En la actualidad, estamos acostumbrados a que cuando hablamos de la enseñanza la asociamos al sistema educativo. Sin embargo, la enseñanza es una práctica social e interpersonal que existió históricamente antes que las mismas escuelas y que aún hoy se desarrolla más allá de sus límites (Davini, 2008).

Como hemos desarrollado anteriormente, la escuela se establece con el objetivo de mejorar la población y alfabetizar a todos los ciudadanos de un determinado Estado, es decir, cumplir con la utopía de “enseñar todo a todos” (Caruso y Dussel, 2003; Narodowski, 1999). Según Basabe y Cols (2007), para poder cumplir con estos objetivos, la enseñanza tuvo que adoptar determinadas características impuestas por los propios rasgos de la escuela como dispositivo.

En primer lugar, la escuela crea un escenario en el cual se produce una enseñanza descontextualizada del entorno social, siendo así los saberes que se transmiten artificiales. En segundo lugar, se genera una enseñanza delimitada y segmentada en tiempos. En tercer lugar, la enseñanza adopta determinados roles (docente y alumnos); dichos roles son asimétricos y no intercambiables y le otorga una autonomía limitada a cada uno. En cuarto lugar, la enseñanza se realiza siempre en acción colectiva; se enseña a muchos al mismo tiempo. Y en último lugar, la enseñanza es estandarizada, siendo aquello que se enseña determinado por una autoridad externa. De esta forma, surge lo que se denomina como “saber escolar”, un saber específico de la escuela que se caracteriza por ser: graduado, organizado en asignaturas, unidades y temas.

Aprendizaje, escuela y evaluación

En la actualidad y desde su surgimiento, además de poder cumplir con la utopía, la escuela se establece como una institución social encargada de certificar la posesión de saberes ante diversas agencias sociales. Para poder llevar a cabo esta tarea, se establecen sistemas de acreditación, sanción y evaluación de los aprendizajes (Herradas y Baños, 2018; Pineau, 2001).

En el caso de la evaluación, esta resulta ser una herramienta muy útil para poder medir el aprendizaje adquirido por los alumnos luego de la enseñanza impartida (Rosales, 2014). Al igual que la enseñanza, la evaluación dentro de la escuela también adoptó determinadas características específicas. Al estar la evaluación al servicio de la acreditación y la promoción, esta poseía una lógica basada en la fabricación de las jerarquías buscando mostrar las diferencias entre los mejores y los peores según la mirada de los docentes (Perrenoud, 2008). Así, las evaluaciones se caracterizaron por ser de carácter sumativo, estandarizadas, priorizando la memorización, el individualismo y sin contribuir a la apropiación de aprendizajes significativos por parte de los alumnos (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Al ser el aprendizaje un proceso que sucede dentro de la mente de los estudiantes, existen casos en los que ciertos aprendizajes no se expresan en capacidad de acción, es decir, que no puedan ser observables incluso utilizando algún método de evaluación (Echeverría, 2009). Y así como algunos aprendizajes no pueden ser reflejados en evaluaciones, también existen evaluaciones que no reflejan realmente los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Sobre todo aquellas que se basan en la memorización y recuperación de información (Anijovich y Cappelletti, 2017). Es por esta razón, que en los últimos años, han surgido distintos tipos de evaluaciones que buscan evaluar los aprendizajes en profundidad. Como por ejemplo, la evaluación formativa que prioriza el análisis y la construcción del aprendizaje, evaluando el desarrollo de este de manera continua (Shepard, 2007).

Como hemos mencionado anteriormente, muchas de estas piezas que hacen eficiente a la escuela ya no se observan de una forma tan clara hoy en día. Esto se debe a que muchas de ellas, al igual que la escuela en sí, se encuentran en crisis (Pineau, 2001). Como se ha podido observar, el método de enseñanza y evaluación adoptado por el sistema educativo resulta ser contraproducente a la hora de generar aprendizajes significativos en sus alumnos. Es por esta razón que hace ya un par de años las prácticas adoptadas por la escuela han sido cuestionadas por diversos pensadores, dando lugar a la creación de metodologías y pedagogías alternativas (Alirio Pérez *et. al.*, 2016).

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo surge como una de las metodologías alternativas para hacer frente al método competitivo e individualista adoptado por muchas escuelas. Se funda bajo las teorías de diferentes campos, como lo son la psicología cognitivista y del comportamiento. Si bien es conocido comúnmente como *Cooperative Learning* o aprendizaje cooperativo en

español; podemos encontrar otras denominaciones como aprendizaje colaborativo, *Team Learning* (Aprendizaje en equipo), *Group Investigation* (Grupo de investigación), *Jigsaw* (Rompecabezas) o TAI (*Team Assisted Individualization*), que suelen referirse a métodos cooperativos más específicos, los cuales desarrollaremos más adelante.

Es una propuesta pedagógica que incorpora el término cooperación dentro del ámbito educativo. Su método se basará en el uso de la cooperación como estrategia para ayudar a los estudiantes a apropiarse de los aprendizajes. De este modo, el término aprendizaje cooperativo hace referencia a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos en los cuales los alumnos trabajan de forma conjunta y coordinada entre sí para resolver tareas académicas y mejorar sus propios aprendizajes y los de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Serrano y Pons, 2014).

Es de gran importancia aclarar que al igual que cooperación y trabajo en grupo no son lo mismo, el aprendizaje cooperativo tampoco es lo mismo que el trabajo en grupo. En el campo educativo se ha trabajado de forma grupal hace mucho tiempo, así por ejemplo, pensadores como Platón insistían en la importancia de la interacción con el otro para el afianzamiento del aprendizaje (González-Tejero, Parra y Llamas, 2007). El aprendizaje cooperativo va mucho más allá de esta forma de trabajo dado que posee no solamente cierta metodología sino también ciertos objetivos específicos.

De esta manera, el aprendizaje cooperativo requiere de un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Asimismo, los equipos cooperativos son armados teniendo en cuenta ciertos elementos específicos, para así poder favorecer la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación igualitaria y la interacción simultánea (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1985; Prenda, 2011).

Para poder lograr esto dentro del contexto áulico, la metodología del aprendizaje cooperativo propone diferentes métodos. Estos métodos son desarrollados por distintos autores y, en general, pensados para un contexto específico; es decir, teniendo en cuenta una materia, un tema o un espacio y tiempo en concreto. Algunos ejemplos son: la técnica del Rompecabezas (*Jigsaw*), los Métodos Estructurados en Parejas y el Aprendizaje en Equipos de Alumnos, entre otros, traducándose de esta manera a la práctica esta metodología (Slavin y Johnson, 1999). De esta forma, a partir de la experiencia, los estudiantes alcanzan su desarrollo cognitivo y afectivo; y al mismo tiempo; aprenden a trabajar en grupo, desarrollando sus competencias sociales, mejorando la capacidad de articular sus ideas tanto oralmente como por escrito, expresar opiniones, comunicar instrucciones congruentes y

motivar a los demás a través de la palabra (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin y Johnson, 1999).

Sin embargo, resulta relevante recalcar que la aplicación del aprendizaje cooperativo dentro de las aulas no ha sido un proceso sencillo. Nos ha sido posible observar que algunas de las piezas de la escuela, que siguen vigentes hoy en día, entran en conflicto con los propósitos y métodos propuestos por el aprendizaje cooperativo. Así por ejemplo, la disposición específica del espacio del aula, los tiempos determinados para llevar a cabo ciertas tareas, los roles preestablecidos; son algunos elementos que dificultan la aplicación del aprendizaje cooperativo dentro de las escuelas (Sáez y Pérez, 2006).

En este sentido, durante sus primeros años de su surgimiento, la mayoría de las escuelas pusieron mucha resistencia a la aplicación de las estrategias de esta propuesta, debido a que se la consideraba ineficiente en comparación con los métodos que se venían aplicando. A diferencia, en la actualidad algunas escuelas han empezado a darse cuenta de los beneficios que esta propuesta podría traer para solucionar ciertas dificultades que se les presentan. Sin embargo, se sigue notando un escaso uso del aprendizaje cooperativo dentro de las aulas debido a la escasa formación pedagógica en los profesorados, la inercia de la enseñanza tradicional y las preocupaciones a no poder cumplir con todo el programa dado que las actividades cooperativas llevan más tiempo (Azorín Abellán, 2018).

Por su parte, al ser la evaluación parte del proceso de enseñanza, a la hora de implementar determinada metodología es necesario pensar formas concretas de evaluar (Anijovich y Cappelletti, 2017). En este sentido, Johnson y Johnson (2014b) sostienen que el proceso de enseñanza mejora considerablemente cuando se integra con la evaluación. Para que el método sea efectivo y promueva aprendizajes significativos, requiere no solamente realizar la evaluación del grupo en su conjunto, sino también la evaluación de cada uno de sus participantes. De forma resumida, la evaluación debe de ser una basada en criterios, continua y no solamente llevada a cabo por el docente; sino también, por medio de la utilización de métodos que permiten la evaluación entre pares y la autoevaluación (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

A modo de conclusión, podemos observar que existen una variedad de conceptos que entran en juego a la hora de definir el aprendizaje cooperativo. A partir de la elaboración de este capítulo, comprendemos que todos estos conceptos presentan intrincadas relaciones entre ellos. De esta forma, se modifican unos a otros, haciendo el estudio de cada uno de estos por separado imposible. El aprendizaje cooperativo no es excepción a esto, teniendo que tener en

cuenta los elementos de cada uno de estos conceptos, adaptarse y modificarse para poder ser puesto en práctica dentro de las instituciones escolares (Johnson y Johnson, 2014b).

Metodología

En pos de estudiar en profundidad el aprendizaje cooperativo, analizando y sistematizando su surgimiento, su implementación y el alcance de éste como enfoque pedagógico; la investigación se apoya sobre una revisión bibliográfica. De esta forma, el trabajo adopta un carácter exploratorio y descriptivo, cuya estrategia metodológica es la construcción de un Estado del Arte.

Según Galeano y Vélez (2002), bajo el término “Estado del Arte” se hace referencia a una tipo de investigación documental que tiene como propósito recuperar, reflexionar y problematizar sobre el conocimiento acumulado de determinado objeto de estudio. De este modo, estas investigaciones representan un acercamiento a un campo de conocimiento determinado, a través de la búsqueda y análisis de la bibliografía existente, intentando determinar y evaluar las distintas líneas de investigación que existen sobre este.

Como bien explica Patiño (2016), no existe un único método para la realización de este tipo de investigaciones, debido a su reciente surgimiento y, por ende, la falta de claridad y delimitación en lo que este implica. Distintos autores, dependiendo de su postura epistemológica, proponen diferentes fases y el uso de distintas herramientas metodológicas para su elaboración. Sin embargo, y a partir de los trabajos de Patiño (op.cit.) y Duque (2021) podemos destacar ciertas fases o elementos comunes de los estados del arte.

En primer lugar, y el lugar de inicio de cualquier investigación, es la selección de la temática a abordar y su demarcación. Debido a la multiplicidad de fuentes e información sobre cualquier tema, resulta necesario hacer recortes y demarcaciones de la temática. Estos recortes deben de ser equilibrados, es decir, no pueden ser ni muy generales; haciendo de la búsqueda muy extensa, ni tan específicos; impidiendo encontrar bibliografía (Duque, 2021). De este modo, empezamos este trabajo estableciendo los objetivos generales y específicos ya descritos.

En segundo lugar, es necesario determinar cómo se va a detectar e identificar las fuentes de información. Duque (2021) sostiene que podemos considerar tres recursos: las bibliografías especializadas contenidas en las bases de datos de internet; la búsqueda manual de fuentes en bibliotecas, resúmenes, bibliografías de libros y artículos clave, y el concepto de expertos. Para la elaboración de este trabajo nos concentramos principalmente en el primer

tipo de recurso; consultando así, a través de la biblioteca de la Universidad del San Andrés; bases de datos de Jstor, EBSCO, eLibro, Science Direct, entre otras.

La tercera fase de todo proceso de elaboración de un estado de la cuestión consiste en establecer los criterios que se tendrán en cuenta para la búsqueda de la bibliografía. Es decir, qué textos se incluirán para la elaboración de la investigación y qué textos serán excluidos dependiendo de si cumplen o no con los criterios seleccionados.

En nuestro caso, el primer criterio utilizado fue establecer determinadas palabras claves que se utilizarían para la búsqueda de la bibliografía. Las palabras claves utilizadas fueron: cooperative learning, group work in education, team learning approach, teaching methods, student-teacher attitudes y evaluation methods. En una primera instancia la búsqueda fue realizada con descriptores en español, sin embargo tuvimos que continuar buscando en inglés para poder expandir nuestro rango de textos obtenidos.

El segundo criterio que fue necesario establecer fue el período y lugar de publicación de la bibliografía. Se priorizaron aquellos textos cuya fecha de publicación abarca desde el surgimiento del aprendizaje cooperativo hasta la actualidad, buscando abordar así el período que comprende entre fines del siglo XX hasta el presente. No obstante, al ser uno de los objetivos específicos el análisis del contexto histórico del surgimiento de la teoría y sus antecedentes, en menor medida abordaremos algunos autores previos a finales del siglo XX; como por ejemplo Vygotsky, Piaget y aquellos pensadores que se circunscriben dentro del movimiento de la Escuela Nueva. Con respecto al lugar de su publicación, para poder realizar un estudio en profundidad, abordaremos bibliografía perteneciente tanto al ámbito internacional como nacional.

Además de establecer como criterios las palabras claves, el período de tiempo mencionado y el lugar; otros requisitos para la búsqueda también fueron: la bibliografía debía de tratarse de investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas o textos académicos.

Finalmente, la última fase consiste en la organización y sistematización de las fuentes y la información en subtemas. En este trabajo, decidimos en primer lugar organizar las investigaciones en dos categorías: aquellas que se desarrollan en un plano teórico y aquellas que se desarrollan desde un plano empírico. Luego, aquellos textos teóricos los subdividimos en dos sub-categorías; aquellos que abordan los antecedentes y raíces teóricas de aprendizaje cooperativo, y aquellos que se dedican a desarrollar esta propuesta pedagógica. Por su parte, los textos empíricos también fueron organizados según los niveles educativos en los que se realizaban las investigaciones.

Capítulo II: Estado de la cuestión

Continuaremos nuestro trabajo de investigación ahondando en todo lo estudiado y analizado por la bibliografía hasta el momento con respecto al aprendizaje cooperativo. Así, el objetivo de este capítulo es poder comprender qué se sabe respecto de los orígenes del aprendizaje cooperativo, sus técnicas y sus resultados a la hora de ser implementado dentro de un contexto áulico.

A partir de lo trabajado en el primer capítulo, hemos podido observar que el estudio del aprendizaje cooperativo es una tarea compleja y amplia en la que confluyen distintas aristas y perspectivas. Por eso, para la construcción del estado de la cuestión de este trabajo fue necesario sistematizar y organizar el conocimiento en dimensiones. A partir de la lectura de los textos, hemos distinguido tres dimensiones principales en las que se organiza la bibliografía seleccionada: orígenes del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje cooperativo como propuesta pedagógica e investigaciones empíricas sobre el aprendizaje cooperativo y sus usos en la escuela.

Para la elaboración de este capítulo, hemos acudido al uso de textos cuyo objetivo principal es realizar revisiones bibliográficas y metanálisis sobre el aprendizaje cooperativo y han sido publicados en el período que comprende desde finales del siglo XX hasta la actualidad. Para poder hacer un análisis más profundo hemos utilizado textos del ámbito tanto nacional como internacional, pertenecientes en su mayoría al campo pedagógico. De esta forma, nos ha sido posible acercarnos a conocer cuál es la discusión actual en torno a esta metodología de una manera global e integrada.

Orígenes

El propósito de esta primera dimensión es agrupar aquella bibliografía cuyo principal objetivo es desarrollar y analizar en profundidad los orígenes del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, como hemos mencionado, bajo el término de aprendizaje cooperativo, aún en la actualidad, se abarcan una multiplicidad de perspectivas.

Para poder llevar a cabo un estudio en profundidad de los textos de esta primera dimensión -teniendo en cuenta esta multiplicidad de caracterizaciones- nos pareció pertinente subdividir esta arista en tres subcategorías: (1) cooperación dentro del campo educativo, (2) nacimiento del aprendizaje cooperativo como propuesta pedagógica, y por último, (3) el aprendizaje cooperativo como propuesta para el aula.

1. Cooperación dentro del campo educativo

Esta primera sub-categoría engloba aquellos autores que se proponen como objetivo investigar la incorporación del término cooperación dentro del campo educativo, previo al nacimiento del aprendizaje cooperativo como propuesta en sí misma.

Así, autores como Alfageme González (2001) y González-Tejero *et. al.* (2007) realizan un recorrido histórico sobre los diferentes pensadores que sus ideas eventualmente aportaron al nacimiento y al desarrollo del aprendizaje cooperativo. A partir de la lectura de estos dos textos, podemos situar antecedentes de esta metodología en épocas muy alejadas de las nuestras; como por ejemplo, pensadores como Sócrates, Platón, Buda, entre otros. Pero si nos enfocamos en autores que realizaron aportaciones al aprendizaje cooperativo en épocas más recientes, los autores organizan los antecedentes en dos ejes principales: aquellos provenientes del campo psicológico y aquellos provenientes del campo pedagógico.

Por medio de la lectura de estos textos se puede observar la fuerte influencia de la psicología debido a la importancia que adopta la interacción social en el aprendizaje cooperativo. Especialmente, se observa una fuerte influencia de la rama de la psicología social, destacando tres grandes escuelas como las principales antecesoras: Piaget y la escuela de Ginebra; Vygotsky y la escuela soviética; y la psicología de G. H. Mead y la tradición norteamericana (Alfageme González, 2001). Los estudios psicológicos llevados a cabo por estas escuelas aportaron una mirada sobre ciertas cuestiones claves que el aprendizaje cooperativo adoptó más adelante. Como por ejemplo, la importancia de entender y estudiar las diferentes dinámicas que se pueden manifestar en una situación de interacción entre iguales.

Con respecto a los antecedentes provenientes del campo pedagógico, podemos destacar que, en general, en la bibliografía son los más olvidados a la hora de estudiar el surgimiento del aprendizaje cooperativo (Alfageme González, *op. cit.*). Podemos observar también que diversos autores ubican a diferentes antecesores pedagógicos, y provenientes de otros campos, teniendo en cuenta características específicas de cada uno de ellos. Es así como, García (2009) destaca a J. Lancaster, A. Bell, J. Dewey y las teorías de desarrollo de Vygotsky y Piaget como los principales antecesores. Mientras que, Alfageme González (2001), coincide en muchos de estos antecesores, pero se dedica a profundizar en los aportes de Rousseau, Ferrer, Cousinet, Neill, Freinet y Makarenko; dada la fuerte oposición de estos autores hacia la competencia como una técnica de motivación del alumno por parte del sistema escolar. A su vez, Rué (1998) considera a Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet e, incluso, Paulo Freire, dado el énfasis de estos pensadores en la interacción

interpersonal y el trabajo en grupo, como estrategia central para la promoción del aprendizaje en los alumnos.

2. Nacimiento del aprendizaje cooperativo como propuesta pedagógica

En esta segunda subcategoría nos encargamos de agrupar todos aquellos textos cuyo objetivo principal es estudiar el nacimiento del aprendizaje cooperativo como propuesta pedagógica. En función de la lectura de estos textos nos fue posible establecer los principales pensadores, el país de surgimiento, los propósitos y las teorías a las que se opone esta propuesta.

De acuerdo con los textos de Cassany (2004), Silva, Roa y Tarapuez (2005) y García (2009); podemos observar que el término “aprendizaje cooperativo” empieza a aparecer en la literatura científica a partir de los años 1972 y 1973, dando lugar desde entonces a muchos trabajos. Sin embargo, debido a las diferentes caracterizaciones de esta propuesta -y el hecho de que ya se venía experimentando con el aprendizaje basado en el trabajo en equipo- los autores ubican su surgimiento; de una forma más general, en Estados Unidos, a lo largo del siglo XX.

Con respecto a los propósitos bajo los cuales se establece su creación, autores como Cassany (2004) y González-Tejero *et. al.*, (2007) argumentan que el aprendizaje cooperativo se crea en oposición a las teorías educativas basadas en el individualismo, la memorización y la competencia; buscando proponer un método mejor. Como sabemos, dichas teorías habían sido apropiadas por el sistema educativo y se encontraban muy predominantes en ese entonces dada su supuesta eficacia en la tarea de enseñar a muchos. Por otro lado, Yassin *et. al.* (2018) agregan que la creación de esta propuesta se debe también a la integración masiva en el aula de clases sociales más bajas en los Estados Unidos. De este modo, las escuelas experimentaron un alto nivel de desencuentro y conflictividad dado las diferentes etnias, lenguas, religiones y culturas dentro de esta. Así, el aprendizaje cooperativo se establece como una estrategia para favorecer el conocimiento intercultural mutuo, la integración y el aprendizaje de los alumnos (Yassin *et. al.*, 2018).

Estos autores coinciden en acudir a David W. Johnson y Roger T. Johnson, Robert Slavin y Stephan Kagan como los padres de esta metodología; y por ende, los principales autores de referencia. Según Cassany (2004) y García (2009) estos pensadores adoptan las ideas desarrolladas por las diferentes escuelas e investigaciones -las cuales han sido desarrolladas en el apartado anterior- pensando métodos específicos de aprendizaje con énfasis en la personalidad del aprendiz y vínculos estrechos con los pares. Es en este sentido que se contraponen a los métodos tradicionales señalados anteriormente, el aprendizaje

cooperativo propone una organización del aula en la que el alumno es el constructor de su propio conocimiento y las relaciones entre iguales son determinantes (Cassany, 2004; González-Tejero *et. al.*, 2007).

3. Aprendizaje cooperativo como propuesta para el aula

Finalmente, en la última subcategoría organizamos aquellos textos que se enfocan en analizar el surgimiento del aprendizaje cooperativo como propuesta elaborada específicamente para el contexto áulico. Como han desarrollado autores como Cassany (2004), la propuesta del aprendizaje cooperativo y sus métodos fueron pensados para ser aplicados en un contexto específico, solucionando una problemática propia de dicho contexto. A partir de la bibliografía, se puede observar que para poder ser aplicada de una forma global y en un contexto concreto como es el aula con sus características específicas, esta propuesta requirió de una guía más extensa (Abellán, 2018).

En consecuencia, diferentes fundadores de esta metodología se dedicaron a componer manuales que buscaron servir como guía para los maestros de los diferentes niveles educativos, luego de observar el éxito de la propuesta del aprendizaje cooperativo. Este éxito se debió principalmente a los estudios metodológicos que pusieron en evidencia que el aprendizaje cooperativo, implementado de manera adecuada, tenía el potencial de contribuir positivamente al rendimiento académico, las habilidades sociales y la autoestima de los aprendices (Manning & Lucking, 1991).

En este sentido, y como explican Martín García y Blázquez Entonado (2003) algunos fundadores como lo fueron Johnson y Johnson, Kagan y Slavin se dedicaron a componer este tipo de materiales. Sin embargo, para llevar a cabo esta tarea no solo tuvieron que pasar sobre papel todas aquellas actividades que ya venían trabajando en sus centros, sino que la propuesta tuvo que ser sometida a ciertos cambios para poder adaptarse al contexto del aula (Johnson y Johnson, 2009). El primer cambio que se puede observar es la operacionalización del rol del maestro, dejando de ser la formación en la aplicación del aprendizaje cooperativo basada únicamente en la observación. Otra gran alteración fue empezar a incluir en dichos textos tácticas para que todo el personal educativo trabaje de manera cooperativa entre sí, no solo docentes, sino también el personal administrativo, los directores, entre otros; creando así una “escuela cooperativa”. Gracias a estas modificaciones, diferentes autores coinciden en que la adopción de los métodos de esta propuesta ha sido fuertemente exitosa dado el uso de estos incluso en la actualidad y en diferentes partes del mundo (Abellán, 2018; Johnson y Johnson, 2009).

Propuesta pedagógica

En esta segunda dimensión nuestro objetivo es estructurar aquella bibliografía que se propone desarrollar la propuesta pedagógica del aprendizaje cooperativo. A diferencia de lo abordado en la sección anterior, estos textos se caracterizan por analizar y sistematizar el propósito de esta propuesta y su método. Es por esta razón, que esta dimensión se organiza de la misma manera, desarrollando primero los textos que trabajan sobre el propósito del aprendizaje cooperativo y luego aquellos que trabajan sobre su método.

1. Propósito

Como hemos mencionado, este primer apartado engloba aquella bibliografía que se dedica a desarrollar el propósito del aprendizaje cooperativo. Es decir, que se dedica a responder la pregunta ¿por qué enseñar utilizando el aprendizaje cooperativo?

Algunos autores argumentan que la justificación del uso de esta propuesta se debe a su eficacia cuando la comparamos con el uso de otros métodos, sobre todo con el método tradicional, basado en la competencia y el individualismo. Cuando hablamos de eficacia, nos referimos a eficacia en el ámbito académico, es decir, en el rendimiento de los estudiantes. De este modo, el aprendizaje cooperativo resulta más eficiente dado que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, a la motivación continuada y al compromiso de los alumnos con los contenidos; aumentando así el rendimiento académico de estos y produciendo más y mejores resultados. En adición a esto, existen algunas competencias básicas que no se pueden desarrollar propiamente en una estructura individualista o competitiva de la actividad de los alumnos en el aula. (Furman *et. al.*, 2020; LAB, 2012).

Por otra parte, otros autores como Pujolàs (2012), se concentran en una mirada más humanista, dejando de lado los beneficios únicamente académicos que esta propuesta genera. A partir de investigaciones empíricas se puede observar que el aprendizaje cooperativo es una gran herramienta para compensar las situaciones de exclusión social, promover relaciones multiculturales positivas y mejorar la aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, tiende a aumentar la empatía y amplitud de miras de los estudiantes funcionando como una gran herramienta para poder hacer frente a unos de los retos de la educación de hoy en día: la diversidad del alumnado. De esta forma, el aprendizaje cooperativo crea un ambiente seguro en el cual las fortalezas y necesidades individuales son reconocidas y los alumnos perciben la escuela como un ambiente seguro, animándose a tomar riesgos (Pujolàs, 2011; Li & Lam, 2013).

2. Método

En este último apartado de esta sección, nos dedicaremos a abordar la bibliografía que da respuesta a la pregunta ¿cómo enseñar utilizando el aprendizaje cooperativo? Es decir, aquellos textos que ofrecen materiales didácticos y propuestas pedagógicas concretas para, más que nada, los docentes en práctica y/o en formación. Nuevamente; se destacan a David Johnson y Roger Johnson, Stephan Kagan y Robert Slavin como los principales autores de referencia.

A partir de la lectura de esta bibliografía podemos observar que la propuesta cooperativa se compone por el trabajo en equipo, donde dicho equipo es -en general- heterogéneo, posee cierta organización y en él se llevan a cabo actividades de autoevaluación; formación y entrenamiento (Cassany, 2004). Además de estas características, también se reconocen otros elementos, como lo son la participación; la mediación pedagógica y, por supuesto, la cooperación de los alumnos para aprender (Ferreiro Gravié, 2007).

Por otro lado, López Vargas y Real (2017) destacan que existen diferentes métodos para poder poner en práctica esta metodología en diferentes contextos. Estos métodos comparten muchas de las características mencionadas en el apartado anterior, pero también cada uno combina de diferentes formas algunos de elementos, teniendo así estructuras y consignas específicas.

Según García, Traver y Candela (2019) algunas de las técnicas más populares y representativas son Jigsaw de Aronson (también conocida como puzzle o rompecabezas); dado que representa la estructura del aprendizaje cooperativa de una forma más pura, juego-concurso de De Vries y el grupo de investigación. Otros autores, como Rodrigo Huete (2017), también mencionan que existen una variedad de métodos, destacando por su parte la Enseñanza Acelerada por Equipos (EAE) y el Trabajo en Equipo-Logro Individual (TELI).

Todos los autores coinciden en que existen una multiplicidad de técnicas, argumentando que su desarrollo dependerá del contexto con el que se vaya a trabajar. Asimismo, algunos autores mencionan el desarrollo de nuevas técnicas por autores más contemporáneos, que modifican algunos de estos métodos o proponen otros nuevos incorporando el uso de las TICs u otras propuestas pedagógicas como el Aprendizaje Por Proyectos (García, Traver y Candela, 2019; López Vargas y Real, 2017; Quito, 2020).

Investigaciones empíricas

Como tercera y última categoría de este estado de la cuestión, hemos agrupado dicha bibliografía que se dedica a realizar estudios empíricos sobre experiencias del aprendizaje cooperativo llevadas a cabo en distintos lugares del mundo. Como bien hemos mencionado, ha sido en los últimos años que diferentes países han ido implementando proyectos que pongan en práctica las propuestas ofrecidas por esta experiencia en los diferentes niveles del sistema educativo.

Para poder abordar esta categoría en una forma ordenada, hemos decidido organizar los estudios que la engloban de acuerdo a los niveles educativos: (1) nivel inicial, (2) nivel primario, (3) nivel secundario, (4) nivel terciario o universitario.

1. Nivel inicial

El nivel inicial, o también denominado como nivel preescolar, comprende el proceso de formación de los niños y niñas de 0 a 6 años, siendo un nivel educativo fundamental para el desarrollo intelectual y psíquico de estos (Escobar, 2006). En los últimos años, los investigadores se han dedicado a indagar formas para optimizar el desarrollo cognitivo, emocional, de lenguaje, físico, motor, social y moral de los niños. Así, se observa que este nivel educativo se ha movido en diferentes rumbos dependiendo de las modas de distintas pedagogías y propuestas, sin encontrar un camino en el que situarse con una intencionalidad (Escobar, *op. cit.*).

Con respecto a las investigaciones dedicadas al uso del aprendizaje cooperativo en este nivel, se observa una tendencia a relacionar el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos con las metodologías de esta propuesta. En este sentido; Rodríguez, Rodríguez y Tamayo (2014) realizaron un estudio cuasi-experimental con el objetivo de favorecer el desarrollo de habilidades sociales (conducta prosocial, independencia, iniciativa, aceptación social y cooperación) en niños de tres a cinco años, mediante el uso de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo. El estudio se llevó a cabo en dos grupos, un grupo experimental y uno control, verificando por medio de un pre-test que ambos grupos tengan el mismo nivel de habilidades sociales. La investigación demostró que, luego de la intervención, el grupo experimental mostró una mejoría significativamente mayor a la demostrada por el grupo control con respecto a la variable de aceptación social (Rodríguez y otros, 2014). Por otro lado, al comparar las ganancias en habilidades sociales (por medio del uso del pre-test y post-test) solamente el grupo experimental mostró una ganancia estadísticamente

significativa en tres dimensiones: conducta prosocial, aceptación y cooperación (Rodríguez y otros, *op. cit.*).

Otro estudio metodológico similar es aquel realizado por Ramón, Novoa, Ramírez, Uribe y Cancino (2020). Este estudio adoptó un enfoque cualitativo y consistió en la recolección de información a través del uso de observaciones y su organización en fichas de observación. Las principales conclusiones que se pueden resaltar de este estudio es que, similar al experimento anterior y a lo argumentado por Joachin (2018), el grupo de estrategias cooperativas dentro del aula en el nivel inicial influye positivamente en el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos (Ramón y otros, 2020).

2. Nivel primario

El nivel primario es el segundo tramo educativo y forma parte del tramo de educación básica que abarca la edad, dependiendo del país, de entre 6 y 12 años. Su principal objetivo es proporcionar destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas, y sentar las bases para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social (SITEAL, 2019). En general, se observa que la literatura se ha enfocado en buscar formas para mejorar la calidad de este nivel, calidad entendida como la mejora de los aprendizajes y las experiencias educativas (Terigi, 2006).

En cuanto a las investigaciones sobre este nivel y el uso del aprendizaje cooperativo, Sáez y Pérez (2006) analizaron los resultados obtenidos a partir de un conjunto de experiencias de diferentes disciplinas (matemáticas, inglés, historia, entre otras) llevadas a cabo en una escuela de educación primaria ubicada en una zona de población marinera con escasos recursos económicos, en España. El estudio fue realizado durante los años 2004-2005 y su principal objetivo era promover la formación integral de los alumnos y alumnas y su preparación para participar activamente en la transformación y mejora de la sociedad (Sáez y Pérez, *op. cit.*).

Las conclusiones generales que podemos resaltar del estudio son, por un lado una alta tasa de interés por parte de los alumnos para participar de las actividades propuestas, en general por la novedad de la experiencia. Al mismo tiempo, los autores observaron mucha participación de la mayoría de los alumnos y, en materias como inglés o historia, todos han aumentado su vocabulario y, a su vez, han aprendido a respetar los turnos de palabras y escuchar a sus compañeros (Sáez y Pérez, *op. cit.*). Sobre estas conclusiones, Vilella y Rodríguez (2020) agregan que, a la hora de utilizar la metodología cooperativa, los beneficios afectivos y sociales son mayores que los beneficios académicos. De esta forma, los autores

observaron que el aprendizaje cooperativo genera beneficios académicos que se ven reflejados en el modo en el cual los alumnos acceden al conocimiento y no tanto en sus resultados (Vilella y Rodríguez, *op. cit.*).

Por otra parte, Sanz (2018) realizó un estudio similar, además de los objetivos del trabajo anterior, el estudio buscaba también enseñar a los alumnos a trabajar en equipo, proponiendo así al aprendizaje cooperativo como un contenido en sí mismo. Sus conclusiones profundizan lo argumentado por Sáez y Pérez (2006) y por su parte, establecen algunas desventajas aparejadas con las estrategias del aprendizaje cooperativo, como por ejemplo la necesidad de largos períodos de tiempo no solo para que los profesores organicen el trabajo que se llevara a cabo en el aula, sino también para poder poner en práctica la propuesta pedagógica (Sáez y Pérez, *op. cit.* y Sanz, 2018).

Finalmente, Quito (2020) se dedicó a analizar todas las investigaciones empíricas publicadas en el período que comprende del 2009 al 2020 en español que se dedican a estudiar el uso del aprendizaje cooperativo en el nivel primario. A las conclusiones desarrolladas por los otros autores, Quito (*op. cit.*) agrega que el aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje que tiene elementos esenciales que deben cumplirse para poder funcionar eficientemente. De esta manera, para poder experimentar los efectos positivos mencionados anteriormente es necesario aplicar de forma correcta esta propuesta.

3. Nivel secundario

El nivel secundario abarca la edad de referencia, nuevamente según el país, de adolescentes de 11 a 18 años y se encuentra dividido en dos tramos: secundaria inferior y secundaria superior. Este nivel suele estar destinado a reforzar los aprendizajes obtenidos a lo largo de la educación primaria y sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida (SITEAL, 2019b).

En los últimos años, se ha demostrado que la escuela secundaria posee una alta tasa de abandono dada su incapacidad para formar a las nuevas generaciones en las habilidades que requiere la sociedad actual (Cardini y D'Alessandre, 2019). De este modo, no resulta sorprendente encontrar que gran parte de las investigaciones del aprendizaje cooperativo realizadas en este nivel buscan aplicar este método como una posible solución a este desafío.

Así por ejemplo, Méndez Coca (2016) y Torres (2019) buscaron contrastar los aspectos positivos y negativos del aprendizaje cooperativo, así como también recoger las consecuencias cognitivas y socioemocionales que su aplicación podría producir. Por su parte, el primer autor se dedicó a comparar los resultados de aprendizaje de dos grupos homogéneos

de alumnos, un grupo siguió la enseñanza tradicional y otro el aprendizaje cooperativo, a su vez, se ha realizado una investigación con pretest y postest (Méndez Coca, 2016). Ambos autores pudieron observar un aumento en el desarrollo no solo de las habilidades instrumentales, sino también de las sociales y emocionales (Méndez Coca, *op. cit.*; Torres, 2019). Además, Torres (*op. cit.*) agrega que la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula logra una gran mejoría en la adaptación de los alumnos con baja autoestima. En este sentido, se recalcó una integración social mejor entre los alumnos que los lleva a conocerse más y mejor.

Por otra parte, se puede ver una relación entre estudios dedicados a investigar las estrategias del aprendizaje cooperativo, la diversidad cultural y el acoso escolar. De esta manera; del Barco, del Río, Delgado y Lázaro (2016) investigaron sobre qué perfil de la dinámica bullying (agresor, víctima, observador) es más relevante una intervención en aprendizaje cooperativo. Los autores concluyen que es posible afirmar que el aprendizaje cooperativo es eficaz sobre el perfil agresor y, especialmente, sobre el observador.

Con respecto al rendimiento académico, a partir del análisis de diferentes investigaciones, Goikoetxea y Pascual (2002) observan que los métodos del aprendizaje cooperativo generan efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, concluyen que en ciertos estudios, se puede observar que determinados métodos muestran mayores efectos en comparación con otros.

4. Nivel terciario o universitario

El último nivel que nos atañe es el nivel terciario o universitario, o también denominado como nivel superior. Se encuentra conformado por aquellos programas educativos posteriores a la enseñanza secundaria, que son impartidos por universidades u otras instituciones habilitadas como instituciones de enseñanza superior (SITEAL, 2019c). Su objetivo principal es lograr que los estudiantes desarrollen habilidades complejas en un campo de estudio especializado (SITEAL, *op. cit.*).

En relación a las investigaciones en este nivel, es aquí donde la bibliografía hace más énfasis en el aprendizaje cooperativo como un aprendizaje en sí mismo. De esta manera, sobre todo en los profesorados, se puede observar el uso de estas herramientas para enseñar a futuros profesores a aplicar esta metodologías en un futuro en sus clases. Así, por ejemplo, Hernández (2014) se dedicó a investigar el uso de las herramientas del aprendizaje cooperativo para dar una clase sobre este en el Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria en el Centro Universitario Cardenal Cisneros, España.

Similar a las conclusiones de algunos trabajos ya expuestos en los otros niveles, en la investigación se observa una opinión positiva por parte de los alumnos acerca de la experiencia, sin embargo, nos parece importante recalcar que esta consideración no se basa en el hecho de ser simplemente diferente, sino por los beneficios que este método puede generar en comparación con el método tradicional (Hernández, *op. cit.*). En este sentido, el trabajo de Rodríguez (2012) demuestra que la utilización de un método del aprendizaje cooperativo ayudó a los estudiantes a analizar de forma profunda el tema, aumentando al mismo tiempo su capacidad de crítica y de toma de decisiones.

Asimismo, y similar con los resultados de otras investigaciones dedicadas a los demás niveles educativos; a partir del estudio de Toledo, Cosculluela y Orús (2017) se observa que, en primer lugar, el aprendizaje cooperativo posee una influencia sobre las interacciones que se establecen entre los alumnos. En segundo lugar, se observa también que esta propuesta influye positivamente sobre una serie de variables educativas como son el rendimiento académico, la autoestima, la adquisición de competencias y destrezas sociales, y la promoción de valores sociales. En última instancia, los autores agregan que para poder lograr estos resultados beneficiosos, es imprescindible, que cada miembro del equipo se comprometa con las funciones y tareas que le haya correspondido.

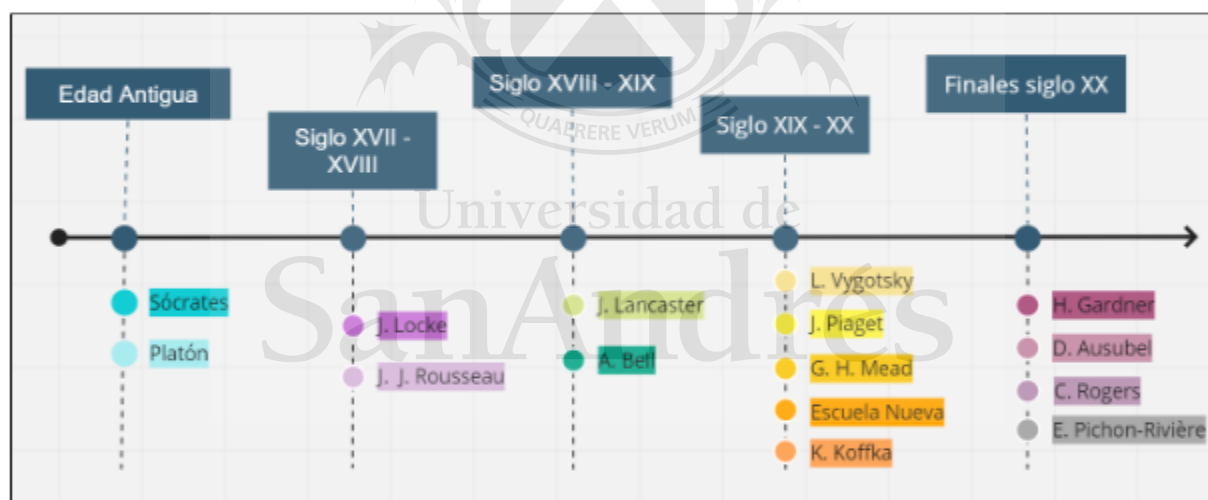
A modo de conclusión de este capítulo, podemos observar que existe un gran número de investigaciones y textos dedicados al estudio del aprendizaje cooperativo. Sobre todo lo ya estudiado, nuestro objetivo -por medio de este trabajo- es poder ahondar en los antecedentes y raíces teóricas de esta metodología. Asimismo, buscamos poder condensar todos los textos dedicados a desarrollar la propuesta pedagógica, enfocándonos en responder la pregunta: ¿qué métodos y qué formas adopta el aprendizaje cooperativo para llevarse a cabo dentro del aula?

Capítulo III: Raíces teóricas y antecedentes pedagógicos

Ahora que ya comprendemos el marco teórico y el estado de la cuestión que engloba este trabajo de graduación, podemos adentrarnos en profundidad en la pedagogía del aprendizaje cooperativo. Para eso, nos parece importante empezar por abordar las raíces teóricas y los antecedentes pedagógicos de esta.

Bajo el término “raíces teóricas” hacemos referencia a todos aquellos pensadores, por fuera del ámbito pedagógico, que han aportado al nacimiento, desarrollo y fundamentación de esta metodología. Mientras que, bajo la terminación “antecedentes pedagógicos” nos referimos a aquellos pensadores que también han aportado a estas cuestiones, pero que sí pertenecen al campo educativo.

De este modo, el objetivo de este capítulo es desarrollar los distintos postulados de las teorías pertenecientes a los diferentes campos, sobre los cuales el aprendizaje cooperativo establece sus cimientos. Para poder llevar a cabo esta tarea hemos decidido abordarlos en un orden cronológico que se muestra en la siguiente línea temporal.



Fuente: elaboración propia.

Edad Antigua

Empezamos nuestro trayecto en épocas muy alejadas a la nuestra, tomando ciertas ideas de los retóricos romanos pertenecientes a la Edad Antigua. Los retóricos romanos suelen ser algunos de los principales pensadores de referencia que han reflexionado sobre las formas en las que se produce el conocimiento y, en consecuencia, el método que la educación de las personas debía adoptar. Sobre estas teorías, diferentes propuestas pedagógicas y prácticas

educativas actuales han sentado sus bases y orígenes (Molina, Valencia y Gómez 2016; Chacón Ángel y Covarrubias Villa, 2012).

Como hemos mencionado, el aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo con otros para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Esta idea, la idea del trabajo con otros para aprender, no es un concepto novedoso sino que también clava sus raíces en la Edad Antigua. Así, diferentes autores destacan a los filósofos Sócrates y Platón como las primeras raíces del aprendizaje cooperativo (Alfageme González, 2001; Molina, Valencia y Gómez, 2016).

Según estos filósofos, la educación era una herramienta esencial para convertir a los niños en el “buen ciudadano” y superar el sentido común. La educación debía de encargarse de formar al individuo de manera integral en cuanto a la formación del cuerpo, la mente, la moral, la política y los sentimientos. Su didáctica establecía dos pasos: en primer lugar, reconocer la ignorancia propia, y en segundo, conocerse a uno mismo (Ballén Molina, 2010; Herrán, 2012).

Al trabajar sobre el aprendizaje cooperativo, nos interesa poner el foco en el método propuesto por estos pensadores. En este sentido, su pedagogía se basaba en el uso de la dialéctica, sosteniendo que la verdad era alcanzable únicamente mediante el lenguaje (Chacón Ángel y Covarrubias Villa, 2012). En otras palabras, las personas llegaban a revelar lo verdadero a través del contacto mutuo. Argumentaban que el método de enseñanza debía de ser un proceso a lo largo de toda la vida y estar apoyado en la discusión y el debate. Para eso, se trabajaba en grupos mayormente homogéneos: mismo género y edades similares (Ballén Molina, 2010).

Con respecto al rol del docente, en el método dialéctico debía de actuar como una guía. Su tarea principal era, por medio de la reflexión, sacar del interior del aprendiz el conocimiento que estaba guardado dentro de su alma de manera confusa (Ballén Molina, *op. cit.*). Así, el enseñante debía de escuchar lo expuesto por el interlocutor y luego plantearle preguntas para que este pudiera percatarse de sus errores y su ignorancia. En otras palabras, para estos filósofos enseñar era guiar al individuo por el camino de la reflexión, poniendo en duda las ideas que a primera vista parecían ciertas o de “sentido común”. Asimismo, no solo el enseñante ayudaba a los jóvenes, sino también ellos lo ayudaban a este. Es decir, se ayudaban mutuamente (Ballén Molina, 2010; Polo Blanco, 2018).

Siglo XVII al siglo XVIII

Antes de continuar nuestro recorrido cronológico, nos parece importante mencionar que algunos autores como Joyce, Weil y Calhoun (2002) destacan a Comenius. Sin embargo, a

partir de la lectura de autores como Rodríguez (2011), consideramos que Comenius con sus métodos e ideas realiza aportes a la educación en su conjunto y no aportes tan específicos o importantes para el aprendizaje cooperativo en sí mismo.

Con respecto al período que comprende finales del siglo XVII y mediados del siglo XVIII se destacan a Jonh Locke (1632 - 1704) y Jean Jaques Rousseau (1712 - 1778) como algunos de los pensadores que con sus teorías aportaron al surgimiento y desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Al igual que Sócrates y Platón, Locke realiza aportes a esta metodología desde el campo de la filosofía, siendo uno de los principales representantes de la corriente empirista inglesa. Su contexto educativo estaba fuertemente influenciado por el “realismo sensorial”, argumentando así que el conocimiento se adquiere por medio de la percepción de los objetos, hechos y fenómenos del mundo (Gallo Cadavid, 2006). Según el “realismo sensorial” el aprendizaje sucedía por medio de la observación y la experimentación, siendo así la forma en la que percibimos el mundo dependiente de como la experimentamos (Gallo Cadavid, *op. cit.*).

Con respecto al método que la educación debía de adoptar, Locke argumentaba que esta tenía que ser impartida dentro del ámbito doméstico y no impartida por el Estado (Locke, 1986). Por ende, la educación debía de ser individualizada y personalizada. De hecho, la educación impartida en un contexto áulico, con multiplicidad de compañeros, según el filósofo sería dañina dado que las “malas influencias” contagiarían al niño (Gallo Cadavid, 2006; Udi, 2015).

Podríamos pensar esta última teoría como contradictoria con las ideas del aprendizaje cooperativo, argumentando que no se podría considerar a Locke como un antecesor de esta pedagogía. Sin embargo, esta teoría justamente introduce la idea de cómo las acciones de los otros, en este caso de los pares, influyen en el aprendizaje individual (Alfagame González, 2001). Así, se puede pensar a las acciones de los demás participantes como un factor contraproducente para la producción del aprendizaje, pero esto permitirá más adelante la introducción de investigaciones que se dedicarán a estudiar la veracidad de esta teoría (Alfagame González, *op. cit.*; LAB, 2012).

Por su parte, las obras de Rousseau se establecen en el seno de la filosofía moderna, época en la cual se produce un cambio y se deja de pensar al objeto como el determinante del conocimiento, sino el conocimiento como el determinante de objeto (Vilafranca Manguán, 2012). Se lo considera el precursor del “naturalismo pedagógico” e influenciador de la pedagogía moderna, que se desarrollaría más adelante. El “naturalismo pedagógico” sostiene

que la naturaleza del individuo es bondadosa siendo todo lo artificial maligno y la tendencia natural y originaria del hombre la realización del bien (Vilafranca Manguán, *op. cit.*).

Algunos elementos de la teoría rousseauiana que funcionan como raíces teóricas del aprendizaje cooperativo son; por un lado, el rol que adopta la experiencia en su método; y por otro lado, el lugar que se le da al aprendiz en el proceso de enseñanza.

Al igual que Locke, Rousseau comparte el concepto de que para poder aprender se debe de hacer, es decir que los individuos aprenden por medio de la experiencia (Murueta, 2007). Sin embargo, a diferencia del filósofo inglés, Rousseau argumenta que el proceso de educación del individuo no debería de interferir en el desarrollo natural de este. De este modo, Rousseau estaba en desacuerdo con la enseñanza de los hábitos, los cuales son esenciales en el método lockeano (Vilafranca Manguán, 2012; Gallo Cadavid, 2006).

Asimismo, la acción educativa debe de respetar el proceso de desarrollo del individuo, cada una de sus etapas y su aprendizaje autónomo. La propuesta educativa y las actividades debían de ser organizadas y planificadas en función de la observación de lo originario del ser humano. Las actividades deberían de consistir en situar determinados objetos o conocimientos al alcance del individuo y los medios necesarios para alcanzarlos, dicho objeto debería ser un objeto de interés para el sujeto. De este modo, el objetivo final de la educación era que el individuo aprendiera a aprender alcanzando así, de a poco, su autonomía (Sierra-Arizmendiarieta y Pérez-Ferra, 2015; Vilafranca Manguán, 2012).

Con respecto al rol del aprendiz, como hemos mencionado, este debía de ser el centro de todo proceso de enseñanza. Así, en vez de ser el proceso de enseñanza el centro, Rousseau propone un cambio poniendo al aprendiz en el centro. De igual manera, Rousseau sostenía que el rol del enseñante era como facilitador y guía del aprendizaje, siendo así este el producto de la propia experiencia directa del individuo y no de la instrucción del tutor (Sierra-Arizmendiarieta y Pérez-Ferra, 2015).

Consideramos a los pensadores desarrollados hasta el momento importantes para la fundamentación del aprendizaje cooperativo debido a que son algunos de los primeros en hablar sobre la interacción con otros como un factor influyente en el aprendizaje. Si bien son varios los autores que mencionan a estos pensadores, son pocos los que realmente se concentran en desarrollar en profundidad sus aportes al aprendizaje cooperativo. De hecho, a la hora de hablar sobre antecedentes, la mayoría de los autores se dedican a estudiar pensadores más actuales. Así por ejemplo, investigadores como Rué (1998) y Alfagame González (2001) estudian aquellas raíces teóricas a partir de finales del siglo XVIII,

proponiendo diferentes categorías, como dividiéndolos entre aquellos que pertenecen al ámbito pedagógico y aquellos que pertenecen al ámbito psicológico.

Finales del siglo XVIII al siglo XIX

De esta forma, continuamos con nuestro análisis siguiendo las rutas tomadas por estos investigadores. Estos autores comienzan su recorrido a finales del siglo XVIII con antecesores como Andrew Bell (1753 - 1832) y Joseph Lancaster (1778-1838), autores que analizaremos en este apartado.

Tanto Bell como Lancaster son considerados los padres del método de “enseñanza mutua”, siendo una propuesta concebida por Bell y, más adelante, elaborada en detalle por Lancaster (Orantes, 2005). Este método surge en Gran Bretaña, en pleno auge de la Primera Revolución Industrial, buscando ofrecer oportunidades educativas a las clases más desfavorecidas cuando todavía no existía la educación pública (Orantes, *op. cit.*). Bell utilizó este método en el Asilo Masculino de Huérfanos de Madrás, y fue Lancaster quién lo extendió, utilizándolo primero en su barrio (una zona pobre de Londres) y más adelante expandiéndose al resto del país, e incluso del mundo.

La idea surge durante la estadía de Bell en el Asilo de Madrás. Allí, como director, su responsabilidad era acoger y brindar educación a los hijos de los soldados del Ejército Colonial Inglés. Una tarea desafiante dada la carencia de maestros calificados, que a su vez estaban mal remunerados, y la falta del material necesario, como el papel o las pizarras individuales. Es a partir de la observación de un alumno que ayudaba al resto del grupo que Bell decidió prepararlo para que pudiera enseñarle el alfabeto a aquellos que todavía no lo sabían (Munévar, 2010; Orantes, 2005).

En 1797, Bell publica en Londres un folleto denominado: “Experimentos en educación”, en el cual describe en profundidad el sistema utilizado dando así origen al método de “enseñanza mutua”. La propuesta consistía en la optimización de la dinámica del aula, a través de la utilización de alumnos más avanzados para enseñarles a otros menos duchos. De esta forma, los docentes se convertían en supervisores, quienes no enseñaban directamente pero velaban para que los alumnos se instruyeran y corrigieran entre ellos, según una rigurosa metodología que se fue perfeccionado progresivamente (De Natale, 2018; Orantes, 2005).

Profundizando sobre esta primera idea, luego de leer sus investigaciones, Lancaster logró crear una concepción integral de un complejo sistema pedagógico, en el cual la interacción entre los participantes era el eje principal. El método requería de un gran salón,

donde los bancos estaban puestos en filas y al final de cada una de estas se ubicaba un alumno que ocupaba el rol de monitor. El docente se encargaba de dar la lección únicamente a los monitores y estos eran luego los encargados de impartirla a los alumnos de su propia fila. Así, el método constaba de niveles jerárquicos, supervisión, normas y procedimientos muy precisos, aspectos ergonómicos sobre la disposición del salón, un sistema de sanciones, recompensas y emulación. Muchas de estas cuestiones no habían sido implementadas por Bell anteriormente (Munévar, 2010; Orantes, 2005).

Autores como Johnson y Johnson (2017), consideran a estos dos pensadores como los primeros en aplicar la pedagogía del aprendizaje cooperativo. De hecho, sostienen que su método es el primero en incorporar el uso de pequeños grupos cooperativos para la facilitación del aprendizaje mutuo. Por lo tanto, los consideran los primeros en utilizar la pedagogía del aprendizaje cooperativo, incluso antes de su surgimiento como propuesta en sí. Sin embargo, Ovejero (1990) sostiene que si bien la enseñanza mutua es un antecedente muy importante para el aprendizaje cooperativo, esta propone un método muy diferente para ser considerados tanto Bell como Lancaster los primeros en aplicar esta propuesta.

Es en 1806, con la apertura de la primera escuela lancasteriana en Nueva York y los métodos y propuestas del movimiento denominado como “Escuela Nueva”, que se terminan de sentar las bases para el nacimiento del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2017). Pero antes de continuar desarrollando algunas de las ideas de este movimiento, nos parece importante detenernos a abordar teorías desarrolladas previamente al surgimiento de este movimiento. Estas teorías son de suma importancia para la fundamentación y justificación de algunas de las propuestas adoptadas por la pedagogía a estudiar y pertenecen principalmente al ámbito psicológico (LAB, 2012). Se basan en investigaciones que analizan la interacción social, la experiencia, el contexto sociocultural y su influencia en el aprendizaje del individuo.

Finales del siglo XIX al siglo XX

Consecuentemente, a finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, tanto Lev Vygotsky (1896 - 1934) como Jean Piaget (1896 - 1980) realizaron importantes aportes al campo educativo desde la psicología cognitivista. Asimismo, George H. Mead (1863 - 1931), un filósofo y psicólogo estadounidense, realiza aportes a partir de la psicología social (Alfageme González, 2001; González-Tejero et. al., 2007).

Empezaremos desarrollando la teoría sociocultural y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo propuestas por Vygotsky y la escuela soviética. Según el psicólogo, el

desarrollo del individuo está sujeto a procesos históricos, sociales y culturales más que a los procesos naturales o biológicos. Siendo así el desarrollo psicológico un proceso ontológico y el resultado de la interacción constante del sujeto con el entorno socio-histórico. En consecuencia, no existe desarrollo psicológico sin enculturación y distintas experiencias sociales generan diferentes conocimientos y estimulan diferentes tipos de procesos mentales (Wertsch, 1988).

A partir de las experiencias de aislamiento social, les fue posible demostrar que, a diferencia de los animales, el ser humano no puede realizar los comportamientos propios de su especie (o adquirir las funciones psicológicas superiores) si es separado de su grupo específico. De esta manera, el aprendizaje es un proceso donde lo social y lo personal se interrelacionan, existiendo así toda función cognitiva en dos planos: primero en el plano interpersonal o social y luego reconstruida en el plano intrapersonal o psicológico (LAB, 2012; Wertsch, 1988).

Con respecto a la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), es un concepto utilizado por Vygotsky para poder explicar con mayor profundidad el proceso de aprendizaje. Así, se define a este concepto como:

(...)la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1988; p. 133).

En otras palabras, para que la interacción con un otro que sabe más pueda constituirse en una ZDP en el otro que sabe menos, deben de cumplirse tres condiciones, necesarias pero no suficientes. En primer lugar, debe de establecer un nivel de dificultad para el sujeto que sabe menos, es decir, debe de ser algo desafiante para este, pero sin ser demasiado difícil. En segundo lugar, el sujeto que sabe más debe de proporcionar desempeño con ayuda, ofreciendo una práctica guiada, estableciendo un objetivo y sentido de la práctica claro. Por último, se debe evaluar el desempeño independiente. En otras palabras, el resultado lógico de una zona de desarrollo próximo es que el sujeto que sabe menos sea capaz de desempeñar la práctica de manera independiente (Moll,1993; Wertsch, 1988).

En general, cuando estas tres condiciones son dadas en una situación de intercambio y la práctica ofrece una significatividad social o “autenticidad”, se constituye la ZDP. Asimismo, la ZDP no se trata de un espacio fijo o estático, sino de una zona dinámica que se encuentra en constante cambio dada la propia interacción del individuo (Vygotsky, 1988).

Por último, nos gustaría desarrollar un concepto que se encuentra fuertemente ligado a la ZDP que es el concepto de andamiaje. Se trata de un conjunto de ayudas (como explicaciones o demostraciones) que son dadas por el individuo que sabe más al individuo que sabe menos con el objetivo de que este pueda acceder al conocimiento. Estas ayudas siempre deben de estar adaptadas al nivel del aprendiz y sirven como un “puente” que le permite cruzar del nivel real de desarrollo al nivel de desarrollo potencial. Si bien, estas ayudas resultan indispensables en un principio, a medida que el sujeto que sabe menos va aumentando su capacidad, dicho andamiaje se va autodestruyendo gradualmente (LAB, 2012; Moll, 1993; Wertsch, 1988).

En relación a Piaget, resaltamos de este autor la teoría genética, desarrollada y puesta en práctica en la escuela de Ginebra. Es importante empezar por destacar que como epistemólogo, sus construcciones teóricas buscan estar fundamentadas en los datos empíricos que aportan las investigaciones psicogenéticas. Por ende, Piaget llega al campo de la psicología por medio de la epistemología y se concentra en buscar el material empírico que le permita construir su teoría del conocimiento (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984).

Su principal objetivo era poder estudiar el desarrollo cognitivo del niño y el rol que diferentes factores -como la acción, la emoción o la socialización- ejercen en su funcionamiento psicológico. A partir de esto, buscaba poder estudiar las transformaciones que definen el cambio cualitativo que va del niño al adulto y la manera única que tiene el ser humano de interactuar con el medio ambiente para organizar estructuralmente el conocimiento (Cárdenas Páez, 2011).

Piaget sostenía que el desarrollo intelectual es una sucesión de situaciones de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio en las estructuras cognitivas. Así, las estructuras cognitivas se abren para incorporar nueva información, esta información entra en conflicto con las estructuras previas generando un conflicto cognitivo o desequilibrio. Para lograr adaptarse a este conflicto, el sistema cognitivo realiza modificaciones en el esquema previo hasta lograr reequilibrarse. Es de esta forma como el sistema se cierra y se alcanza el equilibrio superior (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984; LAB, 2012).

Dado que el conocimiento no se construye, según esta teoría, el núcleo central de todo proceso de enseñanza y aprendizaje era la interacción social. Similar a la teoría de Vygotsky, Piaget sostenía que la interacción social es esencial para el desarrollo de las estructuras intelectuales superiores, y en consecuencia para el aprendizaje. De este modo, el desarrollo radica en las transformaciones constructivas de una forma o estructura, a través de procesos de intercambios entre el sujeto y un objeto en determinado entorno. Así, sostenían que el

conocimiento se construye cuando interactúan dos o más personas (Arocho, 1999; Castorina, Lenzi y Fernández, 1984; LAB, 2012).

En función de esta teoría del conocimiento, Piaget propone algunas ideas con respecto a los métodos que la educación debía de adoptar. En este sentido, para él resultaba imposible poder comprender el entendimiento de la persona si el método se concentraba únicamente en la comunicación de la información. La buena educación debía de proponer diferentes situaciones que le permitieran a los individuos experimentar. Así por ejemplo, la educación debería de estar orientada a la manipulación de símbolos, la formulación de preguntas, la búsqueda de sus propias respuestas y la comparación y discusión de sus hallazgos con los de sus pares (Arocho, 1999; LAB, 2012).

En consonancia con esto último, se ha podido observar que Piaget valoraba la importancia de la cooperación y del conflicto cognitivo que surgen cuando los niños interactúan en actividades educativas como medio para facilitar el desarrollo cognoscitivo y moral. En adición, argumentaba que, en cooperación, el sujeto puede acceder a un nivel de rendimiento superior al individual, siendo así la producción colectiva superior a la suma de capacidades individuales (Arocho, 1999; LAB, 2012).

Con respecto a G. H. Mead fue uno de los creadores del pragmatismo junto con Charles Sanders Peirce y Jonh Dewey, entre otros. Los trabajos de Mead son muy poco conocidos en el campo de las ciencias sociales y son aún menos conocidos y valorados sus aportes al campo pedagógico (Sass, 2000).

Para la elaboración de su teoría, el psicólogo adopta la perspectiva del interaccionismo simbólico, la cual establece ciertos supuestos en relación con la comunicación y las relaciones sociales. Algunos de estos supuestos son: los seres humanos vivimos en un mundo de significados que surgen a partir de la interacción social, en nuestra propia evolución adoptamos una serie de caracteres tomados del contexto en el cual nos desenvolvemos y el ser humano es un ser activo frente a su propio entorno (del Villar, 2006; Pemán, 1993).

Teniendo estas teorías en cuenta, los escritos pedagógicos de Mead se concentran en desarrollar por un lado, la idea de la escuela como encargada de formar el self, es decir, en la formación del individuo reflexivo y autoconsciente. Por el otro lado, sostiene que la educación debe proporcionar la técnica por medio de la cual las personas morales (inteligentes y socializadas) se desarrollen (Monferrer, González y Díaz, 2009).

De esta forma, los trabajos de Mead sobre educación subrayan cinco puntos. En primer lugar, la importancia de la escuela en lo referente a proporcionar significaciones

comunes, es decir, herramientas lingüísticas comunes. En segundo lugar, el lugar que ocupa la ciencia en el programa de estudios. En tercer lugar, la necesidad de actividades manipulativas, que respondan al sentido de la realidad en las fases de contacto del acto. En cuarto lugar, la significación del juego, como proporcionador del material para la adopción de los papeles de otros, papeles con los cuales se construye la persona. Por último, y como hemos mencionado, el deber que tiene la escuela de constituir personas morales (Monferrer, González y Díaz, 2009; Pemán, 1993).

Nos parece relevante mencionar que son muchos los autores que al desarrollar los antecedentes del aprendizaje cooperativo se olvidan de mencionar las ideas de Mead como antecesoras. Sin embargo, como bien argumenta Alfagame González (2001), dado que tanto Vygotsky y Piaget como Mead comparten una perspectiva constructivista y social del aprendizaje, considerando al contexto social como elemento básico para la construcción del conocimiento; no nos podemos olvidar de sus aportes.

Por otro lado, otra propuesta proveniente del campo psicológico, muy mencionada e importante para la fundamentación del aprendizaje cooperativo, es la Teoría de la Interdependencia Social. Esta teoría es una de las más trabajadas y analizadas por distintos autores a la hora de hablar sobre las raíces teóricas del aprendizaje cooperativo. Fue desarrollada por Kurt Koffka (1886 - 1941), uno de los fundadores de la escuela de Gestalt, a principios del siglo XX (Johnson, Johnson y Smith, 1997). Koffka sostenía que los grupos eran entidades dinámicas, en los cuales la interdependencia -entendida como la relación de dependencia recíproca entre dos o más personas- entre los miembros podría variar. Esta idea fue retomada más adelante por Kurt Lewin (1890 - 1947), quien la detalló argumentando que la esencia del grupo, la interacción entre sus miembros y los resultados son producto de la forma en la que se estructura esta interdependencia. Asimismo, Lewin agregó que un estado de tensión intrínseco dentro del grupo motiva el movimiento hacia el logro de las metas comunes (Johnson, Johnson y Smith, 1997; Johnson y Johnson, 2003).

Más adelante, Morton Deutsch (1920 - 2017) redefinió algunas de las ideas propuestas por Lewin y formuló una teoría de la cooperación y la competencia; sosteniendo que la interdependencia dentro de un grupo puede ser positiva o negativa. En función del tipo de interdependencia, los individuos de un grupo tenderán a competir, cooperar o trabajar individualmente; siendo la cooperación posible únicamente cuando se establece una interdependencia positiva dentro de este. Estas ideas fueron retomadas por David Johnson y Roger Johnson autores que, como hemos mencionado, son considerados fundadores del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Smith, 1997; LAB, 2012).

Desarrollados ya los aportes realizados a finales del siglo XIX y mediados del siglo XX por parte de campo psicológico, continuaremos nuestro recorrido analizando antecedentes del mismo período pero por parte del campo pedagógico. De este modo, empezamos destacando al movimiento “Escuela Nueva” como uno de los principales antecesores.

Si bien el término “Escuela Nueva” toma diferentes conceptualizaciones en el ámbito educativo, en este trabajo dicho concepto engloba aquellas teorías pedagógicas que surgen a finales del siglo XIX en Europa y se desarrollan en todo el mundo hasta el primer tercio del siglo XX. Estas teorías, surgen en contraposición a la educación tradicional, la cual estaba basada en el formalismo, la memorización y la disciplina. Ha adquirido otros nombres dependiendo de algunos países, como por ejemplo: Escuela Activa, Escuela Moderna o Escuela del Trabajo (Narváez, 2006).

No obstante, se trata de un movimiento amplio, complejo, e incluso, contradictorio a veces. De manera general, las teorías proponen un método alternativo; centrándose en los intereses espontáneos del niño y aspirando a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Narváez, *op. cit.*). Cabe destacar también, que todas estas propuestas se tratan de experiencias aisladas que buscan responder a las preocupaciones e inspiraciones de un autor en particular (Gal, 1978). Dentro de este movimiento, se consideran los aportes realizados por María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet, entre otros (Gal, *op. cit.*). Debido a su gran cobertura temporo-espacial, este movimiento abarca un gran número de pedagogos y diferentes pedagogías.

De todos estos, diferentes autores que han llevado a cabo la tarea de estudiar las raíces del aprendizaje cooperativo han puesto el foco en pedagogos específicos. Así por ejemplo, Gento Palacios (1983) destaca a Cousinet, Freinet, Anton Makarenko y Cecil Reddie; mientras que Ovejero (1990) también destaca a los primeros tres, dejando de lado a Reddie pero agregando a Francisco Ferrer y Alexander Sutherland Neill. Por su parte, Rué (1998) y Joyce, Weil y Calhoun (2002) también consideran los aportes de Cousinet y Freinet junto con las ideas de Dewey. En este apartado, nos interesa abordar como antecedentes del aprendizaje cooperativo los aportes realizados por John Dewey, Roger Cousinet y Célestin Freinet.

John Dewey (1859-1952), fue un filósofo norteamericano quien fundamentó su pedagogía en una educación por y para la experiencia, sosteniendo así que se aprende haciendo. A diferencia con las teorías desarrolladas hasta el momento, Dewey no supone que la educación tradicional es un lugar donde los alumnos no tienen experiencias, sino que las

experiencias que esta propone se tratan de experiencias erróneas. De este modo, el filósofo introduce la idea de que existen diferentes tipos de experiencias y algunas de ellas pueden ser antieducativas porque detienen o perturban el desarrollo de experiencias futuras. Por ejemplo, un conjunto de experiencias que están desconectadas unas de otras son consideradas antieducativas porque pueden generar artificialmente hábitos dispersivos o desintegrados. Por esta razón, no es suficiente con que una experiencia sea vivaz, animada e interesante para ser considerada significativa (Dewey, 1938; Narváez, 2006).

A partir de lo desarrollado en sus escritos, se define una experiencia valiosa o una experiencia significativa según el efecto que esta produzca. Por lo tanto, una experiencia valiosa educativamente debe de, no solo ser agradable en el momento para los alumnos, sino también incentivar su acción. Para poder cumplir con este criterio, Dewey pensaba que era necesario llegar a conocer a los alumnos y sus familias, para así poder proponer experiencias relevantes que no se encuentren separadas de su entorno social y cultural. Otro factor importante para definir la significatividad de una experiencia es su continuidad experimental. El filósofo entendía que toda experiencia propuesta por los docentes provoca una modificación en el hábito de aquellos que la experimentan. Por ende, dicha modificación, sea o no deseada afecta también la calidad de experiencias siguientes. Una experiencia valiosa educativamente no solo debe de generar experiencias futuras deseables; sino también el desarrollo físico, intelectual y moral de aquellos que la experimentan (Dewey, 1938; Ord, 2012).

Con respecto a Roger Cousinet (1881 - 1973), fue un educador francés que se concentró en estudiar la psicología del niño, más concretamente su vida social dentro de la escuela. Sobre la base de sus experiencias como maestro rural e inspector, llegó a la conclusión que a partir de determinada edad aparece la necesidad de socialización en los niños como una de sus necesidades esenciales. Este principio constituye uno de los principales fundamentos de la teoría pedagógica de Cousinet, quien buscará un nuevo método que logre satisfacer esta tendencia natural del niño (Alfageme González, 2001; Labrador, 1998).

En consecuencia, Cousinet será uno de los primeros autores en aportar ideas sobre el trabajo en equipo, las cuales serán profundizadas más adelante por Freinet. De esta forma, el autor propone el “método trabajo libre por grupos”, promoviendo el trabajo en equipo; sobre la competencia; dado que fomenta una mayor espontaneidad, circulación de ideas y responsabilidad (Alfageme González, 2001).

Resumidamente, su método consistía en la realización de trabajos y tareas realizadas por pequeños grupos de alumnos -teniendo una media de seis estudiantes-, los cuales eran autoelegidos y autodirigidos. El docente propone varias actividades y explica el método de trabajo a utilizar, luego les da completa libertad a sus alumnos e interviniendo únicamente cuando es necesario. Por ende, la tarea del docente deja de ser lograr que los alumnos aprendan lo que este enseña, sino organizar el aula de forma tal que el niño pueda desarrollarse en las condiciones más favorables (Cousinet, 2014; Labrador, 1998; Raillon, 1993).

El último autor que creemos relevante abordar en esta categoría es Célestin Freinet. Célestine Freinet (1896 - 1966), al igual que Cousinet fue un maestro rural francés, que buscó introducir reformas en cuanto a los instrumentos y técnicas de la escuela para cambiar progresivamente las relaciones entre ella, la vida, el alumnado y el profesorado. Se basa en las ideas sobre el trabajo en equipo propuestas por Cousinet, ampliándolas creando así la Pedagogía Freinet (Alfagame González, 2001; Freinet, 1997).

Freinet desarrolló su teoría a partir de la práctica cotidiana, su principal objetivo era adoptar las obras de muchos de los pensadores del movimiento de la Escuela Nueva a escuelas populares buscando así poder transformar de manera efectiva la escuela (García, 2018 y Monteagudo, 1988). De este modo, Freinet ofrece técnicas dinámicas, adaptables a distintos contextos, que se apoyan en ideas como la importancia del medio social, la cooperación, la educación por el trabajo y la experimentación (García, 2018).

Similar a las ideas desarrolladas por Cousinet, para Freinet la cooperación (no solo entre alumnos, sino también entre enseñantes) favorece el conocimiento mutuo, la paz, la democracia, y la igualdad (Errico, 2014). Freinet sostiene que es contradictorio pensar que los alumnos no trabajarán correctamente si se los deja en equipos libres. De hecho, si se los organiza con un responsable a cargo de ellos, se convierte en una jerarquía excesiva que inhibe las individualidades. Así por ejemplo, el pedagogo impulsó la incorporación de la imprenta dentro del ámbito escolar, favoreciendo de esta forma el paso del trabajo individual al colaborativo (Santaella Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020). La elaboración de un periódico escolar no solo beneficia el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que también funcionaba como un instrumento que permitía la interrelación humana, haciendo que el género expresivo poseyera un valor propio (Alfagame González, 2001; Santaella Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020).

Finales del siglo XX

De esta manera finalizamos con el análisis de los antecedentes desarrollados a finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. Para concluir con este capítulo, realizamos una última parada a finales del siglo XX, desarrollando autores más contemporáneos que consideramos relevantes para la fundamentación del aula cooperativa. Así, nos dedicaremos a profundizar sobre algunas de las teorías de Howard Gardner, David Ausubel, Carl Rogers y Enrique Pichon-Rivière.

Empezaremos por desarrollar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Anteriormente, se concebía a la inteligencia humana como una entidad unitaria, uniforme y cuantificable que ciertos individuos eran afortunados de poseer mientras otros no (LAB, 2012). Gardner (1993) concibe la inteligencia como la habilidad para resolver un problema o producir un producto valorado en por lo menos un contexto cultural. A diferencia del cociente intelectual (C.I), resultado para poder medir la inteligencia de una persona, Gardner sostiene que no se puede medir la inteligencia en una sola dimensión estática. En consecuencia, no se trata de saber cuán inteligente es una persona sino cómo esa persona manifiesta su inteligencia. Como seres humanos todos nosotros tenemos un repertorio de habilidades para resolver diferentes géneros de problemas, es decir, somos inteligentes pero de diferentes maneras.

En base a esto, Gardner propone la existencia de al menos ocho inteligencias diferentes, de las cuales cada individuo posee diferentes combinaciones haciéndonos únicos. Estas ocho inteligencias son: lingüística, musical, lógico-matemática, corporal cinestésica, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Cada una de estas inteligencias está ubicada en una zona específica en el cerebro, poseen un sistema simbólico propio y una evolución característica. Esta evolución es producto en parte, de la dotación biológica de cada individuo, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico (Gardner, 1993; LAB, 2012).

Con respecto al sistema educativo, según el autor las propuestas educativas tradicionales se enfocan en la inteligencia lingüística y la lógico-matemática, dejando de lado las posibilidades de otros tipos de conocimiento. En consecuencia, aquellos alumnos que no se destacan en el dominio de estas inteligencias no obtienen el reconocimiento académico que es debido. Gardner argumenta que como educadores nos deberíamos de encargar de reconocer las diferentes inteligencias en cada uno de los estudiantes y estimular su desarrollo (Gardner, 1993; Emst-Slavit, 2001).

Desarrollada la teoría de las inteligencias múltiples, continuaremos explicando una teoría de suma importancia en el surgimiento del aprendizaje cooperativo, la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel.

Como bien hemos desarrollado a lo largo del marco conceptual, Ausubel (1983) sostiene que el alumno no es un receptor pasivo sino que el aprendizaje de este depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. El aprendizaje significativo es el proceso por medio del cual nueva información se relaciona de forma no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva previa (Ausubel, 1983 y Moreira, 1997).

Para que el aprendizaje significativo sea posible, Ausubel establece ciertas condiciones necesarias. Así; el aprendizaje debe de tener sentido para el alumno, la información debe de estar presentada con cierta coherencia interna, los contenidos se deben relacionar con lo que el alumno ya sabe y este debe de disponer las estrategias necesarias tanto para el procesamiento de la nueva información, como para la activación de sus conocimientos previos (Ausubel, 1983; LAB, 2012).

De este modo, para que el docente pueda orientar a sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje, este necesita conocer la estructura cognitiva del alumno. No es suficiente con solamente conocer sus conocimientos previos, sino también conocer cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como su grado de estabilidad. Para esto, Ausubel propone el diseño de herramientas metacognitivas que permiten poder conocer la organización de la estructura cognitiva del alumno y así poder orientar la labor educativa (Ausubel, 1983; Moreira, 1997).

Como penúltimo antecedente desarrollaremos algunas de las ideas desarrolladas por Carl Rogers. Carl Rogers fue un psicólogo estadounidense fundador de la terapia centrada en la persona y un componente fundamental para la fundación de la psicología humanista (Castañeda, 2021). De su teoría nos gustaría resaltar los aportes a la educación realizados en relación a la diversidad, la dimensión afectiva del aprendizaje y el clima del aula.

Con respecto a la diversidad, Rogers argumenta que esta es una condición inherente al ser humano y aunque tengamos rasgos comunes cada uno de nosotros es muy diferente entre sí. En relación con la teoría desarrollada por Ausubel, Rogers sostenía que el aprendizaje es un proceso de elaboración personal, los alumnos no aprenden del mismo modo ni sacan las mismas conclusiones de un mismo aprendizaje. En este sentido, se considera el respeto y la valoración a la diversidad como uno de los factores más influyentes en el proceso de aprendizaje (LAB, 2012; Castañeda, 2021).

En relación con la dimensión afectiva del aprendizaje, al ser el proceso de aprendizaje un proceso de desarrollo integral de la persona, este no solo depende de aspectos cognitivos de la persona sino también de aspectos afectivos (Rogers, 1974). De este modo, factores como la motivación, la autoestima, el apoyo o el afecto influyen en las posibilidades y la calidad del aprendizaje (Soler, Cárdenas y Hernández-Pina; 2018).

Por último, tal y como los aspectos afectivos del alumno influyen sobre su proceso de aprendizaje, el clima del aula también lo hace. Así por ejemplo, si ven al aula como un lugar donde sus debilidades se ponen en manifiesto y su identidad es amenazada, dentro del aula su rendimiento será peor. Sin embargo, si el aula se ve como un lugar para el desarrollo y el crecimiento, donde se valoran las contribuciones individuales, las probabilidades del éxito escolar aumentan (LAB, 2012).

Para concluir con el desarrollo de las raíces teóricas y antecedentes pedagógicos del aprendizaje cooperativo, rescatamos algunos aportes realizados por Pichon-Rivière. Pichon-Rivière pertenece al campo de la psicología social y realizó grandes aportes a partir de sus experimentos grupales, uno de ellos siendo el trabajo en grupo con los adolescentes. Este método se llegó a conocer como el grupo operativo, el cual tiene como objetivo que los alumnos realicen una construcción colectiva del conocimiento potenciando el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del debate y la discusión (Echevarrieta, 1999; Uribe, 2016).

Queremos resaltar también que en relación al aprendizaje, el autor argumenta que es una relación instrumental entre el sujeto y la realidad, un vínculo que se genera por medio de prácticas que no solo forman una imagen "interna" de la realidad sino que además modifican las acciones del sujeto y el mundo (Becerra, 2015). Además, nos parece importante agregar que para Pichon-Rivière las relaciones sociales en las que se inserta el proceso del aprendizaje son asimétricas. De hecho, sus métodos han sido criticados debido a su autoritarismo (Echevarrieta, 1999; Becerra, *op. cit.*).

De esta forma, concluimos con el desarrollo de este tercer capítulo. Como se ha podido observar, el estudio de los antecedentes y raíces teóricas del aprendizaje cooperativo es una tarea compleja, en la cual -incluso en la actualidad- disciernen perspectivas e ideas. Si bien se encuentran ciertos acuerdos, a la hora de estudiar los antecedentes más actuales es donde podemos encontrar las mayores discrepancias entre los autores. En el próximo capítulo veremos que es gracias a estas teorías y postulados que el aprendizaje cooperativo podrá establecer y fundamentar su método. En consecuencia, los distintos autores de esta pedagogía

tomarán las ideas mencionadas y sobre ellas desarrollarán las estrategias del aula cooperativa, el rol del docente y las formas de la evaluación.



Universidad de
San Andrés

Capítulo IV: Propuesta pedagógica

Ya desarrollados las raíces teóricas y los antecedentes pedagógicos, continuaremos por abordar de una forma más profunda los métodos y la propuesta del aprendizaje cooperativo para el aula.

Como bien explica Pujolàs (2002), y tal como hemos desarrollado en el segundo capítulo, existen un conjunto de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos elementos son el rol que cumple el profesor, las actividades que realizan los alumnos y su distribución dentro del aula, la forma en la que se evalúa, entre otros. A partir de la combinación de estos elementos y sus propiedades se establece una estructura de aprendizaje que adopta características propias de acuerdo a si es individualista, competitiva o cooperativa (Pujolàs, 2002).

Es por esta razón que hemos decidido organizar este capítulo de la siguiente manera: empezaremos trabajando sobre la modalidad del trabajo del aprendizaje cooperativo, luego sobre el rol que ocupa el docente y por último sobre las formas que adopta la evaluación. Para la elaboración de este capítulo hemos acudido a los autores de referencia ya mencionados en el Estado del Arte. Algunos de estos autores son: David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe J. Holubec, Robert Slavin y Stephan Kagan. También hemos acudido a los textos de autores más contemporáneos; como son Julio A. Herrador Sánchez y Anna La Prova que han realizado aportes a la propuesta pedagógica del aprendizaje cooperativo para el aula en los últimos años.

Modalidad de trabajo

Definimos bajo el término “modalidad de trabajo” a la organización que adopta el trabajo dentro de contexto áulico. En este sentido, nos dedicaremos a desarrollar la propuesta de esta metodología y las ideas trabajadas por los autores con respecto a (1) la distribución de los alumnos, (2) la disposición del aula y (3) la distribución de los roles.

1. Distribución de los alumnos

A la hora de hablar sobre el aprendizaje cooperativo, uno de los instrumentos más conocidos de esta propuesta es el uso del trabajo en equipo. Muchas veces, se asume que el simple hecho de trabajar en grupos es suficiente para argumentar que se está utilizando la metodología propuesta por el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, es importante aclarar que el uso de equipos o grupos no significan lo mismo y organizar a los alumnos para que

trabajen en grupos no es suficiente para sostener que se está aplicando el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Smith, 1997).

Según Cassany (2004), cuando en el ámbito educativo hablamos de equipo nos referimos a un conjunto de alumnos que han sido entrenados para aprender de manera conjunta. A diferencia, cuando hablamos de grupo, en general nos referimos a un conjunto de alumnos que se juntan ocasionalmente para resolver determinados ejercicios (Cassany, *op. cit.*). A esta clasificación Ruíz Moreno (2010) agrega que un equipo trabaja de manera conjunta y coordinada, mientras que un grupo es la suma de aportaciones individuales de cada miembro. Si bien en este apartado utilizaremos estos dos términos como sinónimos, es importante señalar estas diferencias para así poder distinguir si en ciertas propuestas cuando nos hablan de trabajo en equipos están proponiendo un verdadero trabajo en equipo o no (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

A partir de lo desarrollado hasta ahora, podemos sostener que no es suficiente con sentar a los alumnos juntos y decirles que forman un equipo para que este sea eficiente. Debido a que un grupo mal estructurado puede, en el mejor de los casos, resultar ineficiente y, en el peor, llegar a ser perjudicial para sus miembros. Por otro lado, se observa que no todos los equipos de trabajo son iguales sino que existen diferentes tipos que pueden ser empleados dentro del aula. Por ejemplo, podemos encontrar el grupo de pseudoaprendizaje o el grupo de aprendizaje tradicional, siendo el grupo cooperativo uno de estos tipos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Johnson y Johnson, 2014).

De este modo, el grupo cooperativo posee ciertas características específicas que son necesarias para así lograr que la cooperación funcione. Según Johnson y Johnson (2009) y Kagan (1994), estos elementos son: la interdependencia positiva, la responsabilidad grupal e individual, la participación igualitaria o equitativa, y por último, la interacción estimuladora. Algunos autores proponen otros elementos como son la revisión periódica del equipo, el establecimiento de objetivos de mejora y la igualdad de oportunidades para el éxito (Cassany, 2004; Pujolàs, 2002). Estos últimos tres, según los autores mencionados al principio, se deberían de dar naturalmente siempre y cuando las primeras cuatro condiciones sean dadas.

Retomando las teorías de Koffka, Lewin y Deutsch; los autores sostienen que la interdependencia positiva es el primer y principal elemento del grupo cooperativo. Consiste en el compromiso que cada miembro del grupo posee, no solo con su propio éxito y aprendizaje, sino también con el de sus compañeros de equipo. En consecuencia, la interdependencia positiva ayuda a garantizar que los alumnos cooperen entre sí dentro de su

equipo dado que sus propósitos, intereses, tareas y recursos dependen de los de sus componentes de equipo (Kagan, 2011; Cassany, 2004).

El segundo elemento indispensable para el equipo cooperativo es la responsabilidad no solamente grupal sino a su vez individual. Cada miembro del grupo debe de asumir y comprender la responsabilidad en la tarea, el aporte que realiza al equipo y de qué forma puede ayudar a los demás miembros. Los alumnos necesitan entender que no pueden aprovecharse del trabajo de sus compañeros y que ellos deben de ayudarlos y aportar para poder completar las consignas. En el plano grupal, es importante que cada equipo se responsabilice en realizar las tareas de manera completa y que todos los miembros del equipo puedan entenderlas y completarlas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 2011; Cassany, 2004).

En relación con este último punto, el tercer elemento del grupo cooperativo es la participación igualitaria o equitativa de todos los miembros del grupo. Asegurarse que cada miembro participe es responsabilidad de todos, pero también las actividades propuestas están estructuradas de manera tal para poder asegurar la participación real de cada estudiante (Prenda, 2011). Según Kagan (1999), este tipo de participación no surge espontáneamente de los alumnos, sino que debe de ser incentivada por las actividades planificadas por el docente, para así poder ofrecer las mismas oportunidades a cada uno.

El último elemento consiste en la interacción estimuladora o constructiva, en preferencia cara a cara. Los estudiantes deben de poder asegurar el éxito de sus compañeros por medio de la ayuda, el soporte, el ánimo y la celebración de los esfuerzos de cada uno. Cuando la interacción es cara a cara, el equipo llega a conocerse personalmente y profesionalmente, pudiendo reflexionar en conjunto sobre las conclusiones y el razonamiento de los otros; modelar el uso apropiado de habilidades sociales y animar los esfuerzos por participar en celebraciones conjuntas de éxito (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Cassany, 2004).

A la hora de formar los grupos, las decisiones con respecto a esta tarea dependerán de los objetivos de enseñanza, las actividades a realizar, el tiempo estimado para esta y los materiales disponibles. Así por ejemplo, el grupo puede ser casual, formado bajo criterios arbitrarios; homogéneo o heterogéneo. Con respecto a la dimensión, distintos autores proponen diferentes puntos de vista. Por su parte, La Prova (2017) sostiene que el grupo cooperativo no tiene una dimensión ideal aunque sí recomienda la utilización de grupos pequeños, entre 2 a 4 integrantes, para así asegurar la participación activa de cada participante. Por el contrario, Kagan (1994) argumenta que en los grupos de 2 es posible que

los recursos resulten escasos y en los grupos de 3 que se forme una pareja, dejando a un miembro excluido de la participación. De esta manera, para el autor la dimensión ideal es el grupo de 4, dado que de esta forma el número de recursos es suficiente para cualquier tarea y favorece la participación de todos los integrantes, debido a que existe la posibilidad de que se formen 6 parejas. Por último, Johnson y Johnson (2014b) profundizan sobre esta idea agregando que, en general, es recomendable aumentar la dimensión de los grupos a medida que los alumnos se vuelven socialmente más hábiles y cooperativos entre sí.

Por otro lado, respecto a si es conveniente formar los grupos de manera homogénea o heterogénea, en general, el aprendizaje cooperativo se fundamenta sobre la base de que la diversidad dentro de los grupos significa una fuente de nuevos conocimientos y puntos de vista, siendo así un estímulo para el aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Sin embargo, Pujolàs (2002) agrega que dependiendo de los propósitos de aprendizaje y del tipo de equipos este criterio podría variar. Así por ejemplo, en los equipos de base su constitución siempre debe de ser heterogénea, mientras que aquellos grupos esporádicos que poseen una finalidad concreta, la autora propone que puede ser interesante agrupar a los estudiantes de una forma más homogénea (Pujolàs, *op. cit.*).

2. Disposición del aula

La segunda dimensión que analizaremos es la disposición del aula. Como es sabido, la forma en la que está organizado el espacio en donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje posee una gran influencia sobre dicho proceso (Trilla y Puig, 2003). Por esta razón, para poder aplicar determinada pedagogía de manera eficiente -en general- es necesario que esta esté acompañada de una determinada organización del sector áulico (Trilla y Puig, *op. cit.*).

El aprendizaje cooperativo no es una excepción a esta regla. Dado que la disposición del aula afecta también la conducta de los estudiantes y docentes, al utilizar las propuestas del aprendizaje cooperativo no se puede dejar de lado este aspecto (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). En este sentido, no se puede promover el trabajo en equipos dentro del aula si los pupitres de esta están dispuestos en filas y separados. En función de esto, autores como Johnson y Johnson (2008) y Slavin (2012) establecen determinadas pautas para la organización del aula que son necesarias tener en consideración a la hora de aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo.

En primer lugar, al trabajar en equipos, la disposición de los muebles debe ser de tal forma que facilite este tipo de trabajo. Los miembros de grupos deben sentarse juntos para así

poder mirarse cara a cara, promover la interacción estimuladora, compartir los materiales y hablar entre ellos sin molestar a los demás. Al mismo tiempo, este tipo de disposición transmite a los alumnos el mensaje y las expectativas de que el docente espera que trabajen y participen de esta forma (Johnson y Johnson, 2008; LAB, 2012).

La segunda pauta es favorecer la circulación dentro del aula. Además de poder trabajar de forma cómoda en equipo, los alumnos deben tener un fácil acceso a los demás alumnos, a los materiales y al docente. Al mismo tiempo, los grupos necesitan estar lo suficientemente separados para que no interfieran las actividades de unos con la de otros y el docente pueda acceder a cada uno de ellos. Para esto, algunos autores proponen el uso de los muebles para delimitar las áreas de trabajo o que cada grupo realice un cartel o dibujo para indicar el lugar donde trabajarán (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 2012).

La última cuestión, y por ahí la más importante, es el uso flexible de espacio. Dado que la disposición del aula debe variar en función de los objetivos y las actividades de enseñanza, a veces teniendo que trabajar en pares mientras que otras en grupos de tres, el aula debe poder ser arreglada de manera flexible. En este sentido, la disposición del aula debe permitirles a los alumnos cambiar la composición de los grupos rápido y en silencio, y también ver al docente al frente del aula sin tener que estar en una posición incómoda (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; LAB, 2012; Slavin, 2012).

3. Distribución de roles

La asignación de roles consiste en la distribución de un cargo con tareas propias a cada persona. Además del trabajo en equipos y la organización del aula de una forma determinada, la asignación de roles cooperativos es otro instrumento esencial en la propuesta del aprendizaje cooperativo, dado que genera varios beneficios que favorecen la cooperación (Guerrero Armas, 2009; Pujolàs, 2003).

Johnson, Johnson y Holubec (1999) escribieron sobre diferentes tipos de roles, los cuales se diferencian según sus funciones. Por un lado, encontramos los roles que ayudan a la conformación del grupo que se encargan de supervisar el tono de voz, el ruido y los turnos para hablar. Otro tipo de rol es aquel que ayuda al grupo a cumplir con sus objetivos y mantener relaciones de trabajo eficaces. Algunas de sus funciones son explicar las ideas o los procedimientos, fomentar la participación dentro del equipo y ofrecer apoyo. Por otro lado, se encuentra el rol encargado de ayudar a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo aprendido. Asimismo tenemos el rol que ayuda a incentivar el pensamiento de los alumnos

y mejorar su razonamiento. Y por último, aquellos roles encargados del manejo de los recursos y materiales dentro del grupo.

Como podemos observar, cada rol cumple una tarea determinada, con acciones y normas establecidas. Es en este sentido que la distribución de roles ayuda a mantener la cooperación dentro del aula, reduciendo la probabilidad de que ciertos alumnos adopten una actitud pasiva o dominante en el grupo. A su vez, garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas. Finalmente, al asignarse roles complementarios, se crea una interdependencia entre los miembros del grupo, elemento esencial para que un grupo sea cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2003).

Ahora bien, ¿cómo se debe llevar a cabo la tarea de distribuir estos roles? Al igual que la selección de los miembros y dimensiones del grupo, la asignación de roles dependerá de los objetivos de enseñanza de la actividad. Asimismo, a medida que los alumnos sean socialmente más hábiles les será más sencillo poder distribuir estos roles ellos mismos. Por otro lado, la presentación y explicación de estos roles se vuelven también un contenido esencial de ser impartido por el docente (Herrero Armas, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Teniendo en cuenta estos elementos, distintos autores proponen métodos específicos para poder organizar las actividades dentro del aula cooperativa. A continuación desarrollaremos algunos ejemplos de dichas propuestas. En primer lugar, nos gustaría mencionar el método Jigsaw, una técnica originalmente de Elliot Aronson y puesta en práctica por él en 1978. También conocida como puzzle o rompecabezas, es una de las técnicas que mayor atención ha recibido en el campo educativo y en las últimas décadas se han desarrollado diferentes versiones, siempre basadas en los fundamentos de Aronson. El método consiste en dividir el grupo en equipos de trabajo y cada miembro será responsable de una parte diferente de la tarea a realizar o pieza del puzzle, de la cual se convertirá en un experto (Slavin, 1999; López Vargas y Real, 2017).

El segundo método que desarrollaremos es la Enseñanza Acelerada por Equipos (EAE). Es una estrategia pensada específicamente para la enseñanza de la matemática y se trabaja en equipos mixtos de cuatro integrantes y combina el aprendizaje cooperativo con el individualista. Los alumnos ingresan a una secuencia individualizada acorde a su nivel (obtenido por una prueba realizada anteriormente) y avanzan a su ritmo personal, luego son encargados de verificar las respuestas de sus compañeros de equipo y ayudarlos a resolver los

problemas, terminada la unidad se toma un examen el cual es calificado por alumnos designados (Slavin, 1999; Rogrigo Huete, 2017).

El último método que abordaremos en esta sección es el trabajo en Equipo-Logro individual (TELI). Al igual que la EAE, se trabaja en grupos de cuatro integrantes pero de diferente nivel de desempeño también. Se les presenta una actividad y en equipo trabajan todos juntos hasta que cada integrante logre dominar el tema. Luego deben de realizar un cuestionario de forma individual y sin ayuda, sus resultados se comparan con sus desempeños anteriores y a cada equipo se le otorgan puntos de acuerdo a la superación personal de los integrantes (Slavin, 1999).

Rol docente

Como hemos mencionado en el marco teórico, en el método tradicional la enseñanza está enfocada en el rol de docente como persona que sabe y a cargo de impartir los conocimientos a los que no lo poseen. Si bien la propuesta del aprendizaje cooperativo -como se ha observado- pone el eje en el rol del alumno y sus actividades, no por esta razón el rol del profesorado resulta ser menos importante (Domingo, 2008).

De hecho, para poder ser aplicado de una manera eficiente, el aprendizaje cooperativo requiere la transformación del rol docente hacia un rol más complejo y multifacético (Duran y Oller, 2017). De esta forma, para poder entender las funciones de este nuevo rol decidimos separarlas en tres períodos: previo a la situación de aprendizaje, durante la situación de aprendizaje y después de la situación de aprendizaje.

1. Previo a la situación de aprendizaje

El momento previo a la situación de aprendizaje se caracteriza, en general, por ser una instancia en la cual los docentes se enfocan en planificar la clase, decidiendo las intervenciones y actividades que se llevarán a cabo en esta.

Según Jure (2009), todas estas decisiones que los docentes toman se ven fuertemente influenciadas por el vínculo que estos poseen con el conocimiento de la disciplina que imparten. Este vínculo se define como la forma en la que el sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y de hacer (Diker, 2007). La construcción y modificación de dicho vínculo es producto de la biografía escolar, la formación de base y la trayectoria profesional de los docentes (Jure, 2009). De esta manera, podemos sostener que cuando un docente decide impartir su clase de una forma expositiva dicha decisión se

fundamenta en su propia experiencia a lo largo de su trayecto escolar, formativo y profesional (Jure, *op. cit.*).

En los últimos años, varias investigaciones han demostrado que la falta de implementación del aprendizaje cooperativo dentro del aula se debe, en gran medida, a la falta de información que los docentes poseen respecto a este método (Alarcón y Reguero, 2018). Es decir, debido a la falta de información que el profesorado ha recibido a lo largo de su biografía escolar. Por esta razón, no resulta sorprendente, que a la hora de hablar sobre el rol del docente autores como Johnson y Johnson (2008) prioricen la formación del profesorado en materia del aprendizaje cooperativo. En este sentido, el docente debe de saber no solo sobre los conocimientos prácticos de esta propuesta sino también sobre sus fundamentos teóricos para así poder comprender la importancia de sus decisiones de enseñanza. Así por ejemplo, para poder distinguir entre qué es y qué no es un grupo cooperativo, de qué manera potenciar la cooperación dentro del aula, saber cómo poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos; los docentes necesitan transitar una educación que los forme con respecto al aprendizaje cooperativo (Johnson y Jonhson, *op. cit.*).

De este modo, a partir de la lectura de la bibliografía, nos ha sido posible observar que las decisiones previas resultan ser tan importantes como las decisiones tomadas durante y después del momento de la clase (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Ahora bien, ¿cuáles son exactamente las tareas que debe desempeñar el docente en el momento previo a la situación de aprendizaje?

En primer lugar, el docente debe de desempeñar una tarea de investigación y reflexión que le ayude a establecer los objetivos tanto conceptuales como actitudinales de su proceso de enseñanza. En otras palabras, aquellos contenidos que espera que los alumnos aprendan y la manera en la espera que estos se comporten dentro del aula. Para esto, los docentes deben de preguntarse cómo lograr que los alumnos aprendan estos contenidos considerados como importantes, reflexionando sobre qué actividades cooperativas facilitarán este proceso y analizando sus propias prácticas docentes (Alarcón y Reguero, 2018; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Una vez que tenga los objetivos establecidos, y en función de estos, el docente continuará tomando las decisiones con respecto a las actividades en concreto. ¿Cuántos integrantes tendrá cada equipo? ¿Serán agrupados al azar o por niveles o elegidos por los propios alumnos? ¿Serán grupos formales, informales o de base? Deberá de encargarse de organizar el espacio en función de los criterios desarrollados en el apartado anterior,

facilitando las tareas de los estudiantes. También estará a cargo de determinar el tiempo del que dispondrán para cada actividad, distribuir y seleccionar los materiales con los que trabajarán. Teniendo en cuenta los cinco elementos básicos de los grupos cooperativos, deberá de planificar sus intervenciones aplicándolos rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz (Alarcón y Reguero, 2018; La Prova, 2017).

Por ende, el rol del profesor se vuelve un rol complejo que supone una planificación detallada y rigurosa de la intervención que se ha de realizar a lo largo del proceso, para así conseguir las condiciones idóneas que garanticen el éxito de la estructura cooperativa (Alarcón y Reguero, 2018; Johnson y Johnson, 2008).

2. Durante la situación de aprendizaje

Es durante la situación de aprendizaje en donde el cambio del rol docente del método cooperativo con respecto al tradicional resulta ser más notorio. En el aprendizaje cooperativo, durante el transcurso de la clase, el docente se mueve de un rol transmisivo y adopta un rol de mediador y guía. Sin embargo, esto no significa que la clase no constará de momentos de explicación por parte del docente hacia los alumnos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

De hecho, según Johnson y Johnson (2017) uno de los elementos claves para que el aprendizaje cooperativo funcione, que no hemos desarrollado hasta ahora, es la enseñanza a los alumnos de las técnicas interpersonales y de equipo. Este tipo de herramientas resultan imprescindibles dado que por medio de estas los alumnos serán capaces de saber cómo manejarse dentro de sus equipos. Así, podrán tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos que emerjan dentro del grupo.

La segunda tarea que el profesor debe de ejercer es explicar de forma clara y concisa las instrucciones de la tarea a realizar. La propuesta cooperativa pone un gran énfasis en la importancia de explicar las indicaciones y los objetivos que se espera que los estudiantes logren alcanzar a partir de la realización de las actividades. Asimismo, algunos autores sostienen que dichos objetivos comunes deben de ser pensados entre todos, para que así los conozcan y tomen conciencia de la necesidad de trabajar juntos para alcanzar las metas establecidas (Johnson y Johnson, 2017; Alarcón y Reguero, 2018).

Asimismo, durante la situación de aprendizaje el profesorado debe de observar, supervisar y proporcionar ayuda a los estudiantes. La observación resulta una herramienta sumamente importante para el docente dado que esta le ofrece al docente una perspectiva clara sobre los pensamientos de los estudiantes mientras completan las tareas. Por medio de

la observación el docente puede comprender aquellos puntos que les generan conflicto a los estudiantes o las complicaciones que surgen dentro del manejo del equipo. De esta manera, los docentes deben de trabajar la escucha activa con el fin de descubrir los recursos y las estrategias utilizados por el alumnado y estimular el diálogo para llegar a la construcción conjunta de conocimiento (Alarcón y Reguero, 2018; Duran y Oller, 2017).

A partir de esta información, los docentes pueden intervenir dependiendo del tipo de ayuda que los alumnos necesiten. De este modo, como bien explica Gutiérrez del Moral (2009) las intervenciones y el rol del docente dependerá de las necesidades diferentes de cada grupo. Así por ejemplo, los estudiantes pueden necesitar que se vuelvan a explicar las consignas o ayuda en el plan de acción a seguir. Con respecto a este último, se recomienda a los docentes intervenir realizando preguntas que sirvan como guía para que los propios alumnos puedan analizar sus caminos a seguir. Algunas de esas preguntas pueden ser: ¿Qué están haciendo? ¿Por qué lo están haciendo? ¿Para qué va a servirles? (Duran y Oller, 2017; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Es importante aclarar, que autores como Slavin (1999); Johnson, Johnson y Holubec (1999) remarcan la importancia de no intervenir más de lo necesario en las acciones de los estudiantes. Para los autores, la elección de decidir cuándo intervenir y cuando no es justamente parte del arte de enseñar y la intervención no tiene como objetivo ofrecerles la respuesta al equipo, sino que el objetivo es guiarlos para que los integrantes puedan resolver el problema por su propia cuenta (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999).

En relación con esto último, Barkley, Cross y Howell Major (2007) agregan que el docente no puede convertirse en uno más del grupo, este tiene que saber delegar gran parte del control y responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo; Casanova, Álvarez y Gómez (2009) argumentan que el docente debe de llevar a cabo dos acciones primordiales: por un lado, dirigir a los alumnos y por otro, dejar espacio para que éstos tengan una participación activa en su aprendizaje. Los autores sostienen que el docente no puede tomar un rol ni autoritario ni pasivo, sino que debe de moderar los espacios y tiempos para que cada una de estas acciones estén en su justa medida.

3. Después de la situación de aprendizaje

Por último, desarrollaremos sobre el rol del docente después de la situación de aprendizaje. La mayoría de los autores sostienen que durante esta etapa los docentes se deben de enfocar en la evaluación, no solo de todo el grupo sino también de cada uno de los individuos

(Alarcón y Reguero, 2018; La Prova, 2017). Sin embargo, sobre las características específicas del proceso evaluativo ahondaremos más adelante en el último apartado de este capítulo.

Enfocándonos en las tareas del docente, como hemos mencionado, la principal tarea destacada es la evaluación de la participación de cada alumno y de los equipos. Esta es una tarea que si bien se debe de llevar a cabo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, se finaliza en este período. Además de evaluar la participación, es necesario realizar una evaluación sobre los contenidos aprendidos. Para esto, los autores proponen a los docentes hacer preguntas sobre el contenido y las habilidades sociales a los alumnos y discutirlos con el resto del grupo clase (Alarcón y Reguero, 2018; Duran y Oller, 2017).

Además de evaluar a los estudiantes, es importante aprovechar este momento para que el docente pueda comunicar lo observado a lo largo del proceso de aprendizaje. De este modo, cada equipo puede comparar sus propios hallazgos y ponerlos en común con todo el grupo-clase. Durante este período, es importante también aprovechar para darles feedback a los alumnos sobre sus desempeños a lo largo de la tarea. Por lo tanto, los docentes se deben de concentrar en ofrecer comentarios de actividades y conductas positivas y negativas. Sin embargo, es importante evitar mencionar personas o equipos específicos. Por último, además del feedback compartido de forma grupal, es relevante en privado, retroalimentar a cada equipo y a sus miembros, mencionando aspectos positivos y negativos y señalando lo que hay que superar para la próxima ocasión (Alarcón y Reguero, 2018; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; La Prova, 2017).

Evaluación

Finalizaremos este capítulo desarrollando las formas que proponen los autores para evaluar utilizando el aprendizaje cooperativo. Como se ha mencionado en el marco teórico, existen diferentes tipos de evaluación dependiendo de las formas que adopta y los propósitos establecidos por los evaluadores (Anijovich y Cappelletti, 2017). En este sentido, al ser la evaluación parte del proceso de enseñanza, el aprendizaje cooperativo propone formas y métodos concretos para evaluar.

Como bien argumenta Fernández-Río (2017), no tendría sentido que los docentes apliquen una enseñanza basada en el modelo pedagógico del aprendizaje cooperativo y el proceso de evaluación no siguiera los mismos términos. Sobre esta idea, Gutiérrez del Moral (2009) añade que para poder cumplir con sus objetivos, resulta fundamental no solo hacer un buen diseño de las actividades sino también llevar a cabo una evaluación adecuada, que tenga en cuenta el resultado final de la actividad, su inicio y su desarrollo.

Para poder comprender de manera concisa el método desarrollado por los autores de referencia para llevar a cabo el proceso de evaluación, hemos decidido dividirlo en dos etapas: primero analizaremos los propósitos que establece la propuesta cooperativa y terminaremos por desarrollar las formas que adopta la evaluación.

1. Propósitos

Como se ha desarrollado, en el método tradicional el propósito de la evaluación era medir los conocimientos que el alumno reproduce y en función de eso ponerle una nota que tiene como objetivo acreditar. Por su parte, la evaluación en el método cooperativo también establece como propósito medir el conocimiento de los alumnos, pero a diferencia lo hace bajo una perspectiva diferente. El aprendizaje cooperativo percibe al alumno como sujeto de conocimiento, dándole importancia no solo a lo que este dice sobre el conocimiento sino también a cómo lo utiliza en situaciones diversas (Anijovich y Cappelletti, 2017; Johnson y Johnson, 2017).

Si bien sería mucho más fácil evaluar el trabajo final de cada grupo, dándole la misma calificación a cada integrante, en el aprendizaje cooperativo es necesario que el trabajo realizado por cada alumno sea reconocido. De este modo, se debe distinguir entre la evaluación individual y la evaluación del trabajo cooperativo, comprendiendo que ambas actividades se complementan y deben de ser tenidas en cuenta. Por otro lado, además del logro de los objetivos específicos de aprendizaje, en el método cooperativo es oportuno evaluar también el desarrollo de las habilidades sociales. Este tipo de evaluación es de suma importancia para que el docente pueda diagnosticar en qué punto de la curva de desarrollo se encuentran los grupos (Gutiérrez del Moral, 2009; La Prova, 2017).

En este sentido, se destacan dos propósitos principales de la evaluación cooperativa: en primer lugar, evaluar el dominio del estudiante de los contenidos de la asignatura, y en segundo lugar, evaluar su participación en los procesos de grupo (Casanova, Álvarez y Gómez, 2009). Con respecto al primer propósito, Naranjo y Jiménez (2016) explican que se puede diferenciar entre aquellos contenidos que fueron aprendidos de forma individual y aquellos que se hayan aprendido de forma cooperativa, entregando a cada uno un peso específico. Este primer propósito cumple, en general, una función más acreditativa, similar a los procesos de evaluación que conocemos, donde los aprendizajes de los alumnos son equitativos a una calificación (Anijovich y Cappelletti, 2017; Naranjo y Jiménez, 2016).

En relación con el segundo propósito, tanto Johnson y Johnson (2014b) como Slavin (2012) sostienen que es una dimensión fundamental a la hora de pensar la evaluación en la

propuesta cooperativa. Esto se debe a que para poder asegurarse de que las estructuras cooperativas están siendo utilizadas dentro de la clase, es necesario implementar procesos de observación y evaluación que aseguren esto. En adición, Naranjo y Jiménez (2016) agregan que este propósito cumple una función principalmente pedagógica dado que su principal objetivo es asegurar la participación equitativa y de interacción simultánea.

Por otra parte, podemos observar un consenso por parte de los autores, que a la hora de pensar la evaluación, un propósito indispensable es la evaluación de la competencia de aprendizaje cooperativo. En otras palabras, la evaluación tiene que tener como uno de sus objetivos medir hasta qué punto los alumnos han podido desarrollar las competencias relacionadas con la cooperación (la escucha activa, la organización y distribución de tareas, el trabajo en conjunto, entre otras habilidades). Este tipo de proceso evaluativo es un proceso regulador y formador debido a que les permite a los alumnos comprender cómo esta funcionando su equipo y en que aspectos pueden mejorar (Johnson y Johnson, 2014b; Naranjo y Jiménez, 2016).

De esta forma, la evaluación cooperativa busca cumplir una función formativa teniendo como objetivo servir de ayuda a los profesores para poder planificar mejor según las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, es una evaluación al servicio del aprendizaje, poniendo énfasis en la importancia en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y las relaciones en el aula (Anijovich y Cappelletti, 2017; La Prova, 2017).

2. Formas

Para poder cumplir con estos propósitos el aprendizaje cooperativo propone un gran número de métodos y formas para evaluar. En primer lugar, al igual que la evaluación tradicional se evalúa bajo ciertos criterios, los cuales deben de ser pre-establecidos y compartidos con los estudiantes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Como se ha mencionado en el marco teórico, existen diferentes tipos de evaluaciones dependiendo de la manera y el tipo de información que se quiera recolectar. En relación con esto, es importante que la forma que se adopte para evaluar ofrezca métodos que evalúen a los estudiantes de manera grupal, teniendo congruencia con los métodos utilizados a lo largo del proceso de aprendizaje. Pero también evaluar de manera individual a cada estudiante, para así poder potenciar la interdependencia positiva. Asimismo, al ser la evaluación un proceso formativo, esta debe de ser continua, acompañando el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos (Johnson, Johnson y Holubec, *op. cit.*; La Prova, 2017).

De esta manera, nos ha sido posible observar, que el aprendizaje cooperativo propone tres formas de evaluación. En primer lugar, la autoevaluación que es realizada por el mismo alumno y tiene el objetivo de ser formativa, permitiéndole a este reflexionar sobre su propia conducta. En segundo lugar, la evaluación de los resultados realizada por el profesor, en la cual se presta atención a los objetivos y contenidos curriculares. Y finalmente, la co-evaluación que es llevada a cabo por sus pares, para que pueda funcionar eficientemente es necesario proporcionar a los alumnos herramientas, como por ejemplo, rúbricas o criterios (Fernández-Rio, 2017; LAB, 2012).

Si bien existe un consenso con respecto a la utilización de estos tres tipos de evaluación, no existe realmente una mirada universal con los tiempos y usos específicos de cada una de estas formas.

Así por ejemplo, mientras Slavin (2012) propone que la autoevaluación puede ser grupal, donde los miembros debaten cómo se ha realizado el trabajo con el objetivo de que puedan identificar aquello que se ha hecho bien y lo que se debe mejorar. A su vez, argumenta que este tipo de evaluación es un elemento fundamental del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, Fernández-Rio (2017) sostiene que en ocasiones no es recomendable realizar la autoevaluación de manera grupal dado que puede dificultar el proceso de reflexión individual. Al mismo tiempo, comenta que no es necesario realizarla únicamente al final de cierta actividad, sino que se puede poner en práctica durante dicha actividad. Por otro lado, Johnson, Johnson y Holubec (1999) proponen otro tipo de evaluación, no mencionado hasta el momento, que es la evaluación oral de los alumnos. Para los autores, el uso de esta forma de evaluar es de suma importancia, dado que uno de los objetivos de aprendizaje es el desarrollo de herramientas sociales, siendo una de estas la comunicación de ideas a otros.

Por su parte, Naranjo y Jiménez (2016) desarrollan distintas etapas para el proceso evaluativo, proponiendo diferentes tipos de evaluación para cada uno de ellos. De este modo, en primer lugar se establece la evaluación inicial, que tiene como objetivo llevar a cabo un diagnóstico del grupo clase y darle herramienta a los docentes para organizar y planificar las actividades. En segundo lugar, la evaluación que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual puede ser llevada a cabo por el profesor por medio de la observación, o por los alumnos por medio de la utilización de instrumentos como el diario de formación. Finalmente, la fase final, donde se produce la evaluación que tiene como objetivo ver hasta qué punto los alumnos lograron cumplir los objetivos propuestos.

Es en esta última etapa se observa una diversidad de propuestas evaluativas. Johnson, Johnson y Holubec (1999) al priorizar la evaluación oral proponen el uso de una exposición oral realizada por cada equipo o un debate entre toda la clase. Sobre esta idea, Cuéllar y Alonso (2010) agregan la posibilidad de incorporar el uso de las tecnologías de la información, realizando un debate por medio de un foro virtual. Por otro lado, Fernández-Rio (2017) argumenta que es importante que queden evidencias escritas del proceso de cada alumno, proponiendo el uso de rúbricas en las evaluaciones de inicios y actividades para realizar de forma individual al final.



Universidad de
San Andrés

Capítulo V: Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo de graduación nos hemos dedicado a abordar, de una manera profunda, la metodología del aprendizaje cooperativo. Como hemos mencionado en la introducción, nuestros principales objetivos eran describir el contexto de surgimiento de la propuesta y poder comprender la propuesta que establece el aprendizaje cooperativo para implementarse dentro del contexto áulico.

Para poder llevar a cabo esta tarea, nos dedicamos a la búsqueda, selección y análisis de bibliografía referente a diferentes campos de conocimiento, tanto teórica como empírica. Durante la elaboración de este trabajo nos hemos dedicado a sistematizar y organizar dicha información, encontrándonos con distintas opiniones y puntos de vista tanto en relación con los antecedentes de esta metodología como con su propuesta en sí.

En este sentido, hemos podido observar que al basarse en el trabajo en equipo para la resolución de tareas, el aprendizaje cooperativo sienta sus bases en las ideas y teorías de una variedad de pensadores. Aunque sí nos ha sido posible observar un consenso por parte de los autores con respecto a los pensadores ubicados en épocas más alejadas a la nuestra, observamos que ese consenso se difumina a la hora de acercarse a antecedentes más contemporáneos. De esta manera, mientras algunos autores mencionaban a John Dewey, Roger Cousinet, Celestin Freinet y Antón Makárenko; otros dejaban de lado a Dewey y agregaban a otros pedagogos como Cecil Reddie y Francisco Ferrer. Entendemos que el trabajo en grupo ha sido una metodología muy utilizada en el campo educativo -sobre todo más aún en la actualidad- y que la existencia de estas discrepancias se pueden deber a los diferentes elementos en los que cada autor pone el foco a la hora de estudiar los antecedentes del aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, a partir del estudio en profundidad del método de la propuesta cooperativa, comprendemos que esta va mucho más allá de juntar a un grupo de alumnos y hacerlos trabajar de forma conjunta en una misma tarea. Por el contrario, nos hemos dado cuenta que el aprendizaje cooperativo consiste en el uso de un método complejo y, en consecuencia, fuertemente estructurado. Así por ejemplo, observamos que un grupo cooperativo requiere de la repartición de roles y una dimensión determinada para así poder funcionar de forma eficiente. Además, la distribución del material y el aula requiere llevarse a cabo de una forma específica, lo cual puede dificultar su aplicación en ciertas escuelas que cuentan con un número específico de recursos. Asimismo, establece un número de elementos (como la interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e

interacción simultánea) que deben de ser asegurados en pos de poder favorecer y mantener la cooperación dentro de la clase.

Con respecto al rol del docente, esta metodología le propone un gran desafío a aquellos que se encuentran en esta posición, especialmente cuando comparamos los cambios que esta supone con respecto al método de enseñanza tradicional. Las decisiones que los docentes tomen y la manera en que estos intervengan en el proceso de aprendizaje grupal poseen una fuerte influencia en la forma que los alumnos se ubiquen frente a esta propuesta. En consecuencia, el aprendizaje cooperativo le exige al profesorado llevar a cabo una tarea de investigación y reflexión, preguntándose cómo conseguir que sus alumnos construyan conocimientos. Por medio de la bibliografía, hemos podido observar que estas cuestiones generan en los docentes ciertos miedos o inseguridades -que a veces están fundamentadas en falsas creencias- lo que puede generar también ciertas trabas para la implementación de la propuesta cooperativa.

Finalmente, en relación a la evaluación, como hemos mencionado anteriormente, al ser esta parte del proceso de enseñanza, debe de adoptar determinadas formas acordes a los propósitos del aprendizaje cooperativo. En este sentido, no tendría sentido aplicar una enseñanza basada en el modelo pedagógico del aprendizaje cooperativo si el proceso de evaluación no sigue los mismos términos. Así, la evaluación se transforma en una evaluación al servicio de los conocimientos, siendo continua y formativa. Al mismo tiempo, los autores sostienen que debe de usar todos los tipos de evaluación, haciendo uso así de la autoevaluación, la evaluación individual, grupal y la co-evaluación.

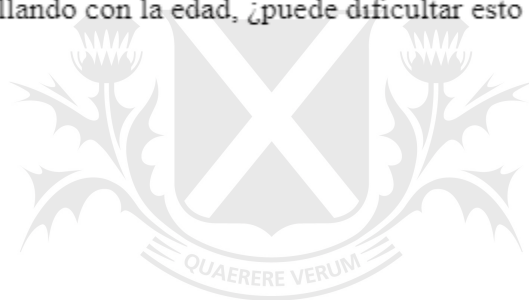
Futuras investigaciones

Nos gustaría concluir con este trabajo desarrollando áreas en las que podrían indagar futuros trabajos de investigación. Al ser nuestro objetivo la construcción de un Estado del Arte, consideramos esta tesina como el primer paso de toda investigación que nos permite ver ciertos huecos que existen en la bibliografía. En relación con esto, creemos que al ser el aprendizaje cooperativo una propuesta que ha ido ganando -y continúa ganando- relevancia en el contexto actual deja varios caminos que podrían retomar futuros trabajos.

En primer lugar, no podemos dejar de lado el contexto en el que se inscribe este trabajo de licenciatura. A principios del año 2020, emergió una situación en la cual la educación se vio obligada a tomar una modalidad completamente virtual. Podemos observar que a partir de este contexto, muchas instituciones educativas -sobre todo aquellas pertenecientes al nivel terciario y universitario- han optado por la realización de ciertas

actividades en formato virtual. Como sabemos, el aprendizaje cooperativo establece como uno de sus elementos específicos la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. ¿Cómo impacta esto en el uso de la propuesta cooperativa? ¿Qué dice la bibliografía sobre la posibilidad de aplicar esta metodología en un formato completamente virtual? ¿Sería posible?

Otra área de interés podría ser la forma en la que el aprendizaje cooperativo se implementa en cada uno de los niveles educativos. De este modo, se podría intentar responder algunas de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las técnicas del aprendizaje cooperativo más utilizadas en cada uno de los niveles? ¿En qué áreas ofrece el aprendizaje cooperativo los mayores beneficios académicos? Creo que es interesante el estudio de la implementación de este método en el Nivel Inicial. Como hemos observado, el aprendizaje cooperativo para que funcione de manera efectiva, depende fuertemente de las habilidades sociales y de cooperación que los alumnos poseen. Muchas de esas habilidades son adquiridas a medida que el niño se va desarrollando con la edad, ¿puede dificultar esto el uso de esta propuesta en el Nivel Inicial?



Universidad de
San Andrés

Bibliografía

- Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, XI (161), 181-194.
- Alarcón, E. y Reguero, M. J. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 63-75.
- Alfageme González, M. B. (2001). Antecedentes de las ideas pedagógicas subyacentes en el aprendizaje cooperativo. *Anales de pedagogía*, 19, 139 - 156.
- Alirio Perez, Á.; Africano Gelves, B. B.; Febres-Cordero Colmenárez, M. A.; Carrillo Ramírez, T. E. (2016). *Una aproximación a las pedagogías alternativas*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>
- Anijovich, R., Malbergier, M y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. (2009) ¿A qué llamamos enseñar?. En: Alliaud, A. y Autor (Eds.), *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina, Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (2011). "Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual". Disponible en: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Antelo- Estanislao.pdf>
- Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.

- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.
- Ballén Molina, R. A. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Revista Diálogos de Saberes*, 36, 35-54.
- Barkley, E., Cross, K. P. y Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007) La enseñanza. En: Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (Eds.). *El saber didáctico* (pp. 125- 158). Buenos Aires: Paidós.
- Becerra, G. (2015). Enrique Pichon-Rivière: Los orígenes de la psicología social argentina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6667/pr.6667.pdf
- Cárdenas Páez, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000100005&lng=en&tlng=es
- Cardini, A. y D'Alessandre (2019). *Transformar la educación secundaria*. Buenos Aires, CIPPEC. Recuperado de: <https://bit.ly/3t4oXzC>
- Carretero, M. (1997) *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique. (2a edición).
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons: Conceptos para pensar la escuela contemporánea*. Argentina, Buenos Aires: Kapelusz.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina, Buenos Aires: Santillana.

- Casanova, M. O., Álvarez, I. M. y Gómez, I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 28.
- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21327/Cassany_APRENDIZAJE_ELE_2003-2004-final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castañeda, M. T. (2021). *Teoría centrada en la persona de Carl Rogers*. Disponible en: <https://bit.ly/3zBS8v7>
- Castorina, J. A., Lenzi, A. y Fernández, S. (1894). Alcances del método exploración crítica en psicología genética. En Castorina, J. A., Lenzi, A., Fernández, S., Casávoli, H. M., Kaufman, A. M. y Palau, G. (Coords.). *Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-117). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chacón Ángel, P. y Covarrubias Villa, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Tiempo de educar*, 13(25), 139-159.
- Cols, E. (2013). *Estilos de enseñanza*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Cousinet, R. (2014). Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8(8), 1-5.
- Cuéllar, A. y Alonso, 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.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Natale, C. (2018). La enseñanza de la gramática en el sistema de Lancaster: el Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana de José Catalá y Codina (1821). *Revista argentina de historiografía lingüística*, X(2), 125-143.

- Del Barco, B. L., del Río, M. I., Delgado, M. y Lázaro, 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.
- del Villar, O. L. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. *Diálogos educativos*, 6(12), 29-46.
- Dewey, J. (1938). *La théorie de l'enquête*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Diker, G. (2007). ¿ Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 225-244). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Duque, J. (2021). Los estados del arte en ciencias sociales. Un camino para su escritura. *Revista Perspectivas*, 37, 121-149.
- Duran, D. y Oller, M. (2017). El rol del profesorado en las aulas organizadas en aprendizaje cooperativo. *Aula de innovación educativa*, 261, 38-41.
- Echevarrieta, A. B. (1999). *El "grupo operativo" de Enrique Pichon-Riviére. Análisis y crítica*. (Tesis doctoral) Universidad complutense de Madrid, Madrid.
- Echeverría, R. (2009). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Editorial ebooks Patagonia - Comunicaciones Noreste.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/585/Nydia%20Elola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, XIX(2), 321-331.

- Ertmer, P., y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college record*, 107(1), 186-213.
- Fernandez-Rio, J. (2017). Evaluación para un aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 57, 31-38.
Recuperado de: <https://bit.ly/3EMh5EQ>
- Ferreiro Gravié, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactantes de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-9.
- Furman, M.; Larsen, M.E. y Weinstein, M. (2020). "Aprendizaje cooperativo: ¿qué estrategias ayudan a que aprendamos de y con otros?" Documento No4. *Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.
- Gal, R. (1978). Significado histórico de la educación nueva. En Mialaret, G (Coord.). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Galeano, M. y Vélez, O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Gallo Cadavid, L. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la educación física. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 97-114.

- García, M. M. V (2009). *Aprendizaje cooperativo*. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS (2a. ed.).
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gento Palacios, S. (1983). Cooperación. En Sánchez Cerezo, S. (Ed.): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2006). Ten Australian elementary teachers' discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *The Elementary School Journal*, 106(5), 429-452.
- Giménez, S. (2013). *El quiebre de la escuela moderna. De la promesa del futuro a la contención social*. Recuperado de: <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/pdfs/02-gimenez.pdf>
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, 5, 227- 247. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600512.pdf>
- González-Tejero, J. M., Parra, R. M. P. y Llamas, M. G. R. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 125–138.
- Güell, F. C. (s. f.). IMPORTANCIA Y SIGNIFICADO DE LA COOPERACIÓN. Disponible en: <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v5n8/art9.pdf>

- Guerrero Armas, A. (2009). Las claves para el trabajo en equipo. *Temas para la Educación*, 3. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5076.pdf>
- Gutiérrez del Moral, M. J. (2009). *El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas*. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1956>
- Hernández, M. G. (2014). Aprendiendo Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria. *Pulso: Revista De Educación*, (37), 231-248.
- Herrada, R. I. y Baños, R. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 99-108. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/161848308.pdf>
- Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la Edad Antigua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 285-334.
- Hobsbawm, E. (2012). *Naciones Y Nacionalismo desde 1780*. España: Crítica.
- House, E. R. (1992). *Tendencias en la evaluación*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5d03d5de-8b11-4c2e-9535-b5d2013daf91/re2990200487-pdf.pdf>
- Hume, D. (1977) *Compendio de un tratado de la naturaleza humana*. Valencia: Cuadernos Teorema.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). Student motivation in co-operative groups: Social interdependence theory. En Autores, *Cooperative learning* (pp. 146-186). Londres: Routledge.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29-30.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2013). Cooperative, competitive, and individualistic learning environments. *International guide to student achievement*, 372-374.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. España: Ediciones SM.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Cooperative learning*. Zaragoza: Innovación y educación.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós educador.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* Recuperado de: [https://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Johnson Aprendizaje cooperativ o en la universidad.pdf](https://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Johnson_Aprendizaje_cooperativo_en_la_universidad.pdf)
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational technology*, 31(9), 28-33.
- Joyce, B., Weil, M y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Jure, E. (2009). *El lugar de la biografía escolar, la formación inicial y la trayectoria profesional en la relación que los profesores construyen con el saber que enseñan*. En: II Jornadas de Formación Docente Universitaria, Rosario.

- Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative classroom structures. En Autor, *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 67-96). Springer, Boston, MA.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1999). The "E" of PIES. *Kagan Online Magazine*, Summer 1999.
- Kagan, S. (2011). The "P" and "I" of PIES: Powerful Principles for Success. *Kagan Online Magazine*, Fall/Winter 2011.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- LAB (2012). Aprendizaje cooperativo: qué, por qué, para qué y cómo. Disponible en: https://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf
- Labrador, C. (1998). Roger Cousinet y la pedagogía de grupo. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (240), 36-39.
- Li, M. P., & Lam, B. H. (2013). Cooperative learning. *The Hong Kong Institute of Education*, 1-33.
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, Ediciones Akal.
- López Vargas, C. y Real, J. C. (2017). Efectos de la aplicación de "jigsaw" sobre la adquisición de competencias en dirección de operaciones. *Revista de Métodos Cuantitativos Para La Economía y La Empresa*, 24, 220-249.

- Maggio, M. (2013). Enseñanza poderosa. En: Autora, *Enriquecer la enseñanza* (pp. 39- 64). Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI : cuando el futuro es hoy : documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Manning, M. L. & Lucking, R. (1991) The What, Why, and How of Cooperative Learning. *The Social Studies*, 82(3), 120-124.
- Martín García, S. y Blázquez Entonado, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Méndez Coca, D. (2016). *El aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en electricidad y magnetismo en secundaria*. (Extra).
- Moll, L.(1993). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio-histórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Molina, J. P., Valencia, A. y Gómez, F. (2016). INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EDUBLOGS, EVALUACIÓN FORMATIVA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (2), 432-450.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (Orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). España: Burgos.
- Munévar, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y su apropiación en Colombia. *Rhec*, 13(13), 47-76.

- Monferrer, J. M., González, M. J. y Díaz, D. (2009). La influencia de George Herbert Mead en las bases teóricas del paradigma constructivista. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(2), 241-248.
- Muñoz Marrón, E. (2013). *Fundamentos del aprendizaje y del lenguaje*. Editorial UOC.
- Moreira, A. M. (1997). APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN CONCEPTO SUBYACENTE. En Moreira, M. A., Caballero, M. C. y Rodríguez, M. L. (Orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). España: Burgos.
- Murueta, M. E. (2007). *Educación en cuatro tiempos: Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, interpretados para el siglo XXI*. México: Amapsi.
- Naranjo, M. y Jiménez, V. (2016). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. En M. Mayordomo, R. y Onrubia, J. (Eds.) *El aprendizaje cooperativo* (pp. 229-263). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Argentina, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies (DeSeCo). Executive Summary. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Orantes, A. (2005). El método de enseñanza mutua en América Latina. Reconstruyendo su historia con una hoja de ruta. En Camasca, D. J., Donayre, R. L y Rodríguez Rea, M. A. (Eds.). *Homenaje a Reynaldo Alarcón* (pp. 521-538). Perú: Editorial Universitaria.
- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, 108, 55-72.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*, 44, 165-179. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922011.pdf>
- Pemán, M. J. U. (1993). Hacia una ética universal y social: La perspectiva interaccionista de George Herbert Mead (1863-1931). *Estudios de Deusto: revista de la Universidad de Deusto*, 41(1), 179-201.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En Caruso, M.; Dussel, I. y Pineau, P., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Prenda, N. P. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: Revista educativa digital*, (8), 63-76.
- Polo Blanco, J. (2018). La educación como herramienta de combate: de Sócrates a Paulo Freire. *Areté*, 30(1), 163-188.
- Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Universidad de Vic.
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Zaragoza: Universidad de Vic.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.

- Pujolás, P. (2011). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Quito, G. M. (2020). *Estado del arte sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en educación primaria de los años 2009-2020 en Iberoamérica*. (Tesis de bachillerato) Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Raillon, L. (1993). Roger Cousinet. *Prospects* 23, 221-233
- Ramón, R. C., Novoa, P. F., Ramírez Y. P., Uribe, Y. C, y Cancino, R. V. (2020). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en niños de tres años. *Eduser*, 7(1), 18-31.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rivas, A. (2019). *¿Qué hay que aprender hoy? De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas*. Madrid: Fundación Santillana.
- Rodrigo-Huete, N. (2017). *Enseñar a multiplicar mediante el juego y el aprendizaje cooperativo*. (Tesis de maestría) Universidad Internacional de la Rioja, Madrid.
- Rodríguez, A. M. (2011). *Comenio: aportes pedagógicos*. (Tesis de licenciatura) Universidad Pedagógica Nacional, México D. F.
- Rodríguez, D. V. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 339-354.
- Rodríguez, A. K., Rodríguez, H. M y Tamayo, J. A. (2014). El aprendizaje cooperativo como herramienta para desarrollar habilidades sociales en niños de preescolar I y preescolar II del Cendi Moderna. *Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco*, México. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/30802.pdf>
- Rogers, C. R. (1974). Can learning encompass both ideas and feelings? *Education*, 95(2), 103-114.

- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 662.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En Mir, C, Casteleiro, J. M., Castelló, T., Cirera, I., Pardo. A. M., Rué, J., Torredemer, M. y Vila I. (Coords.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-49). Barcelona: Graó.
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Disponible en: <https://bit.ly/3xWqIQO>
- Ruiz Moreno, M. D. C. (2010). *El trabajo en equipo: la colaboración en la educación*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial.
- Saez, F. T y Perez, M. A. (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Grupo Editorial Universitario. Disponible en: https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf
- Sanz, J. A. (2018). *Dinámicas de aprendizaje cooperativo en un aula de primaria*. Universitat Jaume I, España. Disponible en: <https://bit.ly/3kk8u2V>
- Sass, O. (2000). Psicología social y educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead. *Revista educación y pedagogía*, 26(27), 123-140.
- Schmeck, R. R. (2013). *Learning strategies and learning styles*. Illinois: Springer Science & Business Media.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación (6a. ed.).
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?*. Recuperado de: <https://bit.ly/3pGBDKH>

- Scott, C. L. (2015b). *El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipos de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?* Disponible en: <https://bit.ly/3EE7X5b>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2014). Introducción: aprendizaje cooperativo. *Anales de Psicología*, 30(3), 781-784.
- Shepard, L. A. (2007). La evaluación en el aula. En Brennan, R. L. (Ed.). *Educational Measurement* (pp. 623-646). ACE/ Praeger Westport.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of educational research*, 56(4), 411-436.
- Sierra Arizmendiarieta, B., & Pérez Ferra, M. (2015). La educación en J.-J. Rousseau: Un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 121-139. Recuperado de: <https://bit.ly/3G8DfD0>
- Silva, J. A, Roa, C. C. y Tarapuez, F. E. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (2a. ed.).
- SITEAL (2019). *Nivel primario. Educación Básica*. Disponible en: <https://bit.ly/3G2gTmB>
- SITEAL (2019b). *Nivel secundario. Educación Básica*. Disponible en: <https://bit.ly/3t41Asy>
- SITEAL (2019c). *Educación Superior*. Disponible en: <https://bit.ly/3zwYb3W>
- Slavin, R. E., y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Slavin, R. E. (2012). Classroom applications of cooperative learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 3. Application to learning and teaching* (pp. 359–378). American Psychological Association.

- Soler, M., Cárdenas, S. F. y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, 24. 993-1012.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Toledo, S. V., Cosculluela, C. L. y Orús, M. L. (2017). La evaluación en el aprendizaje cooperativo: El peso del trabajo individual dentro del trabajo en equipo. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 567-571.
- Torres, A. C. (2019). El aprendizaje cooperativo en Secundaria: un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes. *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 45-65.
- Trilla, J. y Puig, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 325, 52-55.
- Udi, J. (2015). John Locke y la educación para la propiedad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XX(1), 5-25.
- UNESCO. (1996). *Una educación para el siglo XIX: aprender a aprender*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102622_spa
- Uribe, N. (2016). El grupo operativo y sus efectos pedagógicos. *Revista Poiésis*, 147-152.
- Vilafranca Manguán (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudemonista. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 35-53.
- Vilella, S. B y Rodríguez, N. O. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: Una revisión de la literatura científica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 1-13.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Yassin A. A., Razak, N. A. & Mohamad Maasum, T. G. (2018) *Cooperative Learning: General and Theoretical Background*. Recuperado de: <https://bit.ly/3JBXD1m>



Universidad de
San Andrés