

Factores que inciden en la implementación del aprendizaje cooperativo en instituciones de educación pública

Factors that affect the implementation of cooperative learning in public education institutions

Mariela Porras-Núñez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

mariela.porras.nunez@una.cr

Allan Pineda-Rodríguez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

allanpineda@gmail.com

Sonia Rodríguez-Salazar

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

sonia.rodriguez.salazar@una.cr

Recibido: 12/10/14 Aceptado: 16/2/16

Resumen. En este trabajo se expone la experiencia vivida al capacitar a un grupo de docentes de inglés de secundaria de colegios públicos para que experimentaran e incorporaran el aprendizaje cooperativo (AC) como método áulico dentro del proceso de enseñanza de lenguas, ya que por investigaciones previas se había notado una baja implementación de esta metodología. La capacitación se realizó por medio del aula virtual de la UNA, con el fin de que este grupo de docentes obtuviera un desarrollo profesional de calidad y que no tuviera que desplazarse para asistir presencialmente. Los módulos abarcaron: Aspectos teóricos del aprendizaje cooperativo, estrategias de aprendizaje cooperativo y diseño de actividades cooperativas adaptadas al plan de estudio del MEP. Al final se le consultó a estos docentes sobre la implementación real del AC en sus aulas para corroborar y valorar la capacitación recibida. El tiempo y la falta de recursos obstaculizaron parte de la aplicación en un porcentaje importante; pero otros sí lo lograron con aquellas destrezas del lenguaje con más necesidad de práctica. Se exponen



las perspectivas de este grupo docente para prever situaciones dificultosas que se puedan encontrar en el proceso educativo.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, inglés, docencia.

Abstract. This work presents the experience of training a group of high school English teachers from public schools, who learn and incorporate cooperative learning as a teaching methodology in the process of language teaching, since it has been found a low implementation of this approach in the classroom. The training was conducted through our virtual classroom (UNA Virtual), so teachers could receive a quality professional tutoring without the necessity to commute and attend to the classes in person. The modules covered: theoretical aspects of cooperative learning, cooperative learning strategies and design of cooperative activities adapted to MEP's curriculum. Once the training concluded, our high school teachers were asked about the actual implementation of cooperative learning strategies in their classrooms to substantiate and assess the training received. Time and lack of resources hampered the corresponding implementation in a significant number of teachers; however, other teachers succeeded specifically with those language skills that needed more practice. The viewpoints of this group of teachers are presented here with the objective of foretelling difficult situations that may arise in the educational process.

Keywords: Cooperative learning, English, teaching.

El *Coop Learning Project* (Proyecto Aprendizaje Cooperativo) se inició en el año 2011 con una propuesta de modalidad virtual para beneficiar a la mayor población posible de docentes de inglés de todo el territorio costarricense en general. Para lograr este gran objetivo, la planificación ha sido el pilar fundamental del proceso. En el contexto del proyecto de investigación 2008 – 2010 «Análisis del proceso enseñanza y aprendizaje del inglés en el ciclo diversificado y su relación con la prueba de bachillerato» (Domian et al., 2010) aplicado en la provincia de Heredia, se observó que solo en 16.9% de las 77 visitas realizadas a los colegios de la muestra, se aplicaron estrategias de aprendizaje cooperativo. En este estudio, los grupos visitados eran numerosos, por lo general, entre 35 y 40 estudiantes, y contaban con 5 lecciones de inglés a la semana. Estos factores influyeron en el limitado número de oportunidades para practicar el idioma, comprometiendo al mismo tiempo el manejo de clase.

Esta investigación realizada concluye, entre otros muchos temas, que si el aprendizaje cooperativo se aplicara con mayor frecuencia y tomando

en cuenta todos sus principios, el estudiantado tendría más espacio para desarrollar y mejorar su competencia comunicativa en todo el sentido del término. El reto que se presentó en ese momento fue: ¿Cómo apoyar al resto del profesorado en inglés a conocer y, por ende, aplicar esta metodología? ¿Cómo acoger a un mayor grupo de docentes a nivel nacional? ¿Cómo maximizar los recursos disponibles, tomando en cuenta la realidad nacional: el presupuesto educativo, la docencia pública, la distancia, el tiempo libre de cada docente en el colegio?

Es así como nace el proyecto «Capacitación de docentes de educación media pública en el uso del aprendizaje cooperativo para la enseñanza del inglés», cuyo objetivo principal es promover capacitaciones para docentes de inglés de secundaria para la comprensión y aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés, por medio del aula virtual de educación permanente de la UNA.

Organización y desarrollo del taller

Primeramente se optó por una metodología participativa y de construcción social, con el fin de que cada participante pudiera discutir y observar los conocimientos previos de sus colegas y, a la vez, descubrir que sus prácticas educativas se encontraban bien posicionadas o que, por el contrario, necesitaban mejora.

El diseño del taller se constituyó con una matriz de organización de curso, en formato de unidades didácticas para cada módulo del taller y se dividieron en:

- a) Aspectos teóricos del aprendizaje cooperativo
- b) Estrategias de aprendizaje cooperativo
- c) Diseño de actividades cooperativas adaptadas al plan de estudio del MEP.

Cada una de estas unidades se elaboró siguiendo las siguientes tareas:

1. Desarrollo del andamiaje del objeto de aprendizaje: fundamentación teórica, técnicas, puesta en práctica del AC (Módulos I, II, y III) con su respectiva descripción, presentación de los objetivos generales y específicos, los contenidos, los procedimientos, la organización y la evaluación.
2. Creación de un manual de uso del aula virtual y del taller.
3. Inducción al aula virtual de forma presencial.
4. Acompañamiento e interacción durante cada participación en el aula virtual.

Inicialmente, durante la orientación presencial, se indagó sobre las necesidades tecnológicas que cada docente requería y si existían limitaciones al respecto. El imaginario de lo que se trataba un curso en modalidad virtual se expuso dentro de cada sesión de la orientación en forma de grupo focal y se discutieron luego los mitos y realidades al respecto. Sin embargo, y apelando a los distintos modos de aprendizaje de los seres humanos, se les ordenó dicha información en un manual de usuario impreso, específico para este taller. Esta guía funcionó de forma muy efectiva para aquellos docentes que no se hicieron presentes en la orientación presencial. De igual forma, se extendió el apoyo vía correo electrónico si aún necesitaban más ayuda. Como anécdota se puede agregar que algunos participantes olvidaron los pasos de ingreso (claves, ubicación, entre otros) y junto con este manual-guía y la comunicación por correo, lograron incorporarse e iniciar su primer módulo.

La comunicación clara, concisa y oportuna constituye la clave de éxito en un curso virtual. Ha sido primordial el informarle a cada docente las fechas de cumplimiento de cada objetivo semanal, los días en que cada instructor e instructora responde a las intervenciones, su información de contacto, su disponibilidad en tiempo real, cuándo se puede tener acceso a los comentarios de los trabajos subidos al aula virtual, las rúbricas de evaluación y los formatos de participación, así como el sílabo del curso tanto en formato digital como un mapa de este en el aula virtual. De igual forma, la FLEXIBILIDAD de fechas de entrega es la máxima en un curso de esta naturaleza y en especial por el grupo meta escogido, el cual, en este caso particular, realiza sus tareas entre los días sábado y domingo, por lo que la semana del curso se instauró de martes a martes.

En suma, el uso de las TIC en cualquier proceso educativo conlleva un ordenamiento específico y nunca debe ser general ni prescriptivo, para que de esta forma se alcance el éxito de aprendizaje en cada participante.

Resultados post-capacitación

En el siguiente apartado se pueden observar los resultados del cuestionario de *Implementación del aprendizaje cooperativo post-capacitación*, el cual se aplicó ocho meses después del curso, con una respuesta del 40% (20) del total de participantes. Seguidamente se muestran los resultados por pregunta, ilustrados en las figuras 1, 2 y 3.

La primera pregunta consultó sobre el **porcentaje** de implementación del AC en las clases regulares de cada participante.

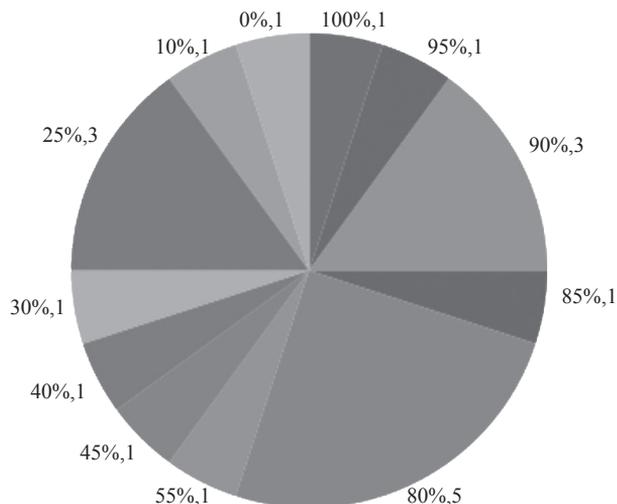


Figura 1. Porcentajes de implementación del AC por participante encuestado.

Como se observa, más de la mitad (12 individuos) ha implementado las actividades en sus clases en un rango de entre 55% y 100%. El resto de los consultados ha puesto en práctica las técnicas de aprendizaje cooperativo en menor medida, y se resalta que únicamente un individuo no ha implementado dicha metodología.

En la segunda pregunta se les consultó sobre la razón de la escogencia del porcentaje anterior, estas fueron algunas de sus respuestas, las cuales se presentan tal y como se recopilaron:

- *Gracias a la utilidad de las actividades para promover la interacción positiva y proactiva, lo que tiene un impacto directo positivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua meta.*
- *A veces hay que hacer trabajo individual.*
- *Time constraints the implementation of CL at times.*
- *Frecuentemente los alumnos se rechazan y no aceptan trabajar en equipo. Y si lo hacen siempre algún alumno es dejado al lado por completo.*
- *Ha tenido resultados muy positivos.*
- *Me encuentro realizando la práctica docente en una escuela pública con muchos alumnos y mis lecciones son de 40 minutos por grupo cada día, No me siento con confianza como para aplicar de lleno las técnicas aprendidas.*

- *He estado incapacitada por maternidad, lo que no me ha dado mucho tiempo de estar con los grupos.*
- *Lack of time.*
- *It takes time to familiarize students with the method and due to time constraints and extracurricular activities; I have no much time left to implement more activities.*
- *Muchos estudiantes no quieren asumir los roles dentro de los grupos.*
- *Porque en muchas ocasiones necesito trabajo individual en mi clase también.*
- *Ha servido para asignar roles a los estudiantes en trabajos en grupo y también para que aprendan al realizar actividades activas y que requieren de la cooperación de cada uno de los estudiantes del grupo para logra la tarea asignada para ese contenido.*
- *Mis estudiantes han aprendido a trabajar en cooperación para alcanzar objetivos. Ellos son parte del progreso.*
- *Por tiempo y no poseer aula propia para inglés.*
- *Falta implementar algunas técnicas.*
- *Por la naturaleza de un curso, no se ha puesto en práctica actividades de este tipo.*
- *Se implementa de forma “consciente” es decir, se tiene más claro ahora lo que un trabajo en equipo y no en grupo.*
- *Es difícil tratar de implementar absolutamente todos los temas en el aprendizaje cooperativo y muchas veces el cansancio u otras actividades personales no lo permiten.*

Con el fin de conocer la forma en que han utilizado la técnica del aprendizaje cooperativo se les solicitó que mencionaran tres de las actividades puestas en práctica. Para resumir la respuesta podemos decir que las tres herramientas que prevalecieron sobre las demás fueron JIGSAW, NUMBERED HEADS TOGETHER y THINK PAIR SHARE, no obstante, también se pusieron en práctica, en menor medida, otras actividades vistas durante el curso.

En la siguiente pregunta se les consultó para cuáles destrezas del lenguaje se habían dirigido las estrategias aplicadas, donde cada participante tenía la posibilidad de mencionar más de una. La figura 2 agrupa estas diferentes respuestas.

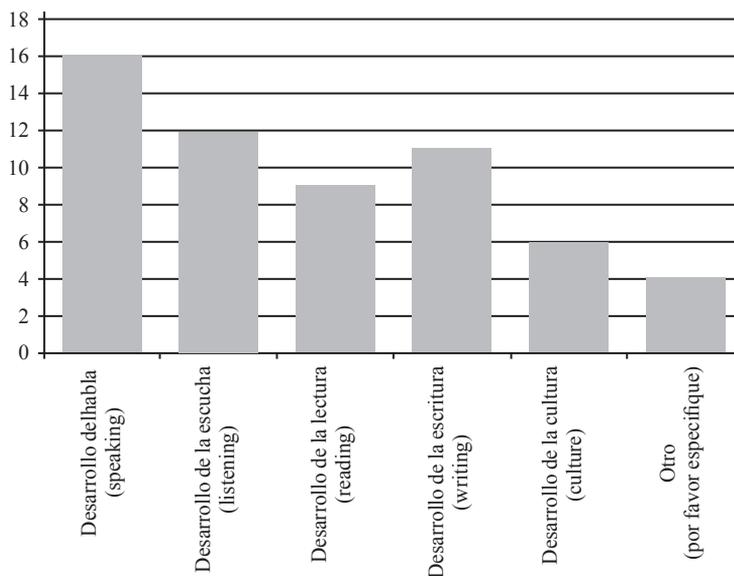


Figura 2. Destrezas seleccionadas para aplicar estrategias de AC.

Aquí es importante hacer notar que la mayoría de los encuestados mencionan que las técnicas de aprendizaje cooperativo las han aplicado en las destrezas de habla y escucha, lo cual valida también que el uso del AC es esencial para mejorar esas habilidades del habla de las cuales se ha demostrado que los estudiantes carecen de desarrollo.

La figura 3 ofrece las respuestas dadas al consultárseles las razones por las que se le ha dificultado o impedido implementar actividades de aprendizaje cooperativo.

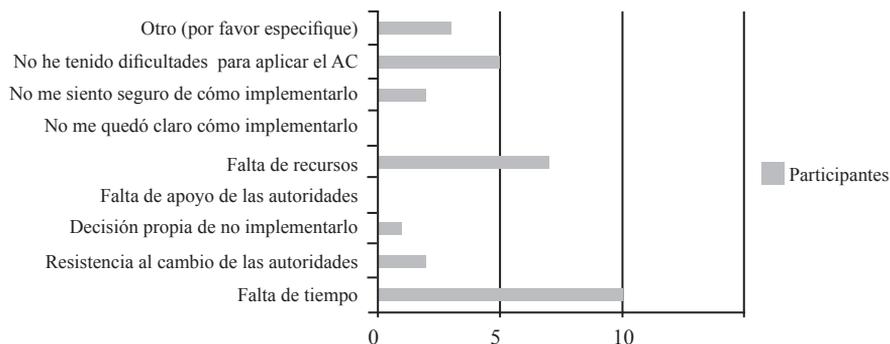


Figura 3. Razones para no aplicar el AC.

La falta de tiempo y de recursos son las principales razones por las cuales se ha dificultado la implementación de las actividades de aprendizaje cooperativo, esto es comprensible, pues en muchos casos esta metodología de trabajo es nueva y se requiere de un proceso de adaptación, tanto en tiempo como en materiales, recursos y preparación tanto de docentes como de discentes. Sin embargo, rescatamos que aunque el porcentaje no es muy elevado, el 17% (5) menciona que no ha tenido problemas para aplicar el AC en sus clases.

Discusión de los resultados

Comprender e interpretar el tejido de interacciones que se desarrolla dentro de un ambiente de aprendizaje requiere, sin lugar a dudas, la participación protagónica de todos los actores y actoras. En este sentido, la sistematización de una experiencia, dentro o fuera de entornos virtuales, no debe entenderse como la descripción cronológica y aislada de eventos, sino como una dinámica cíclica de interrelaciones que impacta a sus participantes, de manera directa e indirecta.

El análisis de los resultados, desde la perspectiva de las personas actoras principales, evidencia la viabilidad humana, pedagógica y logística de continuar con el curso *Coop Learning*. A pesar de que el aprendizaje cooperativo ha sido contenido en los programas de bachillerato en la enseñanza del inglés, se evidencia al inicio del curso *Coop Learning*, que sus participantes desconocían el significado real del AC y que sus prácticas áulicas no correspondían ni a la teoría ni las estructuras de esta metodología en particular. Luego de un proceso de retrospcción docente, los participantes reconocen que la implementación del AC requiere de entendimiento teórico, tiempo y práctica tanto de parte del personal instructor como de estudiantil, que la metodología demanda de un proceso e introducción progresiva de ensayo-error. Tanto el cuerpo docente como el alumnado deben practicar la metodología cooperativa hasta que sea parte de las actividades normales de la clase y se adquiera el hábito de asumir la propia responsabilidad del aprendizaje propio y el de los demás. El curso-taller logró que sus participantes experimentaran con sus propios grupos dándose cuenta de factores que se deben trabajar cuidadosamente como el tiempo de adaptación, la planificación de las actividades, la negociación entre estudiantes, el cómo solventar necesidades y la flexibilidad para realizar ajustes. Inclusive, participantes que no ejercían la profesión en el momento, lograron aprender de docentes en servicio cuando expusieron sus primeras experiencias con el AC.

Conclusiones

Se evidenció un cambio importante en la metodología que ahora aplican la mayoría de participantes del curso. El aprendizaje fue novedoso para una gran cantidad del cuerpo docente participante que experimentó, por primera vez, el trabajo en un ambiente virtual, y para otra, cuyo objeto de estudio era desconocido también.

Además del aprendizaje obtenido con cada uno de los módulos, enriquecido enormemente por la aplicación de principios teóricos al contexto educativo real, se rescatan los beneficios de la capacitación a nivel global. La dinámica de interacción que se evidenció en la experiencia resulta en una motivación para continuar desarrollando procesos de capacitación similares que contribuyan a mejorar las relaciones tanto en los salones de clase como en los cuerpos docentes. Asimismo, el compromiso adquirido con el mejoramiento de la enseñanza del inglés en el país es una invitación tácita a otros profesores y profesoras – colegas de los participantes en la capacitación– a emular su voluntad de crecer profesionalmente y procurar cambios en pro del estudiantado.

En todo inicio, siempre resta madurez en la proyección de un trabajo y se agregan correcciones por realizar. El conocer cuáles factores inciden o no en la implementación de una metodología de esta naturaleza, ajena para a la mayoría de estudiantes y docentes en instituciones públicas, promueve las mejoras que se le deben aplicar a la capacitación del curso AC y advierte al futuro personal docente que desea realizar un cambio innovador en sus estrategias de enseñanza, de los aspectos a los que se les puede poner más atención para una implementación de AC eficaz y satisfactoria.

Referencias

- Castillo, I. (2009). Reflexiones y retos: La implementación de un modelo pedagógico sociocrítico, papel de las tecnologías para la información y la comunicación. *Congreso Internacional de Pedagogía*. (pp.48-59) Heredia: Universidad Nacional.
- Consejería Presidencial de Programas Especiales República de Colombia. (2009). *Guía de sistematización de experiencias* (978-958-18-0354-5) Colombia: Ministerio de Protección Social.
- Domian, C., Fonseca, H., Lara, R. y Rodríguez, S. (2010). *Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el ciclo diversificado y su relación con la prueba de bachillerato* (Informe final del proyecto). Heredia: Universidad Nacional.

- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
- Ko, S. S., y Rossen, S. (2010). *Teaching Online: A Practical Guide*. New York: Routledge.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Nueva York: Prentice Hall.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., y DaSilva, I. A. C. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pallof, R. M., y Pratt, K. (2009). *Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palloff, R. M., y Pratt, K. (2005). *Collaborating Online: Learning Together in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roberto, J. A. (2010). *La adquisición de segundas lenguas en ambientes virtuales. Nuevas perspectivas para la enseñanza de segundas lenguas a través de las nuevas tecnologías*. Recuperado de www.cuadernos cervantes.com
- Rodríguez, S. (2008). Constructivism and ICTs to Improve Language Teaching. *Letras*, 44, 167-176.

- Rodríguez, S. (2009, octubre). *La realización de talleres eficaces de escritura en inglés utilizando el aula virtual de la Universidad Nacional*. Comunicación presentada en el Primer Foro de Académicos Innovadores. Universidad Nacional, Heredia.
- Rodríguez, S. (2011, octubre). La evaluación de los cursos virtuales: Estudio de caso. Comunicación presentada en el *Segundo Foro de Académicos Innovadores*, Universidad Nacional, Heredia.
- Rodríguez, S. y Rojas, F. (2010, marzo). *Potencialidades del uso de blogs en la enseñanza del inglés, algunas perspectivas en la UNA*. Comunicación presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad Nacional, Heredia.
- Santiesteban, H. (2012). *Sistematización de experiencias*. Taller. [Presentación Power point]. Taller realizado en la Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Shoemaker, C. and F. Shoemaker. (1991) *Interactive Techniques for the ESL Classroom* New York: Newbury House.
- Terrell, T. (1982). The Natural Approach: An Update. *Modern Language Journal* 66 : 121-132.
- Trujillo, S. F. (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. Recuperado de <http://meteco.ugr.es/lecturas/cooperacion.pdf>