

¿Por qué fracasa la innovación educativa en el aula? El caso del aprendizaje cooperativo

Why does educational innovation fail in the classroom? The case of cooperative learning

Manuel Montanero

Introducción

Un cuarto de siglo después del célebre Informe Delors, la UNESCO ha publicado un nuevo Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022). Entre sus cinco propuestas fundamentales para renovar la educación, vuelve a aparecer, como primera de ellas, la necesidad de adoptar pedagogías basadas en la cooperación: “un aprendizaje colaborativo interdisciplinario orientado a resolver problemas” (p. 54). Se trata paradójicamente de una “vieja innovación” que, desde hace décadas, reaparece una y otra vez, con diferentes “ropajes”, con nuevos acrónimos, con variantes sutiles de los procedimientos e instrumentos, quizá, pero básicamente con las mismas ideas que no terminan de calar en la práctica real de nuestras aulas (Montanero y Tabares, 2020). Variantes de métodos cooperativos ya clásicos como el *Aprendizaje Basado en Problemas* (Barrows y Tamblyn, 1976), el *Jigsaw* (Aronson et al., 1978), la *Individualización Asistida por Equipos* (Slavin et al. 1986) o la *enseñanza recíproca* (Palinscar y Brown, 1985), son habitualmente presentadas como innovaciones, a pesar del largo recorrido de sus ideas y de las evidencias científicas que las sustentan (Montanero, 2019a). El porqué de su escasa implantación en la práctica del aula es, sin embargo, una cuestión insuficientemente abordada en la literatura y en la mente de quienes a menudo se encargan de divulgarlas y promoverlas.

Aunque se trata, sin duda, de un fenómeno complejo y multicausal, una de las principales explicaciones tiene que ver con el tradicional planteamiento de la formación del profesorado: con el evidente desequilibrio entre el esfuerzo que se invierte en persuadir al profesorado acerca de cómo debe enseñar, por un lado, y el que se dedica a asesorarle, a asistirle en los difíciles procesos de cambio (Sánchez, 2016). Las administraciones y los propios centros escolares ofrecen numerosos cursos y charlas, generalmente muy persuasivas, para generar una actitud positiva hacia nuevos métodos o prácticas de enseñanza en el aula. Sin embargo, son mucho menos frecuentes las iniciativas que embarcan al profesorado en auténticos procesos de formación y acompañamiento, inevitablemente extensos y costosos, centrados en mejorar su competencia para acometer dichos cambios.

Para profundizar en esta idea, en las próximas páginas comenzaremos analizando los resortes persuasivos en los que se fundamentan la mayoría de las propuestas de aprendizaje cooperativo (AC), es decir, los argumentos que se esgrimen

para “convencer” al profesorado. Posteriormente haremos una breve revisión del conocimiento académico y científico que tenemos sobre las condiciones que necesitan los estudiantes para cooperar. Finalmente, reflexionaremos sobre qué necesitan realmente los profesores para incorporar estas propuestas a la práctica del aula y cómo deben diseñarse los procesos de formación.

¿Por qué es necesario el aprendizaje cooperativo en el aula?

Desde el célebre trabajo Littleton y Miell (2004) se han utilizado principalmente dos razones para *persuadir* al profesorado acerca de la importancia de promover actividades de aprendizaje cooperativo en las aulas: aprender a cooperar y cooperar para aprender. En primer lugar, se argumenta que aprender a cooperar es bueno: es una meta educativa valiosa. En segundo lugar, las evidencias científicas sugieren que, bajo ciertas condiciones, cooperar es útil para aprender más y mejor. Cabría, no obstante, añadir una tercera razón, que fundamenta una de las principales propuestas de la UNESCO (2022) para “reimaginar” la educación: aprender a cooperar es necesario para incluir, para crear una sociedad más justa y solidaria.

Aprender a cooperar

Hoy en día casi nadie duda de la importancia de que el alumnado aprenda a trabajar en equipo. Desde un punto de vista práctico, esta competencia conecta con las exigencias de la vida real en diversas facetas, en particular la profesional.

Todavía hay quien cuestiona la utilidad de los valores y las competencias relacionadas con la cooperación para un alumnado que el día de mañana deberá enfrentarse a una sociedad competitiva, fundamentada en estructuras económicas capitalistas: *Non scholae discimus, sed vitae*. Sin embargo, sabemos que precisamente muchas de las empresas con mayores beneficios valoran e incentivan a los empleados que muestran competencias de trabajo en equipo. Más allá de meros incentivos individuales, las organizaciones que tienen éxito se esfuerzan por reforzar a los equipos que alcanzan sus objetivos.

Si quieres ir rápido, camina solo; si quieres llegar lejos, ve acompañado. Este conocido proverbio masai resume en una frase uno de los principales argumentos para defender el AC. La clave de los equipos más productivos tiene que ver con el clásico concepto de *interdependencia positiva* (Deutsch, 1949): el sentimiento arraigado en cada uno de los miembros de que, para alcanzar sus metas individuales, el grupo debe alcanzar antes las suyas. Este sentimiento genera un efecto sinérgico que explica el éxito de muy diversas organizaciones, desde una moderna empresa de base tecnológica hasta un equipo de fútbol profesional. Muy al contrario, algunos profesores incentivan implícitamente en el aula sentimientos de *interdependencia negativa*, de modo que los alumnos perciben que cuanto peores resultados tengan sus compañeros, más posibilidades tienen de destacar y ser recompensados por ello. Probablemente, el esfuerzo de los estudiantes más capaces o con un alto nivel de motivación de logro no se ve resentido por este tipo de relaciones, pero para el resto del alumnado el individualismo y la competitividad representa una potencial amenaza. El trabajo cooperativo, en cambio, fortalece la cohesión del grupo, el sentimiento de pertenencia y la seguridad emocional de los estudiantes, e incide positivamente en su autoestima (Miller et al., 2010); lo que facilita que se enfrenten a las tareas escolares con menos ansiedad y más confianza en sus posibilidades de éxito. Estas actitudes tienen una importancia crucial si queremos conseguir que mantengan la concentración, se motiven e impliquen en la autorregulación del aprendizaje (Alvi y Gillies, 2015).

Para aprender a cooperar es necesario que los estudiantes practiquen en el aula habilidades de colaboración

implicadas principalmente en (1) la organización del trabajo del grupo y (2) en la comunicación entre sus miembros. Respecto a las primeras, es necesario practicar estrategias para planificar y revisar el trabajo en equipo, tales como acordar y evaluar la consecución de objetivos comunes; distribuir roles, tiempos, recursos y responsabilidades individuales; registrar las diferentes aportaciones, etc. Las segundas, las habilidades de comunicación, requieren aprender a dialogar y discutir respetuosamente ideas, negociar consensos, resolver asertivamente conflictos, dar y solicitar ayuda.

Cooperar para incluir

Si revisamos las metas y los principios ideológicos sobre los que se asienta nuestro sistema educativo cabría preguntarse hasta qué punto es posible alcanzar el desarrollo pleno e integral de las capacidades de los estudiantes sobre estructuras de aprendizaje estrictamente “individualistas”. Aprender a cooperar es un objetivo educativo valioso, tan importante como aprender a expresarse en otro idioma o a razonar matemáticamente. Recrear situaciones y actividades de aula en las que los estudiantes deben cooperar tiene un doble valor formativo para su socialización, tanto en el plano actitudinal, como en el procedimental.

La adquisición de competencias sociales, que capacitan para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía, no puede basarse únicamente en la práctica de las anteriores habilidades de colaboración. Sobre todo, se asientan en valores de solidaridad y cooperación, que a menudo son relegados a actividades puntuales de carácter complementario o extraescolar (“el día de la paz”), pero que deberían imbuir también la vida misma del aula (UNESCO, 2022).

La enseñanza tradicional, basada principalmente en la instrucción directa y en el trabajo individual de los estudiantes, puede ser eficaz para el aprendizaje de buena parte de los contenidos académicos del currículo, pero incide en un exceso de competitividad, reproduce las desigualdades sociales y aumenta el riesgo de segregación. Frecuentemente los alumnos con condiciones de discapacidad, trastornos del comportamiento o desventaja social se encuentran físicamente en las mismas aulas que sus compañeros, pero realizando actividades diferentes o sin asumir una participación significativa en las tareas de aprendizaje. Por el contrario, las estructuras de AC facilitan una auténtica inclusión de estudiantes de diversas capacidades y culturas en las actividades académicas y en la vida del aula. Aunque su aportación a los resultados de las tareas que se afrontan colaborativamente no sea nunca idéntica, se ha demostrado que la ayuda entre iguales genera más oportunidades de participación normalizada e inclusiva del alumnado (Garrote et al., 2017; Molina et al., 2019; Montanero et al., 2024; Sanahuja et al., 2022). El alumnado con menor competencia curricular se involucra así, activa y positivamente, en las interacciones sociales que sustentan el aprendizaje en el aula; mientras que los de mayor competencia pueden experimentar en primera persona el valor de la solidaridad, la satisfacción de ayudar a los demás. Desde un punto de vista socio-moral, en definitiva, cabría afirmar que el AC promueve la inclusión y la equidad educativa (Touliá et al., 2021).

Cooperar para aprender

Una tercera línea argumental se relaciona más bien con los beneficios de la enseñanza y cooperación entre iguales como estrategia didáctica para aprender más y mejor. Desde hace ya décadas contamos con numerosas evidencias científicas de que, bajo ciertas condiciones, la cooperación puede proporcionar mejores resultados de aprendizaje que la enseñanza tradicional en grupos grandes. En los clásicos trabajos publicados por Slavin (1983), Cohen (1994), Lou et al. (1996), Johnson et al. (1989), Barron (2003), Rohrbeck et al. (2003) y Ginsburg-Block et al. (2006) se revisaron o meta-analizaron en total más de 500 investigaciones empíricas que llegaban a esta conclusión con estudiantes de distintas edades, áreas y tareas curriculares diversas. Otras revisiones más recientes la corroboran también (véase, por

ejemplo, Slavin, 2010; Topping, 2015; Kyndt et al., 2013; Alegre et al., 2018).

Podemos destacar tres argumentos que explicarían por qué ayudándose entre ellos los estudiantes pueden aprender mejor que recibiendo únicamente la ayuda del profesor, como es característico de los métodos de instrucción directa tradicional.

La maldición del experto

Al margen de las razones motivacionales que mencionábamos anteriormente, la conocida metáfora de “la maldición del experto” (Fisher y Keil, 2015) resume bastante bien uno de los argumentos que se han propuesto para explicar estos resultados: el conocimiento disciplinar de algunos profesores (principalmente noveles o con poca formación didáctica) puede llegar a convertirse en un “regalo envenado” para los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Los profesores evalúan y corrigen problemas usando habilidades de las que los estudiantes a menudo carecen o en información que no está igualmente disponible en su memoria; por lo que corren el riesgo de subestimar las dificultades de los estudiantes menos competentes. Por el contrario, un compañero de clase con un nivel de competencia superior puede llegar a comprender mejor dichas dificultades e incluso proporcionar ayudas más eficaces.

Repárese, sin embargo, en que esta comparación no se refiere a todos los profesores, por el mero hecho de serlos, sino sólo a aquellos que actúan como expertos en el contenido, y no tanto como expertos en el modo de enseñar. La gran mayoría de los profesionales de la docencia son sobre todo expertos en ayudar, y su ayuda suele ser tanto o más eficaz que la que se proporcionan los estudiantes entre sí.

Ayuda eficiente

La idea que acabamos de exponer en el párrafo anterior matiza la afirmación de que la ayuda que se recibe del profesorado sea realmente menos eficaz que la que puede llegar a proporcionar un igual. Otra cuestión es su eficiencia. En el caso de los grupos-clase muy grandes o heterogéneos las estructuras de AC generan oportunidades para una mejor distribución e individualización de la ayuda. Así, mientras los estudiantes de competencia media o alta resuelven sus dudas entre sí, el profesor tiene más tiempo para ocuparse de apoyar el aprendizaje del alumnado que más lo necesita, o bien para reforzar la ayuda que algunos grupos son incapaces de generar. De este modo, se ha comprobado que, si se gestiona adecuadamente, las actividades de aprendizaje colaborativo generan procesos de ayuda más eficiente (Montanero et al., 2024).

Se aprende más enseñando

Por último, la literatura recoge abundantes evidencias del aprendizaje de los propios estudiantes-tutores (lo que en inglés se ha acuñado en la expresión “learning by teaching”). Se ha demostrado por ejemplo que, cuando estudiamos determinados contenidos para enseñarlos, aprendemos más que cuando lo hacemos para superar un examen (Fiorella y Meyer, 2013). La actividad de preparar una explicación o ayudar a un compañero a resolver un problema requiere que el tutor evalúe su propia comprensión y conocimiento previo, infiera relaciones conceptuales, reconozca sus propios errores o preconcepciones, y trate de repararlos mediante autoexplicaciones. El conflicto entre ideas y estrategias de los miembros del grupo en el desarrollo de la tarea puede favorecer la toma de conciencia y la revisión de dichas representaciones. La necesidad de coordinar e integrar las diferentes aportaciones requiere, además, que los alumnos utilicen el lenguaje para autorregular sus propios procesos mentales. Estas demandas de *construcción de conocimiento reflexivo* (Roscoe y Chi, 2007, 2008) explicarían por qué los estudiantes que ayudan, más allá de un mero

ejercicio de solidaridad, pueden llegar a beneficiarse de este tipo de actividades, incluso en mayor medida que los propios compañeros que la reciben. Cabría afirmar, en definitiva, que ayudando te ayudas.

¿Qué sabemos sobre lo que necesitan los estudiantes para cooperar en el aula?

Como hemos visto, la investigación educativa ha aportado abundantes pruebas de los mayores beneficios del trabajo cooperativo en grupos pequeños en diversas tareas y áreas de aprendizaje. Sin embargo, varias revisiones y metaanálisis detectaron que las ventajas son frecuentemente pequeñas (lo que se manifiesta, por ejemplo, estadísticamente en tamaños del efecto inferiores a 0,20); en más de una cuarta parte de los estudios realmente no hay diferencias con la enseñanza colectiva (Cohen, 1994; Gillies, 2003; Lou et al., 1996; Ginsburg-Block et al., 2006; Rohrbeck et al., 2003). Trabajos más recientes, como el metaanálisis contextualizado en el área de Matemáticas de Educación Primaria por Alegre et al. (2018), registran tamaños del efecto superiores.

En todo caso, cabe preguntarse, qué ingredientes discriminan las experiencias de éxito de aquellas que manifiestan resultados poco significativos: qué necesitan los estudiantes para una cooperación eficaz. La revisión de la literatura lleva a la conclusión de que el éxito del AC está condicionado principalmente por tres factores, que abordaremos a continuación: la composición de los grupos, las estructuras y recursos de interacción y el entrenamiento de los estudiantes.

Grupos pequeños y no muy heterogéneos

El primer aspecto que se ha mostrado especialmente relevante es la decisión sobre el tamaño y la composición de los grupos de estudiantes. El “número mágico” parece ser 3 (+-1). Las investigaciones en las que se evalúa el aprendizaje de grupos con más de 4 miembros las ventajas disminuyen o desaparecen (véase de nuevo las revisiones de Cohen, 1994, y Lou et al., 1996), probablemente debido a la dificultad de que el grupo consiga gestionar una interacción más equilibrada y productiva entre todos.

En cuanto a la composición del grupo, las conclusiones sobre la influencia de la diversidad de estudiantes no son tan concluyentes. Las anteriores revisiones han documentado ventajas de los agrupamientos moderadamente heterogéneos en cuanto a las características étnicas y el nivel de competencia de los estudiantes. Estudios más recientes han encontrado evidencias también a favor de las tutorías entre alumnado de diferente edad (Topping et al., 2016; Alegre et al., 2018). En cuanto al género, sin embargo, los resultados son discrepantes. Varios trabajos concluyeron incluso que los grupos del mismo sexo obtienen mejores resultados que los mixtos (Rohrbeck et al., 2003; Ginsburg-Block et al., 2006;) salvo en el caso de los niños con relaciones de amistad (Montanero y Franco, 2024).

No contamos todavía, por otro lado, con suficiente investigación acerca de la influencia de otros criterios de agrupamiento, como la libertad o la duración. Respecto al primero, tenemos algunas evidencias de que la composición de cada grupo puede ser decidida libremente por el alumnado de Educación Secundaria o Superior, mientras que en Primaria es preferible que sea impuesta por el profesor, ya sea en función de criterios pedagógicos o mediante procedimientos aleatorios. En cuanto a la duración, sabemos, por ejemplo, que no es necesario invertir muchas horas para que los programas de tutoría muestren efectos positivos (Alegre et al., 2018); pero no contamos con datos que demuestren en qué situaciones es mejor que la duración de cada agrupamiento sea más o menos permanente (por ejemplo, durante un trimestre o periodo de evaluación) o puntual (con grupos más o menos nuevos para cada actividad o sesión).

Colaboración estructurada, apoyada y recompensada

Un segundo factor es el tipo y grado de estructuración del trabajo en grupo. Aunque los alumnos más maduros de Educación Superior pueden aprender razonablemente bien en grupos muy poco estructurados (Springer et al., 1999), en general trabajar en un grupo pequeño no es, por sí misma, una garantía de colaboración. A partir de una secuencia de 5 estudios, Gillies (2003) encontró pruebas de que los grupos pequeños y estructurados se ayudan más (teniendo en cuenta el número de explicaciones solicitadas y no solicitadas) y obtienen mejores resultados de aprendizaje que los poco estructurados. La calidad de dicha estructuración no depende, sin embargo, del tipo de método o técnica que se utilice. La investigación no es concluyente sobre las ventajas de unos métodos sobre otros, en función de la secuencia típica de actividades que proponen. Si bien contamos con datos suficientes para poner en duda los beneficios de algunos de las técnicas más conocidas, como el *Jigsaw* o el *Aprendizaje colaborativo Basado en Proyectos* (véase una revisión en Montanero, 2019a), la técnica no parece ser un factor determinante. La clave del éxito está en los detalles: los instrumentos que se utilizan y los procedimientos específicos de discusión y evaluación.

En primer lugar, en cuanto a los instrumentos, se ha mostrado muy relevante que los estudiantes cuenten con materiales instruccionales adaptados a diferentes niveles de competencia (Cohen, 1994), así como guiones sociales, epistémicos o de coevaluación. Los guiones sociales (cuadernos de equipo, listas de control, guiones de trabajo, etc.) representan la secuencia de acciones que el grupo debe desarrollar; los guiones epistémicos (tablas, plantillas, mapas conceptuales, etc.) orientan sobre los conocimientos que deben indagar y el soporte o la estructura para sintetizarlos; los guiones de coevaluación (listas de control, rúbricas, etc.) facilitan la evaluación entre iguales. Tenemos evidencias de que este tipo de recursos ayudan a estructurar la interacción entre iguales de un modo más colaborativo (Montanero y Madeira, 2019; Lucero et al., 2024).

En segundo lugar, las decisiones sobre el procedimiento de evaluación y recompensa tienen también una influencia crucial en el éxito del AC. Ni las evaluaciones globales de las tareas realizadas por el grupo, ni las evaluaciones de los resultados de aprendizaje estrictamente individuales, tienen un efecto tan positivo como una combinación más o menos equilibrada de ambas que estimule la interdependencia positiva (véase en este caso las revisiones de Ginsburg-Block et al., 2006; Rohrbeck et al., 2003; Slavin, 2010). Una estrategia en este sentido consiste, por ejemplo, en otorgar una parte de la calificación en función del promedio de las mejoras que hayan experimentado cada uno de sus miembros del grupo respecto a su nivel de partida. Así, se promueve, no solo la responsabilidad individual, sino también la corresponsabilidad con el trabajo en equipo y el aprendizaje de los compañeros.

Aprender a ayudar y a discutir

El tercer condicionante más importante de la cantidad y, sobre todo, la calidad que la ayuda que se proporcionan los propios estudiantes es el entrenamiento previo. Diversos trabajos, entre los que podríamos destacar los desarrollados por Douglas Fuchs (en la Educación Primaria) o Michelene T. H. Chi (en la Educación Superior), muestran cómo en las actividades de tutoría entre iguales los patrones de diálogo entre los estudiantes resultan poco coconstructivos. Esto quiere decir que el conocimiento verbalizado no se vincula a las aportaciones anteriores de los compañeros, sino que se tiende a proporcionar malas ayudas (como explicar información sin evaluar si el compañero la entiende o corregirle diciéndole directamente la solución).

El perfil de tutor predominante es el que se conoce como “informador” (De Smet et al., 2008), que utiliza sobre todo estrategias de ayuda muy directivas, basadas en “contar conocimientos” (Roscoe y Chi, 2007). Otros perfiles de tutores menos frecuentes son los “motivadores” y, sobre todo, los “constructores de conocimientos” (De Smet et al., 2008; Roscoe y Chi, 2008; Berghmans et al., 2013). A diferencia de los “informadores”, estos últimos se caracterizan principalmente por un comportamiento muy indagatorio: por realizar preguntas y otras acciones dirigidas a discutir y

facilitar razonamientos, más que a explicar directamente la respuesta o solución de una tarea. Cuando se entrena a los estudiantes para que proporcionen estas y otras ayudas más “elaboradas” (como explicar estrategias, o solicitar parafrasear lo explicado) los grupos manifiestan una interacción más abundante y mejores resultados de aprendizaje (Montanero y Franco, 2024).

Aprender a ayudar es, en definitiva, una necesidad fundamental. El principal riesgo reside en que, bajo la apariencia del trabajo en equipo, el grupo se encuentre realmente atrapado en interacciones poco dialógicas o *pseudocolaborativas*. Esto ocurre principalmente cuando en el seno del grupo prevalecen interacciones de copia o imposición de las aportaciones de sus miembros, lo que obstaculiza la reflexión individual, imprescindible para el aprendizaje, así como una ayuda efectiva entre iguales.

Por el contrario, las interacciones auténticamente colaborativas, basadas en revisar-negociar-integrar (RNI), se fundamentan en una discusión productiva, que lleva a que los alumnos identifiquen sus errores, a que revisen y enriquezcan sus propias ideas al interpelarlas con las de los compañeros. Cuando, más allá de una mera yuxtaposición de las diversas contribuciones, el grupo consigue una integración sinérgica, se generan nuevas ideas, diferentes de las que los individuos aportaron inicialmente. Investigaciones en diversas disciplinas, han conseguido documentar detalladamente, este tipo de interacciones son el núcleo esencial que caracteriza los procesos coconstructivos, así como el factor que explica sus mejores resultados de aprendizaje, en comparación con las interacciones pasivas o con las meramente aditivas, en las que las elaboraciones verbales no están realmente vinculadas a las aportaciones del compañero (Chi y Meneske, 2015; Lucero et al., 2024).

Además de un entrenamiento específico, algunas estrategias que se han mostrado útiles para incrementar la cantidad y calidad de las interacciones colaborativas consiste en asignar roles y responsabilidades a los diferentes miembros del equipo; establecer tareas previas en las que cada miembro del grupo intente responder las cuestiones individualmente (antes de discutirlos con el resto); diseñar procedimientos suficientemente estructurados e instrumentos de representación que faciliten la explicitación, integración y coevaluación de las ideas; evaluar y recompensar explícitamente los logros individuales y grupales que manifiesten interdependencia positiva entre todos los miembros.

Todas estas evidencias sobre lo que necesitan los estudiantes para ayudarse eficazmente en tareas cooperativas dibujan, en definitiva, un panorama complejo, bastante diferente del que se suele ofrecer al profesorado. El AC no consiste simplemente en poner a los alumnos a trabajar juntos. Es imprescindible que el docente sea capaz de crear las condiciones que hacen realmente posible que los estudiantes se ayuden entre sí, es decir, que las actividades de grupo generen patrones de interacción RNI y contextos motivacionales de interdependencia positiva. Pero esta meta no puede sustentarse únicamente en un cambio de actitudes o de enfoque didáctico. Para acometer un reto de semejante magnitud no es suficiente con que el profesorado se convenza de su utilidad. Parece necesario que se involucre al mismo tiempo en un proceso formativo más o menos extenso en el que pueda adquirir los conocimientos y competencias necesarias para organizar equipos de trabajo, con el tamaño y el grado de heterogeneidad adecuado en cada caso; para estructurar el trabajo colaborativo con actividades y materiales que faciliten y recompensen una auténtica colaboración; para enseñar a los propios alumnos habilidades básicas de ayuda y colaboración.

¿Qué sabemos sobre lo que necesita el profesorado?

Al principio de estas páginas planteábamos un problema crucial, hasta ahora escasamente abordado, en la bibliografía sobre AC: si tenemos tantas razones, si desde hace décadas contamos con tal cantidad de evidencias acerca de la potencialidad de este modo de aprender, ¿por qué parece continuar siendo una vieja innovación frustrada?

Aunque la cifra varía entre diferentes sistemas educativos, más de un 75% del profesorado apenas dedica tiempo a

actividades de AC, o bien lo hace de una manera muy poco sistemática y estructurada (Veenman et al., 1987; Galton et al., 1999; Montanero y Tabares, 2020). Muchos de esos profesores han realizados cursos de formación u otro tipo de iniciativas, frecuentemente promovidas por los equipos directivos o por las administraciones, que han tenido un escaso o nulo impacto en su práctica educativa.

Una posible explicación tiene que ver con el sorprendente desequilibrio entre la cantidad de evidencias que acabamos de resumir acerca de lo que necesitan los estudiantes para cooperar y lo que poco que sabemos acerca de lo que necesitan los profesores para crear las condiciones necesarias para una auténtica cooperación. Conocemos qué características tienen las interacciones de ayuda entre iguales que facilitan una cooperación efectiva (lo que hemos denominado patrones de interacción RNI). Sabemos que se requieren también ciertas condiciones (relacionada con el entrenamiento de los estudiantes, la conformación de los grupos, la estructuración de su trabajo, los recursos de apoyo y evaluación) que facilitan que los estudiantes se ayuden entre sí. Sabemos, por último, que la mayoría del profesorado no desarrolla este tipo de actividades en el aula e incluso que se manifiesta contrario a incorporarlas a su práctica habitual. Sin embargo, no se ha documentado suficientemente qué dificultades encuentra el profesorado que lleva estas propuestas didácticas al aula para crear las condiciones que favorecen el AC.

Otra explicación se relaciona con el planteamiento predominante en la práctica de la formación del profesorado. El tipo minicurso, presencial o virtual, y las charlas centradas en persuadir al profesorado, en sembrar actitudes positivas hacia este modo de enseñar y aprender, parece a todas luces una estrategia insuficiente. La estrategia *persuasiva* más frecuente desarrolla aproximadamente la siguiente secuencia: en primer lugar se hace una crítica la enseñanza directa “tradicional” en grupo grande, contraponiendo el AC como una innovación muy positiva para mejorar la calidad de la educación, de acuerdo con los argumentos que exponíamos en el primer apartado; en segundo lugar, se presentan una o varias técnicas de AC (en ocasiones con algún ejemplo ilustrativo del procedimiento general que comportan); finalmente, se proporciona bibliografía o sitios web donde el profesorado puede encontrar más información. Para potenciar su objetivo prioritario, convencer a los docentes, los ponentes tienden además a minimizar los importantes riesgos que se han documentado en la investigación educativa, de modo que una parte al menos del profesorado vuelve al aula con una expectativa ingenua que se da de bruces con la realidad, sin contar con las herramientas para resolver los problemas que inevitablemente se presentan.

Como alternativa, una estrategia auténticamente formativa se centraría sobre todo en desarrollo de competencias docentes, así como en recursos de supervisión y asesoramiento para afrontar los problemas que irán apareciendo en la práctica del AC en el aula (Sánchez, 2016). De la revisión de la escasa literatura sobre el impacto de este tipo de estrategias de formación en AC (basada sobre todo en medidas de autoinforme) se deduce un elevado grado de satisfacción del profesorado con dicha formación y, en menor medida una cierta intención de implementar este tipo de actividades en el aula (Veenman et al., 2002; Lopata et al., 2003).

Podemos, no obstante, apuntar dos aspectos fundamentales que toda estrategia formativa deberían contemplar para tener una incidencia significativa en la generalización de prácticas relacionadas con el AC: la distancia entre las propuestas de innovación y la práctica del aula, y el acompañamiento necesario para recorrer esa distancia.

Sobre la distancia entre lo que se propone y lo que se hace

La mera persuasión es, como ya hemos argumentado, una estrategia con “pies de barro” que a menudo se desmorona cuando el profesor regresa a su aula. La auténtica convicción, las actitudes que constituyen un motor para el cambio educativo, se generan sobre todo en la práctica del aula. En la medida que en que las metas de dicho cambio entronquen con las necesidades del profesorado, en la medida en que la formación le ayude a resolver las dificultades que percibe y a cubrir poco a poco la distancia para alcanzar aquellas metas, las posibilidades de éxito se

incrementarán (Sánchez et al., 2010).

La mayoría del profesorado tiene una experiencia, más o menos esporádica, con actividades de AC que se han mostrado problemáticas o no han tenido el resultado esperado. La distancia entre lo que las actividades de AC que esos profesores desarrollan en el aula y lo que la investigación instruccional propone se concreta en tres retos principales.

En primer lugar, los docentes que han desarrollado experiencias más o menos puntuales de AC perciben a menudo una seria amenaza contra la reflexión individual de los estudiantes. Cuando realizan este tipo de actividades, observan que dedican más tiempo a hablar que a pensar; los peores, ya sea por pereza o incapacidad, “se copian” de los mejores; y estos últimos tienden a “imponer” sus propias ideas y decisiones. También se quejan de que en los proyectos y tareas abiertas las aportaciones de los miembros suelen “yuxtaponerse”, sin que el grupo revise la calidad de cada aportación individual ni la coherencia del resultado final (Montanero y Tabares, 2020). En definitiva, el profesorado encuentra una gran dificultad en conseguir que la interacción entre los estudiantes durante el trabajo grupo sea auténticamente colaborativa. Los comportamientos de copia-imposición-yuxtaposición (CIY), que se observan en las actividades típicas de trabajo en grupo en el aula, contrastan con las acciones de revisión-negociación-integración (CIR) que teóricamente se esperan de un aprendizaje realmente colaborativo.

En las páginas anteriores hemos aportado evidencias de la importancia de entrenar previamente a los estudiantes, es decir, de enseñarles a ayudar, como principal estrategia para afrontar estas dificultades. La percepción del profesorado con experiencia en AC coincide generalmente con esta idea (Gillies y Boyle, 2010). Sin embargo, debemos reparar en la enorme complejidad (o quizá la ingenuidad), que conlleva intentar formar al profesorado en este sentido. ¿Es posible conseguir que una mayoría de los estudiantes se conviertan, al mismo tiempo, en “buenos tutores”? Más aún, teniendo en cuenta las dificultades que muchos docentes encuentran para ayudar efectivamente a su alumnado, ¿tiene realmente sentido que aspiremos a formar al profesorado para que enseñen a sus estudiantes a ayudar? La respuesta a estas preguntas pasa por una investigación sólida que permita identificar la naturaleza y la duración de los procesos formativos que permiten alcanzar estas metas.

El segundo reto para conseguir un auténtico cambio educativo en relación con el AC se centra en la evaluación. Incluso después de un programa formativo de más de 15 horas, se ha documentado una clara resistencia a adoptar estrategias de evaluación que potencien la interdependencia positiva y la corresponsabilidad individual (Veenman et al., 2002). Los profesores con experiencia saben que la auténtica cooperación es una meta muy difícil de alcanzar y aún más de evaluar. Un empeño excesivo en articular este tipo de estrategias en la práctica del aula plantea incluso el riesgo de que el aprendizaje de los contenidos se vea interferido por la energía y el tiempo que el propio método demanda. Es importante reparar, además, en la dificultad de convencer a algunas familias de que una parte de la calificación del aprendizaje de sus hijos debería estar condicionada por los resultados de aprendizaje de los compañeros de equipo que les han asignado. Esta circunstancia hace que el éxito del AC esté condicionado por factores externos al aula, que a menudo escapan al control del docente, y que deben afrontarse en el marco del proyecto educativo del centro y de la comunicación con las familias.

Por último, muchos profesores piensan que las actividades de AC son difíciles de gestionar, sobre todo en grupos-clase numerosos: generan ruido, pérdida de tiempo en las transiciones, etc. Además, consideran una dificultad la inversión de tiempo que requiere tanto en la preparación como en la ejecución de las actividades cooperativas (Gillies y Boyle, 2010; Montanero y Tabares, 2020). Esta última dificultad se agrava, en parte, por la línea editorial predominante en la industria de los libros de texto, dirigida a un perfil mayoritario de profesorado que prefiere otro tipo de planteamientos instruccionales. Consecuentemente, el docente que quiere diseñar sistemáticamente actividades de AC se encuentra con la necesidad de buscar, adaptar e incluso generar por sí mismo materiales didácticos. Por otra parte, las actividades de AC requieren necesariamente episodios de discusión y ayuda entre iguales que consumen inicialmente mucho

tiempo, al menos, en comparación con una actividad en la que el profesorado trabaja los mismos contenidos por instrucción directa a todo el grupo-clase. La presión que en muchos centros se percibe para abordar todos los contenidos curriculares del curso e incluso para “acabar el libro” se convierte así en otro importante obstáculo para la generalización de las prácticas de AC.

Sobre la secuencia de ayudas que los profesores necesitan

El panorama que acabamos de esbozar pone de relieve la insuficiencia de la estrategia persuasiva ante la magnitud de las dificultades y la distancia que los profesores deberían recorrer para cambiar sus prácticas. De las evidencias que hemos expuesto hasta ahora se desprende que el profesorado necesita formación y asesoramiento sobre cómo organizar los equipos de trabajo (composición del grupo); cómo estructurar y articular las actividades de discusión y ayuda entre iguales (funcionamiento y dinámica del grupo); cómo diseñar los recursos y materiales necesarios para el trabajo en equipo, así como para evaluar e incentivar la colaboración (recursos del grupo). Sin embargo, una formación estructurada en torno a estas competencias no sería probablemente suficiente.

Cabe hipotetizar que acciones formativas breves o demasiado simples, que no lleguen a cruzar las puertas del aula, no conducirán a resultados positivos. Los métodos cooperativos más complejos (es decir, los que fundamentan su éxito en un mayor grado de estructuración de la interacción entre iguales, así como en el diseño *ad hoc* de recursos que faciliten específicamente la planificación, la síntesis de información y la coevaluación) serán en particular los que requerirán más formación y ayuda por parte de los asesores.

Resulta sorprendente, sin embargo, la escasez de publicaciones que nos aporten un conocimiento específico sobre la trayectoria de mejora del profesorado en este campo o sobre la secuencia de ayuda que necesitan para incorporar efectivamente este tipo de innovaciones al aula. De un modo prospectivo, podemos simplemente señalar algunas estrategias para intentar reducir la distancia que acabamos de analizar entre las metas del AC y las prácticas de aula más extendidas.

En primer lugar, hemos señalado la dificultad de transformar progresivamente las interacciones pseudocolaborativas de copia-imposición-yuxtaposición (CIY), que caracterizan a las experiencias iniciales de AC, por una interacción auténticamente colaborativa basada en patrones de revisión-negociación-integración (RNI) de las aportaciones de los estudiantes en el seno del grupo. Para ello los profesores necesitan formarse sobre cómo enseñar a los estudiantes a ayudarse; sobre el diseño de actividades que articulen el trabajo individual y la discusión en grupo; así como los guiones y otros recursos que estimulan las interacciones RNI. Este tipo de cambios debería incorporarse paulatinamente en el aula y ser sometido a un proceso de revisión y mejora continuo, con el apoyo de asesores o de otros profesores con los que se compartan las experiencias de innovación.

En segundo lugar, en las páginas anteriores hemos insistido en la importancia para el éxito del AC de ciertas variables motivacionales, implicadas en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones revisadas concluyen que, para que la evaluación potencie la interdependencia positiva y la corresponsabilidad individual, es necesario idear estrategias para recompensar al grupo en la medida en que cada miembro mejore relativamente su nivel de competencia inicial. Resulta, sin embargo, ingenuo obviar la dificultad y las implicaciones sociales que conlleva todo cambio significativo en la forma de calificar los aprendizajes. Se trata de procedimientos que son frecuentemente percibidos como anómalos, por lo que generan estridencias tanto para los docentes como para los estudiantes y las

propias familias. Además de asesoramiento, el profesorado necesita abordar colectivamente este reto en el marco de los equipos de coordinación del centro. En la educación obligatoria, en particular, es conveniente un esfuerzo adicional para que los estudiantes y las familias entiendan y asuman los principios ideológicos y pedagógicos en los que se asienta dichas alternativas de evaluación. Necesitamos un conocimiento más profundo sobre las dificultades que inevitablemente conllevan todos estos cambios y sobre los recursos que pueden ayudar a afrontarlos.

Por último, el profesorado necesita un mayor acceso a materiales de apoyo para las actividades de AC que reduzcan el tiempo de preparación. Además, necesitan ayuda para hacer del AC un método pedagógico *sostenible*, que no consuman demasiado tiempo para trabajar los contenidos curriculares. En las actividades de tutoría entre iguales, por ejemplo, los estudiantes no tienen necesariamente que discutir todas las tareas que realizan individualmente (si no solamente aquellas en las que encuentran discrepancias). Las actividades de entrenamiento y puesta en común de la labor de los tutores, así como el uso de guiones para protocolizar la discusión o la evaluación, deberían progresivamente “desvanecerse” para conseguir al final una mayor agilidad y aprovechamiento del tiempo. Sin un acompañamiento en el aula durante buena parte de su implantación, sin un asesoramiento que ayude a identificar y a resolver los obstáculos que van surgiendo, parece difícil que este tipo de prácticas se mantengan y generalicen.

Bibliografía

- ALEGRE, F., MOLINER, L., MAROTO, A., Y GIL, L.V. (2019). Peer tutoring in mathematics in primary education: A systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767–791.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176>
- ALFIERI, L., BROOKS, P.J., ALDRICH, N.J., Y TENENBAUM, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1037/a0021017>
- ALVI, E., Y GILLIES, R.M. (2015). Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research*, 72, 14–25.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.008>
- ARONSON, E., BLANEY, N., SIKES, J., STEPHAN, C., Y SNAPP, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
- BERGHMANS, I., NECKEBROECK, F., DOCHY, F., Y STRUVEN, K. (2013). A typology of approaches to peer tutoring. Unraveling peer tutors' behavioral strategies. *European Journal of Psychology Education*, 28, 703–723.
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3>
- BARRON, B. (2003). *When Smart Groups Fail*. *Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307–359.
https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1
- CHI, M.T.H., Y MENEKSE, M. (2015). Dialogue patterns in peer collaboration that promote learning. En L.B. Resnick, C. Asterhan y S.N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (pp. 263–274). AERA.
- COHEN, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.
<https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- DE SMET, M., VAN KEER, H., Y VALCKE, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behavior. *Computers & Education*, 50(1), 207–223.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.001>
- DEUTSCH, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152.
<https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- IORELLA, L., Y MAYER, R.E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 281–288.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.001>
- FISHER, M., Y KEIL, F.C. (2015). The Curse of Expertise: When More Knowledge Leads to Miscalibrated Explanatory Insight. *Cognitive Science*, 40(5), 1251–1269.
<https://doi.org/10.1111/cogs.12280>
- GARROTE, A., DESSEMONTET, R.S., Y OPITZ, E.M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23.
<https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2016.11.001>
- GALTON, M., HARGREAVES, L., COMBER, C., WALL, D., Y PELL, A. (1999). *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. Routledge.

- GILLIES, R.M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 35–49.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7)
- GILLIES, R.M., Y BOYLE, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- GINSBURG-BLOCK, M.D., ROHRBECK, C.A., Y FANTUZZO, J.W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732>
- JOHNSON, D.W., Y JOHNSON, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- KYNDT, E., RAES, E., LISMONT, B., TIMMERS, F., CASCALLAR, E., Y DOCHY, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- LITTLETON, K., Y MIELL, D. (2004). Learning to collaborate, collaborate to learn: Editorial introduction. En K. Littleton, D. Miell y D. Faulkner (Eds.), *Learning to collaborate, collaborating to learn: Understanding and promoting educationally productive collaborative work* (pp. 1–5). Nova Science Publishers Inc.
- LOPATA, C., MILLER, K.A., Y MILLER, R.H. (2003). Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 232–239.
<https://doi.org/10.1080/00220670309598812>
- LOU, Y., ABRAMI, P.C., SPENCE, J.C., POULSEN, C., CHAMBERS, B., Y D'APOLLONIA, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.
<https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- LUCERO, M., MONTANERO, M., Y VAN BOXTEL, C. (2024). Semiempty collaborative concept mapping in history education: students' engagement in historical reasoning and coconstruction. *Instructional Science*, 52, 557–581.
<https://doi.org/10.1007/s11251-024-09659-7>
- MILLER, D., TOPPING, K., Y THURSTON, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 417–433.
<https://doi.org/10.1348/000709909X481652>
- MOLINA DIAZ, M., BENET GIL, A., Y DOMÉNECH VIDAL, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277–292.
<https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- MONTANERO, M. (2019a). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5–34.
<https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- MONTANERO, M. (2019b). Aprendizaje cooperativo y por indagación. En *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria* (pp. 118–147). Servicio de publicaciones de la UEx.

- MONTANERO, M., Y FRANCO, L. (2024). ¿Pueden realmente ayudarse? Análisis de la ayuda entre iguales en situaciones de tutoría espontánea entre niños pequeños. *Estudios pedagógicos*, 50(1), 191-215.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100191>
- MONTANERO, M., Y MADEIRA, M.L. (2019). Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(4), 915–951.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- MONTANERO, M., MAYO, A.M., BORRERO, R., FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M.J., Y CARMONA, Á. (2024). Peer tutoring as a strategy for inclusive education in primary education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2352469>
- MONTANERO, M., Y TABARES, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(3), 357–379.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- PALINSCAR, A.S., Y BROWN, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- ROHRBECK, C.A., GINSBURG-BLOCK, M.D., FANTUZZO, J.W., Y MILLER, T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- ROSCOE, R.D., Y CHI, M.T.H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534–574.
<https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- ROSCOE, R.D., Y CHI, M. T.H. (2008). Tutoring learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321–350.
<https://doi.org/10.1007/s11251-007-9034-5>
- SANAHUJA RIBÉS, A., MOLINER GARCÍA, O., Y MOLINER MIRAVET, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos*, 58(1), 109–124.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100109>
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Alabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 13.
<https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R., Y ROSALES, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- SLAVIN, R.E. (2010). Co-operative learning. What makes group-work work? En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD.
- SLAVIN, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- SLAVIN, R.E., LEAVEY, M.B., Y MADDEN, N.A. (1986). *Team Accelerated Instruction Mathematics*. Mastery Education Corporation.
- SPRINGER, L., STANNE, M.E., Y DONOVAN, S.S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science,

- Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21–51.
<https://doi.org/10.3102/00346543069001021>
- TOPPING, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1–29.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- TOPPING, K.J., DURAN, D., Y VAN KEER, H. (2016). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills: A Practical Guide for Teachers*. Routledge.
- TOULIA, A., STROGILOS, V., Y AVRAMIDIS, E. (2021). Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project. *Educational Action Research*, 31(2), 213–229.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1911821>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- VEENMAN, S., VAN BENTHUM, N., BOOTSMAN, D., VAN DIEREN, J., Y VAN DER KEMP, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 87–103.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00052-X)
- VEENMAN, S., VOETEN, M., Y LEM, P. (1987). Classroom time and achievement in mixed age classes. *Educational Studies*, 13(1), 75–89.
<https://doi.org/10.1080/0305569870130105>

Resumen.

Desde los años 80 el aprendizaje cooperativo se ha propuesto recurrentemente como una necesaria y “vieja” innovación para mejorar la calidad educativa. El reciente Informe de la UNESCO “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” presenta, de hecho, las “pedagogías cooperativas”, como el primero de los retos para renovar la educación.

En este trabajo se revisan, en primer lugar, los argumentos educativos y las evidencias científicas que fundamentan la importancia del aprendizaje cooperativo en el aula, así como las condiciones didácticas que se requieren. En segundo lugar, se reflexiona sobre las razones que explican su escasa implantación: la distancia entre dichas condiciones y la práctica del aula. En tercer lugar, se discuten las limitaciones de la estrategia persuasiva para salvar esa distancia, y se argumentan otras alternativas que deben tenerse en cuenta en los procesos de formación del profesorado.

Se concluye la importancia de, por un lado, centrar la investigación educativa, no tanto en los beneficios del aprendizaje cooperativo, como en las necesidades formativas del profesorado; y, por otro lado, de replantear los procesos de formación docente, de modo que, más allá de generar actitudes, se centren en el asesoramiento y el apoyo ante dichas necesidades.

Palabras clave. Principios de educación; Método educativo; Aprendizaje cooperativo; Práctica pedagógica; Formación del profesorado.

Abstract.

Since the 1980s, cooperative learning has been proposed as a necessary and “old” innovation to improve educational quality. In fact, the new global report on the Futures of Education, launched by UNESCO, “Reimagining our futures together: A new social contract for education”, deals with “cooperative pedagogies” as the first of the challenges for renovation of education.

In this work educative arguments and scientific evidence, regarding the importance of cooperative learning in the classroom, are revised, as well as the didactic conditions required. A reflection on the reasons that explain its scarce implantation, the distance between these conditions and classroom practice, is also carried out. Finally, the limitations of the persuasive strategy are discussed, as well as other alternatives to bridge this gap that should be taken into account in teacher education processes.

On the one hand, we conclude the importance of focusing the educational research, not only on the learning cooperative benefits, but also on the teacher education needs. On the other hand, we justify the relevance of re-design the teacher education processes, in such a way that, in addition to promote attitudes, they provide with coaching and support to these needs.

Key-words. Principles of education; Educational method; Cooperative learning; Pedagogic practice; Teacher education.

Manuel Montanero
Universidad de Extremadura
mmontane@unex.es