

Aprendizaje colaborativo a través de problemas

DRA. MARÍA- JOSÉ LABRADOR-PIQUER

Universitat Politècnica de València

mlabrado@upvnet.upv.es

1. Introducción

El objetivo de este taller ha sido acercar a los asistentes al aprendizaje colaborativo a través de problemas en la enseñanza de ELE, para ello, partimos de unas nociones básicas de aprendizaje cooperativo/colaborativo y del análisis de problemas, continuamos con el estudio de problemas y finalizamos con una serie de reflexiones sobre la evaluación. Durante la sesión los asistentes han realizado dos funciones: una, como alumnos analizando y resolviendo los problemas y otra, como profesores reflexionando sobre las destrezas practicadas y sobre la evaluación.

El origen del aprendizaje cooperativo se halla en los trabajos de Dewey (1933), filósofo que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica y promovía la importancia de construir conocimientos a partir de la interacción y ayuda entre los pares de forma sistemática; asimismo, las aportaciones de Lewin (1946) en este campo fueron relevantes ya que profundizó en la comprensión de los grupos, el aprendizaje experiencial y la investigación-acción.

Si bien muchos autores utilizan indistintamente aprendizaje en grupo, en equipo, cooperativo, colaborativo... otros, por el contrario, indican que en el cooperativo el profesor sigue siendo el experto y la autoridad en el aula, mientras que en el colaborativo el profesor y el alumno trabajan juntos para crear el saber.

Hemos acudido al Diccionario de la Real Academia de la Lengua para aclarar este concepto y define *cooperar* (del lat. *cooperāri*) como obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin y *colaborar* (del lat. *collaborāre*) como trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra, definiciones que no nos clarifican las posibles distinciones. Bruffee (1993:3), defensor de tales distinciones, afirma que el saber es algo que construyen las personas hablando entre ellas poniéndose de acuerdo, de este modo el profesor se convierte junto con los alumnos en una comunidad que busca el saber (aprendizaje colaborativo por descubrimiento).

Entendemos que el aprendizaje colaborativo reúne unas características concretas, fundamentalmente tareas que se resuelven junto a otras personas trabajando en equipo de forma activa, interactiva y autónoma, bien para profundizar en conocimientos de la materia o bien para aprender cosas nuevas y lograr unos objetivos comunes. Si un alumno del grupo permanece inactivo observando como otros miembros del equipo trabajan, no se está realizando aprendizaje colaborativo. En síntesis, se trata de trabajar juntos cooperando para lograr objetivos comunes, sin competitividad ni individualismo.

Algunas de las características fundamentales de los grupos colaborativos son:

- Responsabilidad individual y grupal, de tal forma que su productividad depende del esfuerzo de todos y, consecuentemente, del logro de los objetivos grupales (interdependencia positiva).

- Para alcanzar objetivos grupales es necesario que cada uno de los miembros del grupo alcance los suyos.
- Compartir, ayudar, confiar, respetar, apoyar, escuchar, etc. son algunas de las pautas esenciales de los equipos de trabajo junto al compromiso de alcanzar el éxito.
- Llegar a un sentimiento de equipo como un *todo*, no como la suma de los miembros que lo integran (sinergia grupal).
- Evaluación grupal.

Las funciones del profesor son esenciales para lograr un buen funcionamiento en el aula, desde la organización y el diagnóstico de los problemas grupales, hasta la selección de los métodos o técnicas adecuadas, como el diseño de las tareas. Asimismo, es aconsejable para el docente una formación en dinámica de grupos (si no se tuviere) antes de comenzar el aprendizaje cooperativo en el aula.

2. Aprendizaje a través de problemas

El aprendizaje a través de problemas tiene su origen en el constructivismo que busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Grennon y Brooks, 1999), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Los dos autores que han aportado más al constructivismo son Jean Piaget con el *constructivismo psicológico* y Lev Vigotsky con el *constructivismo social*; sus ideas han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo.

El aprendizaje a través de problemas es una técnica aplicable a asignaturas de cualquier área, si bien en ELE son escasos o nulos los estudios realizados hasta el momento. Nuestra experiencia sobre su aplicabilidad tanto en español como lengua materna como en ELE nos ha llevado a diversos estudios sobre su eficacia, siempre con unos resultados óptimos.

Si acudimos a los diccionarios para obtener el concepto de *problema* observaremos que la definición cambia según la disciplina; hay algunas muy bien definidas con una única respuesta (por ejemplo en matemáticas) y otras donde hay una serie de variables relevantes que piden que se emita un juicio, o que contengan soluciones alternativas, pero todas ellas se fundamentan en el desarrollo de la *capacidad* de resolver problemas del alumnado. En síntesis, es una situación problemática que necesita un análisis y una adopción de resoluciones.

En el caso de aprendizaje de lenguas extranjeras, dependiendo del caso, recomendamos utilizar problemas llamados *no operativos*, donde no hay una solución tipo, por lo que se aprende de los conocimientos de los demás y de sus errores.

2.1 Desarrollo de la actividad

Tras un acercamiento a los conceptos básicos de aprendizaje cooperativo/colaborativo y aprendizaje a través de problemas, como ya hemos indicado, presentamos sus fases, su utilidad, tipos y variantes, las tareas del profesor y del

alumno, observaciones para su implementación y finalmente terminamos con unas prácticas de resolución de problemas junto a unas reflexiones.

Analizar un problema supone la búsqueda de soluciones grupales. Generalmente, se desarrolla en dos fases: resolver el problema (se aprende de los demás) y evaluar las soluciones (se sintetiza, se compara y se discrimina la información). Es una técnica útil para llegar a una resolución eficaz de problemas reales y para desarrollar las competencias de pensamiento necesarias para la futura profesión.

Respecto a las capacidades de resolución de problemas Vigotsky (1978) señala tres tipos:

- Las realizadas independientemente por el estudiante
- Las que no puede realizar aún con ayuda
- Las que caen entre estos dos extremos, las que puede realizar con la ayuda de otros.

Los problemas de resolución estructurada llevan al alumno a través de un conjunto de procedimientos a que aprenda a identificar la información relevante y aplicarla; en los problemas de investigación, los alumnos seleccionan su propio tema, se asignan tareas y se prepara un informe.

Otras posibilidades de implementar el análisis de problemas son:

- Pensando en voz alta
- Estudio de casos (resolución estructurada de problemas)
- Equipos de análisis
- Investigaciones en grupo
- ...

3. Tareas del profesor y de los grupos

Previo al inicio del análisis de problemas es conveniente indagar en el alumnado si han practicado en otras asignaturas técnicas de aprendizaje colaborativo, en caso negativo se deben realizar una serie de actividades básicas para su preparación.

Tareas del profesor:

- Preparar y determinar del número de problemas a resolver.
- Diseñar o seleccionar los más apropiados de acuerdo al contexto y perfil del alumnado.
- Formar grupos de trabajo según convenga: al azar, por decisión del profesor, homogéneos (recomendable), heterogéneos (según objetivos), por los alumnos...
- Agrupar a los alumnos en equipos de 4 a 6 (dependiendo del número por clase).
- Señalar la duración de la sesión, se recomienda de 30 a 45 minutos (una clase o sesión).
- Distribuir y seleccionar los problemas según el nivel de conocimientos de los alumnos.
- Determinar el tiempo para cada problema y para la sesión
- Señalar el orden

- Controlar y observar el funcionamiento de los grupos
- Dar instrucciones concretas
- Evaluar

Tarea del grupo:

- Designar el portavoz del grupo
- Estudiar el problema
- Aportar posibles soluciones
- Anotar las respuestas e introducirlas en las carpetas o sobres
- Revisar todas las respuestas del problema
- Analizar y sintetizar la información
- Comparar y discriminar entre diversas soluciones
- Justificar las soluciones más idóneas
- Puesta en común para informar al resto de la clase de las soluciones adoptadas

Al acercarse a la enseñanza a través de problemas es necesario tener una visión amplia de problema (prueba, diagnóstico, identificación de elementos...); esta técnica es muy apropiada para afrontar problemas reales que no requieran una única solución. Muchos docentes señalan la dificultad de implementarlo en clases numerosas, en estos casos aconsejamos que varios grupos trabajen el mismo problema, de esta forma se reduce la cantidad y se facilita la puesta en común con los compañeros.

4. Desarrollo del taller

Como hemos comentado, el objetivo fundamental de este taller ha sido acercar al profesorado y a los futuros docentes al análisis de problemas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para verificar su utilidad, tanto en el desarrollo de competencias orales y escritas como en otras competencias.

El contexto educativo donde se ha llevado a cabo ha sido el VII Foro de ELE, celebrado en la Universitat de València; en total se han realizado dos sesiones de dos horas con un número aproximado de 60 personas por sesión. Puesto que los grupos han sido muy numerosos, se ha dividido la clase en dos grandes grupos con sus subgrupos correspondientes (A, A'; B, B'; C, C'; D, D', etc.) integrados por seis personas.

Los problemas presentados en este taller han sido escogidos por el profesor pero hay otras variantes como las que apuntamos a continuación:

- Que los alumnos elaboren una lista de los problemas que les gustaría resolver en clase
- Que el docente los utilice para repasar antes de un examen
- Debatir las soluciones adoptadas anotándolas en la pizarra y argumentar cuál es la mejor
- Implementación en internet: crear un foro para cada grupo, etc.
- Herramienta para el control de lecturas
- ...

El tipo de problemas que se han seleccionado para esta ocasión han estado relacionados con actividades de la vida diaria española; para su solución ha sido necesario reflexionar sobre las diferencias culturales de distintos países.

4.1 Fases

El taller se ha estructurado de la siguiente forma.

1. Contextualización teórica del análisis de problemas, dentro del aprendizaje colaborativo.
2. Formación de grupos al azar
3. Determinación del portavoz de grupo
4. Análisis de los problemas
5. Puesta en común y debate
6. Reflexiones
7. Aproximación a la evaluación

Aunque en una clase de ELE es conveniente estudiar la forma idónea de formar los equipos (por nivel de conocimientos, por nacionalidades diferentes, por amistad, etc.), en esta ocasión, al tratarse de docentes o futuros docentes, se han dejado al azar y el propio grupo ha decidido quién iba a ser el portavoz. Posteriormente, se ha entregado un problema diferente a cada uno de los equipos y todos han estudiado las posibles soluciones en cada uno de ellos; luego se ha realizado una puesta en común de las soluciones adoptadas. Una vez finalizada la tarea, los asistentes se han posicionado como profesores y han debatido en su grupo de trabajo *qué se ha practicado* mediante el aprendizaje a través de problemas. Estos son algunos de los aspectos recogidos:

- Estructuras para expresar opiniones, valoraciones, posicionamientos...
- Expresiones de acuerdo/desacuerdo
- Organización del discurso
- Hipótesis y probabilidad
- Argumentación/contraargumentación
- Reformulaciones
- Escucha activa
- Aspectos afectivos (sentido del humor, empatía...)
- Práctica de las cuatro destrezas
- Interacción "real"
- Búsqueda de consenso
- Gestión del tiempo
- Conectores
- Destacar ideas
- Pedir/dar aclaraciones
- Justificación, explicación, comparación...
- Negociación del significado
- Exponentes lingüísticos
- Se desarrolla la competencia cultural
- Se realizan actividades de resumen y de información
- Se practican construcciones gramaticales

- Se aprende de la originalidad y creatividad de otros compañeros

En suma, es una técnica muy completa porque se practican diversas competencias.

5. Aproximación a la evaluación

Finalmente, aunque este tema, por su complejidad, sería objeto de otro taller no podíamos dar por acabada la sesión sin plantear algunos aspectos claves sobre evaluación. Por ello, antes de entrar en la complejidad de evaluar un trabajo grupal a través de problemas se ha planteado:

- Qué evaluar
- Cómo evaluar
 - ¿Combinación de rendimiento individual y grupal?
 - ¿Proceso?
- Quién hace la evaluación

Aunque por cuestiones de tiempo limitado, no ha sido posible profundizar en este tema de tanto interés, sí se han dado unas pautas mínimas para llevarla a cabo:

- Estructurar la tarea de aprendizaje de manera que su realización requiera trabajo individual y trabajo en grupo, para que se refleje en un producto que pueda ser evaluado.
- Garantizar la distinción entre trabajo individual y de grupo y que se tenga en cuenta la evaluación obtenida en ambos casos.

Fink (2003:142) sugiere algunas ideas sobre evaluación de gran interés:

- Crear una lista variada de aspectos a calificar
- Que la lista refleje todo el conjunto de objetivos y actividades de aprendizaje
- Que la calificación sea la ponderación relativa de cada actividad componente

Estas ideas junto a la presencia de observadores en el aula, además del propio docente, es esencial para cotejar las anotaciones y evaluar objetivamente las interacciones, la iniciativa y la participación en todas las actividades planteadas. Son muchos los autores que centran sus investigaciones en la observación en el aula (Van Lier, 1988; Allwright y Bailey y Nunan, 1996; etc.), sus trabajos nos han llevado a reflexionar no solamente sobre qué se enseña, sino también sobre cómo se hace. De poco sirve que se diseñen magníficos programas y prácticas, si luego no existe un proceso de investigación y análisis sobre la posibilidad y el modo de que se conviertan en algo significativo para el alumno.

6. Conclusiones

En este trabajo hemos planteado cómo promover el desarrollo de capacidades en los alumnos para aprender y practicar estrategias de resolución de problemas al mismo tiempo que se amplían conocimientos en lengua y cultura.

Nuestra experiencia nos indica que las actividades de trabajo en equipo reducen el miedo al ridículo cuando se domina una lengua, y los alumnos se sienten más cómodos, ganan confianza en sí mismos, se producen más interacciones, se centran más en el tema y trabajan de forma más activa.

El aprendizaje basado en problemas coloca al alumno en una situación activa de aprendizaje, despierta la curiosidad, la creatividad y el razonamiento crítico, al mismo tiempo que permite la integración de la teoría con la práctica.

No debemos olvidar que para el éxito en su implementación es necesario realizar antes diversas actividades grupales para que adquieran actitudes y habilidades a fin de conseguir un grupo eficiente y responsable, donde sus miembros cooperen pero no compitan, de este modo serán capaces de resolver situaciones conflictivas.

Finalizamos con el pensamiento de Elliot cuando considera que el profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas preestandarizados como mejor método para orientar racionalmente su práctica; la intervención del profesor es un auténtico proceso de investigación (detectar las necesidades de mejora en el funcionamiento de cada uno de los grupos, la participación, la interacción...).

7. Bibliografía

Bruffee, K.A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: MD. Johns Hopkins University Press

Dewey, J. (1933, ed. 1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Fink (2003). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass

Grennon y Brooks, (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Assn for Supervision & Curriculum

Labrador Piquer MJ (2008). “La observación como elemento de investigación en el aula”, en *Researching and teaching specialized languages: New contexts, new challenges*, Sánchez Hernández et alii (Eds.). Ediciones de la Universidad de Murcia, pp.721-732.

Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.

Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press