

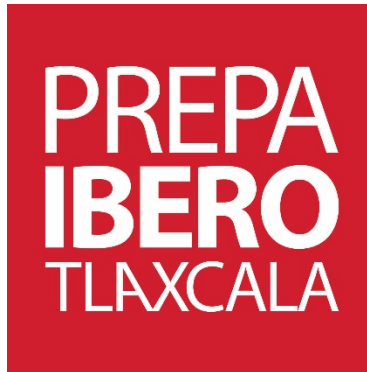
Aprender juntos

Flores Martínez, Wilfrido

2019-06-28

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4272>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>



APRENDER JUNTOS

Wilfrido Flores Martínez

Preparatoria Ibero Tlaxcala

Décimo Coloquio de Profesores Preparatorias Ibero

28 de junio de 2019

APRENDER JUNTOS

Resumen

En el presente trabajo se discuten algunas diferencias conceptuales entre cooperación, colaboración y trabajo en equipo. De acuerdo con la noción que se tiene de estas diferencias se obtendrán mejores resultados en términos de formación entre los estudiantes. Esto, claro, en el entendido de que el trabajo colectivo es mejor que el trabajo individual. Asimismo, se exponen los antecedentes históricos de estas interrelaciones en distintos organismos que inciden en procesos educativos diversos para, finalmente, recuperar la experiencia propia que, en este sentido, se ha desarrollado en la Prepa Ibero Tlaxcala.

Introducción

En los últimos tiempos se percibe un cambio sustancial en la educación formal en lo referente a las estrategias didácticas, con el propósito de maximizar el rendimiento de los estudiantes tanto en lo académico como en el desarrollo de habilidades sociales. El cambio al que se alude consiste en preconizar el trabajo conjunto sobre el que se pueden alcanzar los objetivos que la educación formal se plantea, si se introyecta la idea entre los partícipes del proceso educativo de que el trabajo en equipo garantiza mejor aprendizaje que si se centra en el individuo. No obstante, lo anterior sugiere la observación de ciertos procesos, pues el aprendizaje en conjunto va mucho más allá de reunir en equipo a un grupo de alumnos para en automático alcanzar el objetivo.

Dos términos se entrelazan y/o confunden cuando se habla de trabajo en equipo: cooperación y colaboración. El prejuicio abona a la idea de que todo trabajo en equipo lleva implícitamente colaboración, la cual no necesariamente es inherente a todo trabajo en equipo. En este existe o debería existir cooperación entre los miembros, pero ello no siempre implica colaboración. Lo conducente es tratar de esclarecer de manera conceptual la distinción entre cooperación y colaboración en el aprendizaje y esto, por cierto, a veces no está plenamente clarificado. Mientras se elaboraba este escrito se encontró que en algunos textos se utiliza indistintamente aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo.

De los hermanos Johnson, autores citados en distintos artículos sobre el tema, se consultó el libro *La evaluación en el aprendizaje colaborativo* (2016), en donde se ocupan indiscriminadamente los términos “colaborativo” y “cooperativo”, pudiendo ser una situación atribuible a la traducción. En otro libro consultado, *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: método ELI* (2009), lo que se establece como aprendizaje “cooperativo” es muy similar a lo encontrado en otros trabajos cuando se habla de aprendizaje “colaborativo”. No obstante, en este texto se asume que los dos aprendizajes no son lo mismo, y esto se decidió con base en un material obtenido hace unos años en una de las academias, en donde se clarifica esta diferencia.

María Eugenia Osalde (2015) menciona que, si bien ambos aprendizajes presentan similitudes, no son lo mismo. Además, considera que, aunque la similitud más obvia es que los dos trabajan con grupos, los objetivos que persiguen son distintos. En el aprendizaje cooperativo –según la autora– el fin es generar vínculos socioafectivos con el objetivo de lograr una meta; en el aprendizaje colaborativo, en cambio, se busca desarrollar habilidades personales y sociales. Esto es muy importante en nuestro caso porque plantea una transformación radical en la práctica docente, dada la dificultad que requiere enseñar/aprender a coexistir en un ámbito tan disímulo y, sobre todo, evaluar el proceso por encima del resultado final.

Siguiendo con Osalde, es posible mencionar que aprendizaje cooperativo es algo que ha estado presente en la labor docente desde años atrás y su origen se puede ubicar en las teorías pedagógicas desarrolladas por John Dewey, el connotado pedagogo norteamericano que “promovía la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática” (Osalde, 2015: 4). Las ideas de Dewey en educación originaron el movimiento llamado “Escuela nueva”, en cuyo modelo son reconocidos algunos planteamientos actuales de la escuela del siglo XXI, en la que se pretende favorecer la educación experimental, la distribución de alumnos en grupos, la práctica de excursiones y campamentos y el trabajo colectivo (Colom, Domínguez y Sarramona, 2011: 62-63). La tendencia actual en educación formal sugiere que el aprendizaje en conjunto garantiza mejores resultados que el centrado en el individuo. Así lo estipulan los hermanos Johnson (Johnson y Johnson: 20), quienes mencionan que “el aprendizaje

cooperativo [*sic*] favorece un mayor uso de estrategias superiores de razonamiento y pensamiento crítico que el aprendizaje competitivo e individualista”.

Breve reseña histórica

El siglo XX puede considerarse el siglo de la educación (formal), sobre todo después de la conclusión de la Segunda Guerra Mundial. Nunca antes en la historia tantas personas tuvieron la oportunidad de acceder a la escuela. Dos corrientes de pensamiento pedagógico predominaron en distintos periodos de dicho siglo: el conductismo, en un principio, y el constructivismo hacia finales del siglo, prevaleciendo hasta nuestros días. En los últimos años del siglo pasado, el constructivismo adquirió una connotación social y su propuesta más innovadora fue incluir el aprendizaje cooperativo (colaborativo en nuestros días) (Ferreiro, 2009: 39). Ramón Ferreiro afirma que se pasó de un constructivismo intelectual que se centraba en las estructuras mentales a otro que, sin eliminar lo anterior, ponderaba la importancia de las relaciones sociales en el proceso de aprendizaje. A este último se le denominó constructivismo social (Ferreiro, 2009).

En ese sentido, se concluye que la clave del aprendizaje está en la comprensión; “construir no es algo abstracto, sino tomar conciencia de qué se sabe y cómo” (Ferreiro, 2009:40), y la comprensión no es un proceso que se pueda dar de forma individual. El mismo autor señala que esta requiere, directa o indirectamente, del otro, además de que el conocimiento se adquiere en una dirección determinada socialmente: “todo conocimiento se construye en interrelación con los contextos culturales en los que se usa” (Ferreiro, 2009:40).

Es justo en esa época, a finales del siglo XX, cuando los países pertenecientes a la OCDE (Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico) crearon PISA, el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes, cuyo objetivo era evaluar los conocimientos y las destrezas necesarios para la completa participación en la sociedad de las personas que habían concluido su educación obligatoria. Si bien al inicio de sus evaluaciones PISA se centró en los conocimientos de matemáticas, lectura y resolución de problemas, se concluyó que la formación de los estudiantes dependía de un rango más vasto de competencias. Fue así como surgió el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, que extendía el dominio de las competencias a otros ámbitos (OCDE, 2005).

Del proyecto DeSeCo emergieron tres categorías de competencias clave que abundaban a las ya establecidas: los individuos deben tener la posibilidad de usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente; poder interactuar en grupos heterogéneos, y situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. Es la segunda categoría de competencia extendida, la directamente vinculada con el aprendizaje colaborativo. La interacción en grupos heterogéneos es una dimensión fundamental para la formación integral en educación formal.

De acuerdo con el informe Delors (1994), la educación en el siglo XXI debería estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales (pilares de la educación): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. El tercer aprendizaje –aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás– es fundamental para fortalecer la dimensión social de la educación formal. En una sociedad en la que prevalece la diversidad cultural, dicho aprendizaje adquiere un papel preponderante. En el informe Delors se establecen dos orientaciones complementarias ligadas a este aprendizaje: el conocimiento del otro y la participación en proyectos comunes; dos características propias del ser social.

La OCDE, en la “definición y selección de competencias clave” (2005), establece que en el proceso enseñanza-aprendizaje se consolide la característica de “la interacción en grupos heterogéneos”; es menester desarrollar una serie de habilidades –también denominadas “competencias sociales”, “destrezas sociales”, “competencias interculturales” o “destrezas suaves”– en los estudiantes. Las habilidades propuestas se agrupan en tres corpus y serían: la habilidad de relacionarse con otros, la habilidad de cooperar, y la habilidad de manejar y resolver conflictos. Esto ya pasa a formar parte de nuestra práctica docente y nos movería a pensar el cómo se desarrollarán esas habilidades y, sobre todo, cómo se evalúan.

Desarrollo

De la teoría a la práctica

En la Preparatoria Ibero Tlaxcala se ha tenido la oportunidad de lograr un acercamiento a la técnica del aprendizaje colaborativo. No obstante, por todo lo mencionado previamente, surgió la interrogante si se ha implementado la técnica de manera adecuada y, además, la

pregunta más relevante: ¿existen condiciones para implementarla? En ocasiones se ha percibido cierta reticencia hacia la colaboración por parte de los alumnos –situación que se ha manifestado con mayor frecuencia en este ciclo escolar–. Para algunos de los estudiantes –esto derivado del diálogo establecido después de alguna experiencia infortunada–, el trabajo en equipo constituye una desventaja y no disimulan su resistencia a los paradigmas de evaluación. Los argumentos más frecuentemente esgrimidos son el “exceso” de proyectos en equipo y las pocas oportunidades de coincidir todos al momento de la realización de un trabajo.

El aprendizaje de destrezas sociales es complejo, sobre todo cuando en el mundo, al margen de la escuela, se promueven, por distintos medios, valores que dan al traste con la vida comunitaria. Un segundo factor de reticencia se vincula con factores intraescolares que no necesariamente se apartan del individualismo, y es la preeminencia que tiene la nota en no pocos alumnos. La suma de todos o de algunos de los factores mencionados lleva a ciertos estudiantes a desarrollar estrategias como la realización de trabajos por unos cuantos integrantes –o uno– o la división de las actividades que terminan siendo sumadas al momento de la entrega.

Las estrategias implementadas por los alumnos –que hasta ahora no son la constante– no siempre están en consonancia con los componentes del aprendizaje colaborativo que, de acuerdo con Norma Fuentes, son: “la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción fomentadora cara a cara, las habilidades interpersonales, y el procesamiento por el grupo” (Glinz, s/f). Estas condiciones impiden el desarrollo de las habilidades cuando se interactúa en grupo –relacionarse con otros, cooperar, manejar y resolver conflictos– (OCDE, 2005).

El trabajo colaborativo en el aula durante el periodo Primavera 2019

La percepción de que en algunos de los equipos con los que se ha trabajado en este semestre no se está realizando a cabalidad el aprendizaje colaborativo pasa por el hecho de que se perciben ciertas rupturas al interior de ellos y, en casos específicos, ha habido manifestaciones de inconformidad patentes con la forma en que estos fueron integrados. Al leer a Johnson y Johnson (2016) se descubre que resulta posible clasificar a los grupos de

trabajo colaborativo en dos categorías principales: grupos de aprendizaje colaborativo formales e informales.

Una de las dificultades es que algunos alumnos son renuentes, incluso a compartir mesa con los otros integrantes de su equipo, y su inconformidad reside en que, para ellos, la conformación de los equipos no es la que hubieran deseado. De acuerdo con Johnson y Johnson (2016), el diseño de los equipos en la Prepa correspondería a la de un grupo de aprendizaje colaborativo formal, es decir, grupos formados por alumnos durante varias semanas –en este caso por todo el curso– con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje comunes y completar las tareas que se les asignan.

A raíz de que durante una reunión de academia se discutió sobre el tema, teniendo ya el conocimiento previo, se optó por realizar una actividad reestructurando los equipos. Se decidió adoptar la estrategia de reconfigurarlos, dejando a los alumnos la responsabilidad de que ellos se organizaran, con la condición de que nadie quedara al margen. Siguiendo a los hermanos Johnson, esta constitución de equipos correspondería a un grupo de aprendizaje informal, consistente en “hacer que los estudiantes trabajen juntos con el fin de alcanzar un aprendizaje conjunto en grupos formados de manera temporal, específicamente para una tarea” (Johnson y Johnson, 2016: 42).

La derivación de este ejercicio fue que, en uno de los grupos, la integración de los equipos tuvo una marcada configuración de género –de los seis varones que hay en el grupo, cinco conformaron un equipo– y la actividad arrojó resultados favorables en dos de los cuatro equipos (sobra decir que estos se configuraron de acuerdo con las afinidades de sus integrantes). En el segundo grupo el ejercicio alcanzó peores resultados. En primer lugar, se presentó el hecho de que, de los cuatro equipos originales derivaron cinco; en segundo lugar, la calidad de los trabajos de cuatro de los equipos fue inferior en términos generales a lo que cotidianamente entregan, y un equipo no realizó la entrega.

Conclusión

La evaluación

Después de la experiencia con la conformación de grupos de aprendizaje colaborativo informal se pudo advertir que no se estaba cumpliendo con uno de los requisitos propios de

dicho aprendizaje: el de la autoevaluación. Es decir, la apreciación de que no todos los equipos trabajan de forma colaborativa no puede ser completa si no existe un acercamiento con los estudiantes, más allá del diálogo, a la percepción que ellos tienen de sí mismos y de su forma de trabajar. Se decidió aplicar una herramienta de autoevaluación con la intención de corroborar la percepción docente. Los instrumentos empleados se basan en propuestas de autoevaluación de los hermanos Johnson y se solicitó a los alumnos que los respondieran de manera anónima –aunque algunos decidieron poner su nombre–, a lo cual accedieron todos los presentes en una sesión de la primera semana de abril (solamente una alumna no intervino debido a que no asistió el día que aplicamos el instrumento, por un problema de salud).

Referencias

- Delors, J. (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO: 91-103.
- Ferreiro, R. (2009). “Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: Método ELI”. México: Trillas.
- Glinz, P. E. (s/f). “Un acercamiento al trabajo colaborativo”, en *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Johnson, D y Johnson, R. (2016). *La evaluación en el aprendizaje colaborativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. México: SM.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Definición y selección de competencias clave: Resumen Ejecutivo, 2005. www.OECD.org/edu/statistics/desecco

Anexo (instrumentos de autoevaluación)

Autoevaluación Trabajo colaborativo

Marque con un "x" la casilla que considere más apropiada:

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Es puntual en las reuniones de trabajo en equipo				
Llega preparada(o)				
Hace todas las tareas correctamente y a tiempo, y su trabajo es bueno				
Pide ayuda cuando la necesita				
Ofrece explicaciones detalladas, paso a paso en relación con sus entregas				
Toma el razonamiento de un compañero y lo amplía				
Relaciona lo que hace con los contenidos ya asimilados				
Amplía voluntariamente el proyecto				

Lista de control. Otorgue una nota en cada pregunta:

1 (nunca)	2 (pocas veces)	3 (regularmente)	4 (casi siempre)	5 (nunca)
1. Cuando he sabido una respuesta o he encontrado información de alguien más lo he compartido.				
2. Cuando mi aportación no correspondía a lo solicitado he tratado de averiguar el porqué.				
3. Cuando no he comprendido algo, he preguntado a los demás.				
4. Cuando alguien no ha entendido algo, se lo he explicado.				
5. He intentado que la gente del grupo se sienta apreciada y respetada.				
6. Antes de firmar un acta de acuerdos, me he asegurado de que comprendía todo, que estaba de acuerdo con lo estipulado y he confiado en que los demás también lo comprendieran.				

Test Equipo

Responda sí o no a las siguientes proposiciones:

	Sí	No
Le gusta trabajar en equipo.		
Considera que el éxito individual depende del esfuerzo de todo el equipo.		
El objetivo del equipo es maximizar el aprendizaje de todos sus miembros; motiva a cada uno de los integrantes para trabajar juntos con el fin de obtener mucho más rendimiento que si trabajan solos.		
Cree que si uno fracasa, fracasan todos.		
Los miembros del equipo se consideran a sí mismos y a los demás responsables de hacer un buen trabajo para conseguir un objetivo común.		
Los integrantes del equipo trabajan juntos de verdad.		
Los alumnos impulsan el éxito de los demás ayudándose, compartiendo información, colaborando, explicando y animando. Proporcionan un apoyo tanto académico como personal basándose en el compromiso y en el afecto mutuo.		
Considera que rinden más académicamente en equipo que si trabajaran solos.		
Si un compañero o compañera de equipo comete un error que afecta la calificación de todos, considera que la nota reprobatoria debe ser para todos los integrantes.		

Fuente: Johnson y Johnson (2016).