

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 76  
Número, 3  
2024

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# ¿ES LA METODOLOGÍA COOPERATIVA EL CAMINO PARA MOTIVAR Y APRENDER EN LA ADOLESCENCIA?

## *Is the cooperative methodology the way to motivate and learn during adolescence?*

ANA CRISTINA FORMENTO TORRES, ALBERTO QUÍLEZ-ROBRES  
Y ALEJANDRA CORTÉS-PASCUAL  
Universidad de Zaragoza (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.105833

Fecha de recepción: 26/03/2024 • Fecha de aceptación: 27/06/2024

Autora de contacto / Corresponding autor: Ana Cristina Formento Torres. E-mail: cformento@unizar.es

Cómo citar este artículo: Formento Torres, A. C., Quílez-Robres, A. y Cortés-Pascual, A. (2024). ¿Es la metodología cooperativa el camino para motivar y aprender en la adolescencia? *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 169-191.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.105833>

---

**INTRODUCCIÓN.** En el aprendizaje entran en juego diversas variables: motivación, autoestima, edad, cultura, etc. Esto lleva al docente a la necesidad de elegir la metodología más adecuada para la consecución de unos objetivos ambiciosos, pero no por ello irrealizables. Cuando en un aula de adolescentes se busca conseguir no solo una mejoría académica, sino también motivacional hacia la lectura, y la asignatura en sí, el trabajo cooperativo puede ser una herramienta óptima que consiga los fines deseados. **MÉTODO.** Este artículo realiza un análisis cuantitativo de los resultados académicos, motivacionales y de sentimiento de un aula de tercero de secundaria (14-15 años) en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Se trabajó con un grupo experimental y uno de control. Posteriormente, se analizaron los resultados tras la implementación de la metodología cooperativa durante un curso escolar, de septiembre a junio. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** Los resultados demuestran que el uso del aprendizaje cooperativo repercute positivamente en el rendimiento académico, aumenta la motivación hacia la asignatura y consigue una mejora de las sensaciones del alumno en el grupo y en cuanto a su autoestima. Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto la relación significativa entre la motivación, optimizada por el uso de la metodología cooperativa, y el rendimiento académico, dando lugar a una mejora del grupo experimental con respecto al grupo control en sus calificaciones y en su autovaloración personal.

**Palabras clave:** *Adolescencia, Aprendizaje cooperativo, Rendimiento académico, Motivación, Autoestima.*

---

## Fundamentación teórica

### Adolescencia

La adolescencia es una etapa de la evolución humana que se extiende a lo largo de años en los que se desarrolla la maduración biológica del individuo y que coincide con el tiempo de la adquisición de los aprendizajes necesarios para su desarrollo profesional, en las sociedades modernas. En el pasado no existía esta consideración de etapa diferenciada, sino que los individuos, una vez alcanzada la maduración sexual, entraban en el mundo adulto sin solución de continuidad. Había diferencias entre sexos, dado que las jóvenes, tras su menarquía, se incorporaban automáticamente a su vida adulta mucho antes que los varones. La mayoría de las veces tras la concertación de un matrimonio, que hoy consideraríamos prematuro, cuando no ilegal, en la mentalidad actual (Luzuriaga, 2013).

Hoy, la adolescencia es un periodo en el que los individuos “se encuentran en una situación conflictiva; sobre todo si se les exige que sean más responsables y autosuficientes en algunos ámbitos, pero se les reprimen y relegan muchos de sus intereses y deseos resaltando su ‘inmadurez’” (Luzuriaga, 2013. p. 17). Es, fundamentalmente, una etapa de transición en todos los aspectos, que, en algunos casos, puede ir acompañada de dificultades, fruto de esa tensión entre obligaciones e intereses que crean desajustes y situaciones críticas que afectan o pueden afectar a todo lo que rodea al adolescente (Panwar *et al.*, 2020).

El sentido de pertenencia que es importante para el equilibrio emocional del ser humano en general se agudiza en esta edad donde las interacciones entre iguales se convierten en fundamentales. Esto les ayuda a aumentar el sentido de identidad individual que se está descubriendo durante esta época (Tesauro *et al.*, 2013). También las relaciones familiares se muestran necesarias en la construcción del equilibrio psicológico, en la construcción de la autoestima y la autoeficacia (Rossi *et al.*, 2020).

Desde el punto de vista académico, es un momento en el que los estudiantes bajan su interés hacia el esfuerzo intelectual, y se muestran muy influenciados por los iguales y por el ambiente escolar y familiar, tanto en un plano negativo como también a la hora de valorar un contexto favorable para el aprendizaje (Ryan y Deci, 2000). Además, todavía son inmaduros ante situaciones y acciones que no se premien de manera inmediata (Orbegoso, 2016). Finalmente, su estado de ánimo oscila de manera importante debido a causas biológicas (Fernández Poncela, 2014).

La Educación Secundaria Obligatoria comienza a los doce años y se alarga hasta los dieciséis en la mayoría de los países europeos y asiáticos. Es el tiempo marcado por la etapa evolutiva de la adolescencia. Como en toda democracia, la tendencia que vertebra el sistema educativo en España es la equidad, es decir, la redistribución de las oportunidades de aprender para cimentar las posibilidades de promoción y conseguir, así, una mayor cohesión social, regulada esta etapa educativa por el Real Decreto 217/2022 y la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto.

### Rendimiento/desempeño académico

Cuando se habla de rendimiento académico es notable la cantidad de referencias relacionadas con las notas cuantitativas sin más especificaciones. Es decir, el rendimiento se suele medir, después de la realización de un examen de carácter memorístico, asignándole una cuantificación

numérica. Muchas veces, el docente se plantea si estos resultados recogen, de manera real, los aprendizajes que los alumnos van obteniendo a lo largo de su tiempo de estudio y asistencia a las aulas, si estos son transferibles y si los objetivos planteados se han conseguido y superado. Si el docente es ambicioso con sus estudiantes, en esta etapa, también se habrá planteado o habrá descubierto que tanto los contenidos programados como las competencias adquiridas son tan necesarias y relacionadas unas con otras que, sin el necesario equilibrio y proporción entre ambos, no se estará consiguiendo el óptimo nivel de aprendizaje (Pujolàs, 2012).

En este tema, por tanto, es pertinente hablar de la evaluación y la acción de calificar. Para García Vidal (2017), evaluar no es lo mismo que calificar y ello implica una nueva manera de mirar. Se presentan ideas absolutamente necesarias como la utilidad del error para aprender, y la evaluación no como un fin u objetivo, sino como una oportunidad para el diálogo entre profesor y alumno.

Se constata, en general, que hay una gran cantidad de pruebas y poco espacio para la retroalimentación necesaria entre estudiante-docente y, por lo tanto, para conseguir el tiempo suficiente de diálogo, reflexión y puesta en práctica de lo aprendido, una vez que se ha cometido, detectado y analizado el error. La posibilidad de usar múltiples tipos de herramientas de evaluación sería, quizás, lo adecuado para solucionar estas carencias. Ello facilitaría el aprendizaje de contenidos, de competencias y de mejora personal (Morales y Fernández, 2022).

El objetivo no sería una nota, sino un conjunto de aprendizajes que, al final, si fuera necesario, se cuantificarían y explicarían. Por lo tanto, la calificación no sería lo más importante, sino que solo sería un aspecto del proceso que ayudaría al docente a la hora de tomar decisiones, y orientar al discente para ayudarlo a identificar en qué momento de su aprendizaje está y las razones de su logro o los problemas para alcanzarlo (García Vidal, 2017). Con todo ello, el objetivo, más allá de la obtención solo de una nota, sería cumplir y alcanzar una meta, la de que se conviertan en aprendices cada vez más autónomos en su aprendizaje (Perrenoud, 2008). En este contexto, la cuestión que queda también para debatir y estudiar es si siempre es necesario evaluar, es decir, ¿hay que evaluar todo y en todo momento?

En este debate, Iborra e Izquierdo (2010) exponen que se debería llevar a cabo un seguimiento del trabajo grupal, del producto elaborado unido a la realización de una prueba individual. El objetivo u objetivos será el uso de múltiples formas y actividades de evaluación, en las que se pueda personalizar la comunicación de los conocimientos y su presentación, y la observación de la autonomía que necesariamente deben conseguir los alumnos. Por otro lado, habrá que tener en cuenta que será también muy importante el aprendizaje que se transmite de profesor a alumno y el que puedan obtener entre los iguales (Pujolàs, 2012).

### Motivación por el aprendizaje y la ejecución

En el aprendizaje humano, la investigación científica ha demostrado la necesaria participación de la motivación para que se produzca el aprendizaje. Y se han diferenciado dos tipos de motivación, la interna y la externa, que inciden de manera diferente en el aprendizaje (Borzzone, 2017; Formento *et al.*, 2023; Galleguillos y Olmedo, 2019; Muslim *et al.*, 2020; Silva y Mejía, 2014).

Ruiz Martín (2020) define la motivación como “el estado emocional que predispone al individuo hacia la acción” (p. 21), este sería el caso de la motivación intrínseca que nos inclina a realizar el

aprendizaje, que se diferencia en la manera de generar interés en los discentes hacia una materia concreta, en este caso, la motivación extrínseca (Chomsky, 2017). Esta última es maleable y se puede construir (Karlen *et al.*, 2019).

Es fácil observar en un aula de secundaria cómo la motivación baja, en general producida por causas de tipo biológico y madurativo. Pero, además, hay otras variables que inciden negativamente en la motivación hacia el aprendizaje, por ejemplo, las diferencias culturales que dan lugar a un cambio importante de paradigma en esta cuestión. En Occidente, se cree que la capacidad de cada uno para aprender es lo que determina el éxito académico, mientras que, en las culturas orientales, el éxito se achaca al esfuerzo que cada estudiante puede llegar a realizar (Quílez-Robres *et al.*, 2021; Xu *et al.*, 2021).

Se trata, por tanto, de una etapa evolutiva crítica para el aprendizaje, puesto que, además, la influencia de los iguales y amigos puede provocar una devaluación de la motivación hacia el trabajo intelectual, siendo el prestigio social el factor dominante en la vida del adolescente (Li *et al.*, 2011).

### Autoestima

Finalmente, para un adecuado rendimiento en la vida escolar, se ha investigado la relación de la autoestima y las creencias sobre uno mismo. Los estudios son clarificadores a la hora de establecer su influencia sobre la motivación hacia el estudio y el aprendizaje (El-Adl y Alkharusi, 2020; Habóck *et al.*, 2020; Silva y Mejía, 2015).

Desde Bandura (1997), en los noventa hasta la actualidad, se ha estudiado la relación directa entre la autoestima y la autoeficacia, es decir, el valor que cada uno se da a sí mismo y cómo influye en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Bortoletto y Boruchovitch, 2013; Méndez y Peña, 2013; Nie *et al.*, 2011; Ornelas *et al.*, 2013).

Se puede encontrar alta coincidencia a la hora de afirmar y demostrar la necesidad de conocer la composición estructural de la autoestima para conseguir el óptimo rendimiento en el aula. Así, los pilares de la autoestima serían fundamentalmente tres, la autoeficacia, el autoconcepto y la autorrealización. Todo ello predispondría al éxito académico, a un aumento de la seguridad en uno mismo y, como consecuencia, a la mejora de la socialización (Bortoletto y Boruchovitch, 2013; Méndez y Peña, 2013; Ornelas *et al.*, 2013).

En la adolescencia es clave el conocimiento y el apoyo que desde la escuela y en el aula se pueda dar a los jóvenes estudiantes (Galleguillos y Olmedo, 2019), porque los cambios físicos y psicológicos llevan aparejados un aumento del nivel de inseguridad y estrés que puede llegar a reducir la motivación hacia el aprendizaje, su autoestima y la sociabilidad del joven.

### Aprendizaje cooperativo

El uso de la metodología cooperativa ayuda al alumno a darse cuenta de la posibilidad de modificación del autoconcepto en su relación con los compañeros y el profesor en las dinámicas grupales. Las personas necesitan sentirse competentes y en un ambiente de apoyo se facilita este

proceso, en una edad donde la variedad de emociones y sentimientos pueden entorpecer cualquier situación de aprendizaje (Johnson *et al.*, 1999; Méndez y Peña, 2013; Ryan y Deci, 2000).

En la literatura científica no se han encontrado estudios que traten de forma integral el trabajo cooperativo, el rendimiento académico, la motivación y la autoestima. Ahora bien, autores como González *et al.* (2007) ya señalaban que las estrategias que utiliza el trabajo cooperativo posibilitan una mayor adquisición de conocimientos y de motivación, así como una alta autoestima. La metodología cooperativa ha sido analizada en diferentes etapas educativas como son primaria (Boix y Ortega, 2020; Vega y Hederich, 2015), secundaria (Castro Sánchez, 2023; Hernández-Ortega *et al.*, 2021; Formento, 2019; Kade y Susana, 2019; Santos *et al.*, 2018; Santos-Rego *et al.*, 2020) e incluso universitaria (Guerra Santana *et al.*, 2019). Algunas investigaciones señalan que mejora el rendimiento en matemáticas (Iglesias y López, 2014; Iglesias *et al.*, 2017), incluso, por encima de otras áreas académicas como puede ser la de lengua española (Vega y Hederich, 2015). Estos resultados pueden sugerir que existen impactos específicos en determinadas áreas del conocimiento y que sería provechoso identificar en qué campos resulta más pertinente su implementación. Además, indicarían que existen niveles de exigencia diversos que involucran procesos que demandan intervenciones particulares. No obstante, estos resultados pueden no ser concluyentes cuando se han observado ventajas del aprendizaje colaborativo en áreas como la comprensión lectora o la escritura (AbdelWahab Mahmoud, 2014; Flores y Durán, 2015; Gallach y Catalán, 2014; Khan y Ahmad, 2014; Valdebenito y Durán, 2015; Zuo, 2011) e incluso no se han encontrado en el área de ciencias sociales, en un nivel de educación secundaria (Castro Sánchez, 2023).

En referencia a las otras variables relacionadas con aspectos afectivos y sociales, como la motivación y la autoestima, la literatura científica parece ofrecer datos más sólidos en referencia al trabajo cooperativo que los presentados por el rendimiento académico. La revisión llevada a cabo por Boix y Ortega (2020) en la etapa de educación primaria vincula esta metodología con la mejora de la convivencia y de las relaciones sociales, pero también con el fomento de la responsabilidad, la amistad y la inclusión. Del mismo modo, Durán (2018, en Hervada *et al.*, 2022) destaca que la mejora de la autoestima y el autoconcepto es consecuencia del papel activo que desempeña el alumno dentro del grupo, donde adquiere mayor autonomía y, sobre todo, una gran motivación hacia las tareas ante un clima de compañerismo entre iguales. Para Iglesias y López (2014), el clima favorable de convivencia que se genera, con la aplicación de la metodología cooperativa, aumenta la motivación en los estudiantes y posibilita el desarrollo de las habilidades sociales. Ese ambiente positivo favorece conductas espontáneas y autónomas, una mejora de la actitud por el trabajo, en la atención y la comprensión, lo que conlleva un incremento de la autoconfianza y la autoestima. En definitiva, una valoración positiva, entusiasmo en la tarea, satisfacción y, por consiguiente, mayor probabilidad de éxito académico (Iglesias *et al.*, 2017; Mato-Vázquez *et al.*, 2017).

Visto lo anteriormente expuesto, el presente estudio busca respuestas a preguntas como si tras una intervención metodológica usando el aprendizaje cooperativo en un aula de secundaria, se producen cambios positivos en el rendimiento académico, se observa y contrasta una mejora de la motivación hacia el estudio y el aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana; y, finalmente, como influencia de todo el proceso, si se detecta un crecimiento en la autoestima del alumnado. Es decir, si el aprendizaje cooperativo aumenta el rendimiento académico, mejora la motivación hacia el trabajo intelectual de los alumnos y su autoestima personal. También interesa conocer el valor predictivo de las diferentes variables y la posible existencia de modelos mediacionales.

## Materiales y métodos

### Participantes

La muestra estuvo formada por 146 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad media de 13,95 años ( $SD = 0,42$ ), siendo 13 la edad mínima y 15 la edad máxima. La distribución por sexo informó de 66 chicas (45.2%) y 80 chicos (54.8%). Todos ellos asistían a una escuela concertada en el centro de una ciudad de tamaño medio de la Comunidad Autónoma de Aragón en España.

### Medidas

El rendimiento académico se analizó a través de la utilización de las calificaciones promedio (puntuaciones de 0 a 10), obtenidas por todos los estudiantes a los que se impartió docencia durante el curso 2021-2022 en el campo de Lengua Castellana y Literatura.

Adicionalmente, se aplicó el “Cuestionario de Motivación hacia el Aprendizaje y la Ejecución (MAPE-II), desarrollado por Deci y Ryan (2008). Este cuestionario consta de 74 afirmaciones que abordan aspectos como la capacidad de trabajo, el rendimiento y el nivel de motivación. Las respuestas se registraron en formato “Sí o No”. Estas afirmaciones se agruparon en tres dimensiones principales: motivación por el aprendizaje, motivación por los resultados y miedo al fracaso. La dimensión de motivación para el aprendizaje se compuso de 43 afirmaciones, por ejemplo: “Me siento feliz cuando enfrento tareas difíciles”, y puntuaciones elevadas indicaron a estudiantes que se esfuerzan más, obtienen mejores resultados y valoran el trabajo duro debido a la satisfacción intrínseca que obtienen de la tarea en sí. La segunda dimensión incluyó 25 afirmaciones, como “Cuando sea mayor, quiero ser alguien importante”, y puntuaciones más altas señalaron la búsqueda de prestigio, la demostración de valía personal y la ansiedad, lo que se tradujo en un mejor rendimiento académico. La tercera dimensión, el miedo al fracaso, comprendió 12 afirmaciones, como “Cuando fallo, me desanimo”, y puntuaciones elevadas reflejaron una falta de confianza en la propia capacidad, ansiedad y dificultades para enfrentar desafíos. Los autores del cuestionario informaron de índices de confiabilidad adecuados, con valores de alfa de Cronbach que oscilaron entre 0,67 y 0,84.

Para medir la autoestima en niños y adolescentes, se utilizó la escala de autoestima de Coopersmith, desarrollada en 1967, en su versión escolar validada en español (Miranda *et al.*, 2011). Esta escala consta de 58 afirmaciones y evalúa la percepción global de uno mismo en el entorno escolar en relación con compañeros, profesores y padres de familia. Las respuestas se dieron en formato “Verdadero o Falso”, y una puntuación alta indicó un nivel más alto de autoestima. Los valores de alfa de Cronbach para la escala global fueron adecuados, alcanzando un valor de 0,81.

### Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, se contó con la debida autorización y colaboración por parte de la institución escolar. Se proporcionó información a los padres, quienes dieron su

consentimiento para que sus hijos participaran al completar formularios de consentimiento informado. Se aseguró que los datos serían tratados con confidencialidad y que se mantendría el anonimato de los participantes. En el proceso, colaboraron tanto el equipo de orientación como los tutores de los cursos involucrados. Las diversas pruebas se realizaron durante las horas de tutoría y estuvieron a cargo de un único investigador, quien las aplicó de manera conjunta con los estudiantes de cada curso para garantizar la privacidad y promover la honestidad durante la realización de las pruebas. Cada sesión tuvo una duración de 45 minutos y se realizaron durante el último trimestre del curso 2021-2022. La secuencia de aplicación de las pruebas fue la siguiente: motivación y autoestima. Es importante destacar que este estudio recibió la aprobación previa del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón, identificado como CEICA (/11/2021, Acta n.º 20/2021. Versión 2.0. de 23 de octubre de 2021. Dictamen favorable). Este comité es responsable de evaluar los proyectos de investigación que involucran a personas o datos personales de la Universidad BLINDED.

### Descripción de la investigación experimental y aplicación metodológica

La intervención supuso un gran cambio metodológico que requería tiempo para ajustarse. Las investigaciones consultadas ya mencionaban la necesidad de que un cambio de este calibre debía ser incorporado gradual y lentamente (Echeita, 1995; Fabra, 1992; León de Barco, 2006; Zañartu, 2011).

Por lo tanto, el proceso de investigación se dividió en dos fases, teniendo en cuenta también que, para conseguir cambios significativos, ese proceso debía estar correctamente planeado, deliberado y sistematizado (Medina y Hernández, 2011).

La primera parte, consistente en el entrenamiento de los estudiantes y de asentamiento metodológico en la realidad del aula, se desarrolló durante el primer trimestre del curso escolar, de septiembre a diciembre. Y la segunda, de desarrollo, una vez asentados los grupos y eliminados cualquier tipo de resistencias o problemáticas, desde enero hasta el final de curso en junio.

Se formaron grupos heterogéneos en cuanto al sexo y al rendimiento académico, siguiendo la teoría sobre la metodología cooperativa (Glinz, 2005; Johnson *et al.*, 1999). Fueron organizados por la docente teniendo en cuenta no solo cuestiones académicas, sino también la capacidad de socializar, el grado de empatía y de ayuda entre los iguales. La duración en el tiempo de estas formaciones grupales se dilató durante un trimestre para conseguir la madurez necesaria que diera lugar a resultados visibles y medibles (Fabra, 1992; Johnson *et al.*, 1994; León de Barco, 2006).

En octubre de 2021 se inició el proyecto encaminado a resolver la hipótesis de si aplicando el aprendizaje cooperativo en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana y concretamente en la lectura de clásicos españoles, se conseguía no solo un rendimiento académico positivo, es decir, una mejora de las notas por evaluación, sino también un aumento de la motivación hacia la lectura, una mejora de las relaciones sociales dentro del aula y un impacto positivo en la autoestima de los estudiantes.

Se contaba con un grupo de alumnos de 3.º de secundaria donde se implementó la metodología y un segundo que se usó como grupo control, en el que se utilizó una metodología magistral



tradicional por parte de otro docente de amplia experiencia y los mismos contenidos. En este grupo, las lecturas eran preparadas por los alumnos individualmente y se realizaba un examen de preguntas cortas al finalizar el trimestre.

Durante dos meses, de octubre a diciembre, se estuvo trabajando la primera lectura obligatoria del curso, *El Cantar de Mio Cid*, según la programación de la asignatura. También se estudiaron con diferentes grupos cooperativos otros aspectos de la asignatura como el aprendizaje de la sintaxis del castellano o la redacción de textos.

## Análisis

El proceso de adaptación del grupo clase a trabajar en cooperativo tuvo dos fases. En un primer momento, el de saber la estructura de los grupos por primera vez, los discentes expresaron y transmitieron cierta inquietud, pero se adaptaron, en general, con facilidad y, poco a poco, se extendió la sensación de seguridad y tranquilidad en el trabajo.

Sería la fase de iniciación o de *desorientación* (Echeita, 1992; Fabra, 1992) previa a las fases segunda de establecimiento de normas para ir asumiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en el establecimiento de comunicación entre los miembros del grupo; y la tercera fase, encaminada a la solución de conflictos, para alcanzar la madurez del grupo y conseguir los objetivos de aprendizaje programados (León de Barco, 2006).

A primeras horas de la mañana, el trabajo cooperativo parecía ayudarles a activarse para el resto del trabajo matinal. En el grupo solo algunos pocos alumnos se retrajeron, inicialmente. Al principio del proceso se mostraba mayor nivel de inquietud, pero, en general, se solían centrar rápidamente. La hora de clase influía en su mayor o menor atención y concentración.

Se repartían los roles y los secretarios iniciaban una tabla Excel a modo de diario de aula. En las primeras semanas había una cierta irregularidad en el trabajo. En general, les costaba concentrarse y trabajar. Esto era más abundante en los chicos que en las chicas (Mathiesen *et al.*, 2013; Prinsen *et al.*, 2009). Se detectaron diferentes formas de organizar el trabajo encomendado. Unos preferían buscar juntos y otros lo repartían por parejas.

La docente destacó en su revisión de la práctica docente, que, a veces, se sorprendía viéndose ayudar en exceso a los grupos, interfiriendo, en cierta manera, el proceso cooperativo que estaban construyendo los equipos de los alumnos. Esto dio pie a revisar su docencia para mejorar el andamiaje, es decir, revisar toda actividad que sirviese para guiar y orientar a los discentes a que encuentren las respuestas o las soluciones al trabajo.

Al finalizar el primer trimestre, el resultado fue mejor en grupos que no habían usado Internet a la hora de responder a las cuestiones que se les plantearon y se habían esforzado en buscar el contenido en el texto. El uso de la tecnología estuvo presente a la hora de rellenar el diario de aula y para actividades como la búsqueda de información sobre la época y las investigaciones sobre la literatura medieval.

Pese a ello, como una de las cuestiones que debían rellenar en su diario de aula era la identificación de problemas durante el trabajo grupal, se les pide que piensen una solución en este caso de copia desde Internet. Ellos mismos propusieron una solución que implicaba además una reflexión sobre las cuestiones planteadas, y así se terminó el trabajo. Por lo tanto, en ese primer trimestre, se duplicó el aprendizaje en cuanto a las cuestiones planteadas y a partir del error.

Los alumnos mejoraron su aprendizaje porque en sus diálogos y discusiones para consensuar las respuestas, se dio lugar a razonamientos de calidad superior al unir el tiempo de instrucción del profesor con el tiempo invertido por los alumnos, consiguiendo, de esta manera, una *enseñanza eficaz* (Slavin, 1990).

En la segunda fase, iniciada desde enero hasta el final de curso, en junio, los grupos se rehacen, teniendo en cuenta, además de la observación de la docente y del rendimiento académico, la información aportada por los datos de un sociograma de convivencia aplicado y analizado por el equipo de Orientación del Colegio.

En este momento, nueva fase, se comienza a recoger datos claros y completos del trabajo cooperativo, entrando en una fase de madurez del equipo de trabajo. Las dinámicas *fluyen* y en otras asignaturas los docentes verbalizan el avance del grupo en dinámicas similares a las acciones cooperativas llevadas a cabo en el aula de Literatura. Se observó, por tanto, la transferencia del aprendizaje y la autonomía de los estudiantes (Pujolàs, 2012).

### **Análisis estadístico**

En primer lugar, se realizó la estadística descriptiva de las variables evaluadas. Posteriormente, para observar la relación entre ellas, se calcularon correlaciones de Pearson. Más tarde, se llevó a cabo un análisis comparativo del antes y después de una intervención con trabajo cooperativo para comprobar el cambio en el rendimiento a través de un grupo control y otro experimental. Posteriormente, se utilizó un análisis de regresión para examinar el poder predictivo de las variables motivación (aprendizaje, resultado, miedo al fracaso) y autoestima sobre el rendimiento académico en el área de Lengua y Literatura Castellana y, finalmente, se elaboraron diferentes modelos de mediación. En los modelos probados, la variable dependiente fue el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana. Para ejecutar los análisis estadísticos se utilizó el *software* SPSS.

### **Resultados**

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo y correlacional sobre las variables motivo de estudio, observando la distribución descriptiva de las puntuaciones de cada una de ellas (tabla 1) y las posibles correlaciones. Tal y como se observa en la tabla 2, la variable rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana correlacionó con la variable motivación por el resultado de manera negativa, y a su vez, esta correlacionó positiva y significativamente con el miedo al fracaso y, sobre todo, con la motivación por el aprendizaje. La autoestima solo correlacionó con la motivación por el aprendizaje.

**TABLA 1. Tabla descriptiva de las variables estudiadas**

	Media	DT	N
RA Lengua y Literatura Castellana	6,917	1,817	146
Miedo al fracaso	5,589	2,454	146
Motivación por el resultado	16,602	5,223	146
Motivación por el aprendizaje	32,931	15,041	146
Motivación	55,123	20,208	146
Autoestima	60,205	4,931	146

**TABLA 2. Correlaciones entre variables motivo de estudio**

	1	2	3	4	5	6
1. RA Lengua y Literatura Castellana	1					
2. Miedo al fracaso	,067	1				
3. Motivación por el resultado	-,197*	,422**	1			
4. Motivación por el aprendizaje	-,051	,346**	,716**	1		
5. Motivación	-,081	,488**	,842**	,971**	1	
6. Autoestima	,055	,073	,129	,332**	,289**	1

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Posteriormente, se procedió a evaluar el cambio en el rendimiento académico de Lengua y Literatura Castellana de forma comparativa entre el grupo control (ausencia de intervención) y el grupo experimental (beneficiario del cambio metodológico). Tal y como se puede observar en las tablas 3 y 4, existe un cambio significativo entre ambos grupos a favor del grupo experimental que mejoró su rendimiento.

**TABLA 3. Descriptivos sobre el cambio en el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana en función del grupo**

RA Lengua y Literatura Castellana	Descriptivos							
	N	Media	DT	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Grupo control	98	6,346	1,835	,254	5,835	6,857	3,00	9,00
Grupo experimental	48	7,208	1,458	,210	6,785	7,631	4,00	10,00
Total	146	6,770	1,817	,150	6,620	7,215	3,00	10,00

**TABLA 4. Análisis ANOVA sobre el rendimiento académico y el grupo de pertenencia**

ANOVA					
RA Lengua Castellana y Literatura					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	26,458	2	13,229	4,180	,017
Dentro de grupos	452,555	143	3,165		
Total	479,014	145			

Seguidamente, sobre el grupo experimental se procedió a evaluar el cambio en las variables relacionadas con el rendimiento académico, como son la motivación por el resultado, la motivación por el aprendizaje, el miedo al fracaso y la autoestima, con el fin de seguir avanzando en un modelo explicativo del rendimiento académico, a través de la mejora de variables personales, mediante el cambio metodológico del proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura Castellana.

Los resultados observados en la tabla 5 indican que todas las variables sufrieron cambios positivos, salvo la variable miedo al fracaso que no obtuvo cambio significativo.

**TABLA 5. Análisis ANOVA sobre el pre y posintervención en el grupo experimental**

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Miedo al fracaso	Entre grupos	2,740	1	2,740	,453	,502
	Dentro de grupos	870,603	47	6,046		
	Total	873,342	48			
Motivación por el resultado	Entre grupos	134,247	1	134,247	5,057	,026
	Dentro de grupos	3822,712	47	26,547		
	Total	3956,959	48			
Motivación por el aprendizaje	Entre grupos	13006,055	1	13006,055	94,593	,000
	Dentro de grupos	19799,260	47	137,495		
	Total	32805,315	48			
Autoestima PD	Entre grupos	754,959	1	754,959	39,235	,000
	Dentro de grupos	2770,877	47	19,242		
	Total	3525,836	48			

A continuación, ante los resultados obtenidos en las relaciones entre variables, se procedió al diseño y comprobación de un modelo explicativo del rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana, a través de la mejora de la motivación y la autoestima, mediante una intervención de cambio metodológico en la enseñanza. Tal y como se puede observar en la tabla 6, la variable que presenta significancia en la explicación del rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana fue la motivación por el resultado (8.1%).

TABLA 6. Modelo de regresión lineal sobre el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana

Modelo	R	R <sup>2</sup> Ajustado	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
			Desv. Error	Desv. Error	β	t	
1 (Constante)	0,285	0,081 (8,1%)	6,869	1,937		3,547	,001
Miedo al fracaso			,128	,066	,173	1,939	,054
Motivación por el resultado			-,133	,042	-,381	3,137	,002
Motivación por el aprendizaje			,018	,015	,148	1,197	,233
Autoestima			,016	,032	,043	,491	,624

a. Variable dependiente: RA Lengua Castellana y Literatura

Posteriormente, y siguiendo con la comprobación de hipótesis correlacionales, se aplicaron dos modelos de regresión mediacional en las que la motivación por el aprendizaje y el miedo al fracaso se presentaron como variables mediacionales entre la motivación por el resultado y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana. El primer modelo, basado en la mediación del miedo al fracaso, arrojó unos valores predictivos de  $R^2=0,1779$  (17.79%) en su capacidad explicativa, con un tamaño del efecto de 0,198 y una significatividad de  $p<0,001$ . Como se puede ver, este modelo mejoró lo estimado por el modelo de regresión simple. No obstante, se aplicó un segundo modelo mediacional, esta vez, centrado en la motivación por el aprendizaje. En esta ocasión, los valores de  $R^2$  se elevaron hasta 0,512 (51.20%) presentando un modelo explicativo sólido que vinculó la motivación por el resultado con la motivación por el aprendizaje, conectando motivación intrínseca y extrínseca. Se obtuvo un tamaño del efecto de 2,06 con una significatividad de  $p=0,001$ .

## Discusión

La finalidad de este trabajo ha sido intentar responder a preguntas sobre el efecto que una intervención educativa, con una metodología activa como es el trabajo cooperativo en un aula de educación secundaria, tendría sobre la motivación (hacia el resultado, hacia el aprendizaje), el miedo al fracaso, la autoestima y el rendimiento académico en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Cómo se relacionarían las variables entre sí, su valor predictivo y su posible mediación. Todo esto fue el motivo de estudio en dos grupos de alumnos distribuidos entre un grupo control y el experimental.

Los resultados señalan que solo la motivación por el resultado correlacionó con el rendimiento académico, pero de forma negativa, de tal manera que la motivación extrínseca no contribuye a mejorarlo, sino que en todo caso lo empeora. No obstante, los tres componentes de la motivación se relacionan entre sí, destacando la motivación por el resultado con el miedo al fracaso (,422) y, sobre todo, con la motivación por el aprendizaje (,716), lo que sugiere un vínculo entre la motivación extrínseca y la intrínseca. También existe una relación entre la motivación por el aprendizaje y la autoestima de carácter moderado, lo que indicaría la conexión entre estas variables.

En referencia a la relación de la motivación por el resultado con el rendimiento académico, las investigaciones previas no son concluyentes. Algunos autores como Anderman *et al.* (2010) atribuyen un mayor valor predictivo a la motivación extrínseca, al igual que en este trabajo, pero son más numerosos los que presentan a la motivación intrínseca como la variable que mejor lo explica (Barca *et al.*, 2011; Zimmerman, 2008). No obstante, esta relación negativa de la motivación por el resultado y el rendimiento, que se ha obtenido en este estudio, puede explicarse por la falta de un interés de carácter intrínseco por la asignatura, lo que lleva a un estudio superficial ante la falta de posibles recompensas o reconocimiento. En ese sentido, Tsouloupas *et al.* (2010) indican la existencia de esa relación, pero no la vinculan con un menor rendimiento escolar. A todo esto, hay que añadir, que tal como vimos anteriormente, la motivación por el aprendizaje disminuye y es la motivación por el reconocimiento social la que prima durante la adolescencia (Li *et al.*, 2011). Esta etapa existencial produce una serie de cambios de carácter tanto físico como psicológico que hace aumentar el nivel de inseguridad y estrés, provocando una reducción de la motivación hacia el aprendizaje y de la autoestima (Galleguillos y Olmedo, 2019).

Con frecuencia, cuando se hace referencia a la motivación extrínseca, surge la idea de reconocimiento, recompensa o competitividad, bien en forma de éxito profesional, social o académico (percepción de utilidad). Por el contrario, si el pensamiento se dirige a la motivación intrínseca aparece el concepto de querer aprender, adquirir conocimientos tanto teóricos como prácticos que producen satisfacción interior. Del mismo modo, toda motivación se ve influenciada por percepciones subjetivas como son la autoeficacia, la autoestima y el miedo al fracaso (El-Adl y Alkharusi, 2020; Habóck *et al.*, 2020; Ornelas *et al.*, 2013). Investigaciones previas, de manera consistente con esta investigación, señalan el papel de la motivación extrínseca a la hora de reforzar la intrínseca (Jafari y Asgari, 2020), también encuentran que, a mayor autoestima (creencia en sus capacidades y posibilidades), mayor motivación y, por consiguiente, se produce una mejora del logro académico (Bortoletto y Boruchovitch, 2013; Méndez y Peña, 2013; Nie *et al.*, 2011; Pajares y Shunk, 2001, Zimmerman, 2008). Ampliando el tema, Usán *et al.* (2018) ya señalaban la existencia de una relación significativa entre la motivación intrínseca y el componente emocional que, a su vez, precedía el rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. No obstante, cuando aparece el miedo al fracaso, se origina una disminución de las expectativas, que influye en la motivación extrínseca y, de forma más directa, en el rendimiento académico (Ornelas *et al.*, 2013).

Por otro lado, es totalmente perceptible en los análisis realizados el cambio significativo de los dos grupos a favor del grupo experimental, quien mejoró significativamente su rendimiento académico. Por ello, se toma en consideración el efecto positivo que la metodología cooperativa imprime en el alumnado, tanto desde una perspectiva académica como personal. Los discentes asimilan mucho mejor la materia impartida y el que los objetivos tengan un carácter grupal motiva, a su vez, el aprendizaje de cada uno de sus componentes (Vega y Hederich, 2015). Esto se corrobora con el estudio de González *et al.* (2007), quienes vinculaban el uso de la metodología cooperativa con una mejora de la motivación, de la autoestima y una mayor adquisición de conocimientos. La implementación de esta metodología se ha estudiado en las diferentes etapas educativas y áreas académicas, señalando el beneficio de su uso y la mejora del rendimiento (AbdelWahab Mahmoud, 2014; Flores y Durán, 2015; Gallach y Catalán, 2014; Khan y Ahmad, 2014; Valdebenito y Durán, 2015; Zuo, 2011). Hay que destacar que el éxito de uno es el de todos y de esa forma el trabajo cooperativo se consolida mediante el compromiso que se adquiere de todos con todos (interdependencia positiva). Esta metodología resulta positiva cuando se

produce una mejora en el logro académico, en la motivación, en las relaciones sociales, en la confianza en las propias capacidades, lo que contribuye a fortalecer la autoestima (Boix y Ortega, 2020; Castro Sánchez, 2023; Guerra Santana *et al.*, 2019; Iglesias y López, 2014; Iglesias *et al.*, 2017; Vega y Hederich, 2015). La mejora del rendimiento académico del grupo experimental con respecto al grupo control es una de las constantes que se encuentran en la mayoría de los estudios empíricos que sobre esta metodología se llevan a cabo (Hammar y Forslund, 2019; Mouw *et al.*, 2019). Se trataría de conseguir un aprendizaje significativo, contando con que las habilidades de pensamiento crítico se empiezan a formar y desarrollar, debido a la seguridad que se puede alcanzar al comunicarse con los compañeros (Mouw *et al.*, 2019). También por la oportunidad de desarrollar diferentes modos de resolver los problemas y de construir argumentaciones. De este modo, pueden ir tomando conciencia de su propio proceso cognitivo que de otra manera pasaría inadvertido (Rossi *et al.*, 2020; Tirta *et al.*, 2019).

Además, se observa que todas las variables motivo de estudio mostraron cambios significativos con la excepción del miedo al fracaso. Este resultado podría explicarse por el contexto de una sociedad competitiva donde no se acepta el fracaso, ni el error, lo que influye emocionalmente en el alumno. Este miedo al fracaso produce desmotivación y cohibe el esfuerzo para alcanzar la meta, y se muestra con una falta de confianza en su capacidad, acompañada de ansiedad (Tapia *et al.*, 2014). Por lo tanto, aunque presenta una relación con la motivación por el aprendizaje (limitación intrínseca por aprender) tiene su manifestación en la motivación por el resultado (extrínseca). La presión por alcanzar ciertos resultados puede aumentar la ansiedad y reducir la motivación intrínseca, ya que el enfoque está en la consecuencia externa en lugar de en el proceso de aprendizaje en sí mismo (Moyano *et al.*, 2020). Por lo tanto, la relación de estas variables tiene un carácter dinámico y su forma de interactuar provoca un fuerte impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto al poder predictivo de las variables con respecto al rendimiento, solo la motivación por el resultado arrojó significatividad, si bien los valores son escasos (8.1%). Por el contrario, la elaboración de modelos mediacionales ofrece valores predictores superiores, de tal forma que la mediación del miedo al fracaso entre el rendimiento académico y la motivación por el resultado con un 17.79% de predicción fortalece la relación de la motivación extrínseca. De igual manera, la mediación de la motivación por el aprendizaje mejora aún más los datos con el 51.20%, esto señala una sólida conexión entre las dos caras de la motivación, la extrínseca y la intrínseca, a la hora de predecir los resultados académicos. Estos resultados constatan todo lo que se ha ido argumentando en este escrito. Por un lado, la escasa relación, aunque significativa, entre la motivación y el rendimiento y, por lo tanto, su escaso valor predictivo. Por otro, la relevancia del miedo al fracaso sobre todo en su manifestación en la motivación extrínseca y, por último, la sólida relación entre la motivación por el resultado y por el aprendizaje que genera un fuerte valor de predicción. Estos datos fácilmente se pueden vincular con la etapa existencial que atraviesan estos alumnos: la adolescencia. Su inmadurez, sus emociones o su falta de motivación, entre otras, podrían explicar su capacidad de logro y la forma de percibirse a sí mismos (Prieto, 2020).

Estos hallazgos señalan una fuerte implicación pedagógica, donde el trabajo cooperativo emerge como una metodología activa que, en esta etapa educativa, ofrece muchas posibilidades para el desarrollo tanto académico como personal del alumnado. Todo esto se manifiesta en los beneficios que se obtienen no solo a nivel de rendimiento y competencial, sino también en cuanto a la

motivación y a la del bienestar socioemocional. A pesar de la relevancia de los resultados, hay que ser conscientes de las limitaciones del estudio. En primer lugar, la muestra no es lo suficientemente amplia para generalizar los resultados, si bien coinciden con las conclusiones de numerosos autores. Por otro lado, si como se ha destacado en algunas partes de este trabajo, hay numerosas investigaciones que señalan la importancia del contexto donde se desarrolla el aprendizaje, hay que indicar que el estudio se ha llevado a cabo en un tipo de alumnado muy específico que no resulta representativo de la globalidad de la población adolescente.

## **Conclusiones**

En la intervención aquí presentada y realizada en dos aulas de secundaria, se ha observado, en primer lugar, una mejora del rendimiento académico del grupo experimental con respecto al grupo control. Y, en segundo lugar, teniendo en cuenta las variables significativas que influyeron en esta mejora, motivación por el resultado, motivación por el aprendizaje, miedo al fracaso y autoestima, se percibe una incidencia de la motivación por el resultado, la cual unida a la motivación por el aprendizaje, significaría una implicación de la motivación extrínseca e intrínseca, respectivamente. También se ha visto reforzada la variable de la autoestima, quedando menos afectada la variable de miedo al fracaso.

La adolescencia es un periodo de la vida humana en la que los individuos se encuentran en un momento clave para su desarrollo personal y académico. Su inmadurez, como se observa en las dificultades de motivación ante pruebas que no tienen un premio inmediato, en la influencia decisiva de los iguales en contra del éxito académico, y de las emociones, hace que la enseñanza en un aula de secundaria sea un proceso complejo. No obstante, el docente tiene la función de investigar e indagar sobre las metodologías que mejor se adapten a la materia impartida para alcanzar un óptimo rendimiento, mediante una mejora de la autoeficacia, la motivación y las relaciones sociales. De tal manera, que se puedan alcanzar los objetivos de un aprendizaje profundo y significativo.

El trabajo cooperativo en el que la interacción entre iguales y con la docente ha sido una constante ha facilitado el acercamiento a la lectura de textos clásicos, es decir, se ha mejorado la comprensión y el interés hacia estas lecturas al acompañar todo el proceso desde el inicio hasta el final. Las pautas dadas como andamiaje por parte de la docente, el trabajo juntos en el equipo, la ayuda en la organización y resolución de las cuestiones planteadas, el llevar a cabo procesos de reflexión y debate sobre las cuestiones de la lectura o la propia acción de leer, y el deshacerse ante el miedo al examen (que no lo había) y al error, han mejorado su opinión sobre los libros, la lectura y el aprendizaje de la propia lengua. Han constatado que les ayudaba a identificar y expresar lo que sienten o perciben al dotar de sentido todas aquellas sensaciones que no entienden y que, a veces, les pueden llegar a angustiar. Se han dado cuenta de la aportación de los escritores a la hora de reflexionar sobre uno mismo y sobre el mundo que los rodea.

En general, la opinión de los estudiantes del grupo experimental ha mejorado sobre estos aspectos y sobre su capacidad de afrontar retos. La metodología cooperativa les ha ayudado a conseguir una mejora de la autoeficacia y de la autoestima personal, al sentirse capaces de conseguir el éxito sobre las actividades planteadas, pudiendo conseguir ir más allá del aprendizaje de los conceptos teóricos.



Por consiguiente, se podría deducir que el uso del aprendizaje cooperativo produce un cambio en la percepción de los alumnos en cuanto a su capacidad de logro y a su forma de percibirse a sí mismos (Prieto, 2020) y, por lo tanto, dar lugar a una mejora del rendimiento académico (Borzone, 2017; Hung, 2019).

Durante este proceso, se ha visto imprescindible también la facilitación de oportunidades de retroalimentación para aprender desde los errores, desactivando una de las creencias más potentes contra el aprendizaje, que es el miedo a equivocarse. Este provoca situaciones de bloqueo, donde tanto el sexo como la cultura son determinantes (Hung, 2019; Quílez *et al.*, 2021). Los sentimientos y emociones pueden ayudar, pero también dificultar e incluso bloquear el trabajo tanto de los estudiantes como del propio docente. Es por ello, que la preparación previa del trabajo cooperativo de manera reflexiva, sistematizada y organizada es fundamental. También durante todo el proceso.

Asimismo, la revisión de la práctica docente es necesaria y si se puede realizar en equipo, los resultados serán los adecuados e incluso pueden conseguir objetivos más ambiciosos y sorprender a alumnos, profesores e investigadores.

En cuanto a las líneas de investigación en el futuro, deberían ir encaminadas a la observación y experimentación del andamiaje del profesor en el grupo cooperativo. Sería interesante recoger las opiniones tanto de los estudiantes como de los docentes, para buscar caminos de investigación que desemboquen en estudios prácticos y sistemáticos sobre esta imprescindible tarea en un aula cooperativa. Por ejemplo, cómo se han llevado a cabo los procesos de metacognición por parte de los alumnos, si se consigue su realización, discernir el grado de mejora de su capacidad de aprendizaje consciente, tanto de las fases en sí como de los problemas y de los objetivos alcanzados con una mayor o menor dificultad.

También sería importante realizar la observación del grupo en otras áreas tanto del mismo curso como en cursos siguientes, para estudiar la transferencia de los aprendizajes y ver en qué medida se habrían conseguido desde el punto inicial hasta el final del proyecto.

## Referencias bibliográficas

---

- AbdelWahab Mahmoud, M. M. (2014). The Effectiveness of Using the Cooperative Language Learning Approach to Enhance EFL Writing Skills among Saudi University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3). <https://doi.org/10.4304/jltr.5.3.616-625>
- Anderman, E., Anderman, L., Yough, M. y Gimbert, B. (2010). Value-added models of assessment: Implications for motivacion and accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 123-137. <https://doi.org/10.1080/00461521003703045>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Macmillan Publishers.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M.<sup>a</sup>, Marcos, J. y Brenlla, M. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80906>
- Boix, S. y Ortega, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: una revisión de la literatura científica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

- Bortoletto, D. y Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(55), 235-242. <https://doi.org/10.1590/1982-43272355201311>
- Borzzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/>
- Castro Sánchez, J. A. (2023). Técnicas de aprendizaje cooperativo en ciencias sociales para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa, Piura 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2762-2788. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4625](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4625)
- Chomsky, N. (2017). *La (des)educación* (2.<sup>a</sup> ed.). Crítica.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. Fredman y company.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 152-172. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130512.pdf>
- El-Adl, A. y Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 104-111. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4461>
- Fabra, M.<sup>a</sup> L. (1992). El trabajo cooperativo, revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167150>
- Fernández, A. M. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Educación UAB*, 50(2), 445-466. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132463011.pdf>
- Flores, M. y Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Formento, A. C. (2019). El aprendizaje cooperativo en Secundaria: Un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(2), 45. <https://doi.org/10.14201/et20193724565>
- Formento, A. C., Quílez-Robres, A. y Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), 1-23. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Gallach, M. J. y Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje cooperativo en primaria: Teoría, práctica y actividades concretizadas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 109-133. <https://doi.org/10.7203/DCES.28.3810>
- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9, 119-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109647>
- García Vidal, J. (2017). Evaluar para aprender. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 370, 12-17. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.002>
- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2927>

- González, C., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 65(37), 237-256. <https://www.jstor.org/stable/23766026>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y Artilés Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://bit.ly/4aPwS6c>
- Habók, A., Magyar, A., Németh, M. B. y Csapó, B. (2020). Motivation and self-related beliefs as predictors of academic achievement in reading and mathematics: Structural equation models of longitudinal data. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101634>
- Hammar, E. y Forslund, K. (2019). Teachers' Talk about Group Work Assessment before and after Participation in An Intervention. *Scientific Research Publishing*, 10, 2054-2068. <https://www.scirp.org/journal/ce/>
- Hernández-Ortega, J. H., Rovira-Collado, J. y Álvarez-Herrero, J. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. *el Guiniguada*, 30, 122-134. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2021.409>
- Hervada, B., Maneiro, R. y Revesado Carballares, D. (2022). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza inclusiva. *Papeles Salmantinos de Educación*, 26, 261-279. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.261>
- Hung, B. P. (2019). Impactos del aprendizaje cooperativo: Un estudio cualitativo con estudiantes y profesores de E.FL. en colegios vietnamitas. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1123-1140. <http://www.iier.org.au/iier29/hung.pdf>
- Iborra, A. e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. <https://www.researchgate.net/publication/320299498>
- Iglesias, J. C. y López, T. (2014). Estudiar y aprender en equipos cooperativos: aplicación de la técnica TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual) para trabajar contenidos matemáticos. *Magister*, 26, 25-33. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/108419>
- Iglesias, J. C., López, T. y Fernández-Río, J. (2017). La enseñanza de las matemáticas a través del aprendizaje cooperativo en 2.º curso de educación primaria. *Contextos Educativos*, 2, 47-64. <http://doi.org/10.18172/con.2926>
- Iglesias, A., García-Riaza, B. y Sánchez-Gómez, M. C. (2017). Collaborative learning and mobile devices: An Educational experience in primary education. *Computers in Human Behavior*, 72, 664-677. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.019>
- Jafari, S. y Asgari, A. (2020). Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation. *Integration of Education*, 24(1), 62-74. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kade, A. y Sudana, N. (2019). Efecto de la estrategia de rompecabezas y el estilo de aprendizaje en la comprensión conceptual en la escuela secundaria. *IJET*. <https://online-journals.org>
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C. y Maag Merki, K. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101757>
- Khan, S. A. y Ahmad, R. N. (2014). Evaluation of the Effectiveness of Cooperative Learning Method versus Traditional Learning Method on the Reading Comprehension of the Students.

- Journal Of Research and Reflections in Education (JRRE)*, 8(1), 55-64. <https://ue.edu.pk/jrre/articles/81006.pdf>
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 22(1), 105-112. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/26641>
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Li, J. y Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Luzurriaga, M. (2011). La invención de la adolescencia: Una visión histórica y transcultural. *DelHospital Ediciones*, 1, 15-45. <https://bit.ly/4dVc8g1>
- Mathiesen, M. E., Castro, G., Merino, J. M., Mora, O. y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200013>
- Mato-Vázquez, D., Espiñeira, E. y López-Chao, V. A. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 158, 91-111. <https://bit.ly/3yHE1YR>
- Medina, F y Hernández, E. (2011). El aprendizaje colaborativo como herramienta para la innovación educativa en el aula de la Educación Secundaria Obligatoria. [Comunicación en Congreso]. *Congreso Internacional de Innovación Docente*, CID, Cartagena, España. <https://dx.doi.org/10.31428/10317/2277>
- Méndez López, M. G. y Peña Aguilar, A. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 15(1), 109-124. <https://bit.ly/3X21cao>
- Miranda Esquer, J. B., Miranda Esquer, J. F y Enríquez Valdenebro, A. L. (2011). Adaptación del inventario de autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 3(4), 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6535715.pdf>
- Morales, M. y Fernández, J. (2022). La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje. (1.a ed.). SM. <https://es.literaturasm.com/libro/evaluacion-formativa#graf>
- Mouw, J. M., Saab, N., Janssen, J. y Vedder, P. (2019). Quality of group interaction, ethnic group composition, and individual mathematical learning gains. *Social Psychology of Education*, 22, 383-403. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09482-w>
- Moyano, N., Quílez-Robres, A. y Cortés Pascual, A. (2020). Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: The mediating role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability*, 12(14), 5768. <https://doi.org/10.3390/su12145768>
- Muslim, A. B., Hamied, F. A. y Sukyadi, D. (2020). Integrative and instrumental but low investment: The english learning motivation of indonesian senior secondary school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 493-507. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23199>
- Nie, Y., Lau, S. y Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005>
- Orbegoso, A. G. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen Educare*, 2(1), 75-93. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Gastélum Cuadras, G. y Muñoz Beltrán, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528262002>

- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. En R. Riding y S. Rayner (eds.), *Perception* (pp. 239-266). Ablex Publishing.
- Panwar, P., Sharma, S. y Kang, T. K. (2020). Un exploratory study on relationship of Social-Emotional learning with aggression among adolescents. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 9(1), 98. <https://www.ijcmas.com/9-1-2020/Priyanka%20Panwar,%20et%20al.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación*, 33(1), 73-99. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4608256>
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/1998>
- Quílez-Robres, A., Moyano, N. y Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, emotional, and social factors explain academic achievement in children aged 6-12 years: A Meta-Analysis. *Education Sciences*, 11(9), 513. <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 76, de 30 de marzo de 2022.
- Rossi, T., Trevisol, A., Dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. y Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 264-271. <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (1.ª ed.). Graó.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Santos Rego, M. A., Ferraces Otero, M. J., Godas Otero, A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., Godas Otero, A. y Sotelino Losada, A. (2020). Aprendizaje cooperativo, autoimagen y percepción del ambiente de aprendizaje en educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(4), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.77726>
- Silva, I. y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Tapia, J. A., Montero, I. y Huertas, J. A. (2014). *Evaluación de la Motivación en Sujetos Adultos: El Cuestionario MAPE-3*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Tesouro Cid, M., Palomanes Espadalé, M. L., Bonachera Carreras, F. y Martínez Fernández, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 211-224. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/120083>
- Tirta, G., Prabowo, P. y Kuntjoro, S. (2019). Implementation of cooperative learning group investigation to improve students self-efficacy and learning achievement on statics fluid. *Journal of Physics*, 1157, 32-58. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/3/032008>
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M. y Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>

- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85.
- Vega, M. L. y Hederich, C. (2015). Impacto de un programa de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en matemáticas y español en un grupo de estudiantes de 4.º de Primaria y su relación con el estilo cognitivo. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 90-97. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.124>
- Xu, K. M., Cunha-Harvey, A. R., King, R. B., de Koning, B. B., Paas, F., Baars, M., Zhang, J. y de Groot, R. (2023). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3) 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922270>
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28(5), 1-12. <https://bit.ly/3WXFNz5>
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 267-295). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zuo, W. (2011). The Effects of Cooperative Learning on Improving College Student's Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies* 1(8), 986-989. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.986-989>

## Abstract

---

*Is the cooperative methodology the way to motivate and learn during adolescence?*

**INTRODUCTION.** There are various factors that come into play during learning, such as motivation, self-esteem, age, culture, etc. This leads the teacher to the necessity of choosing the most appropriate methodology to achieve ambitious, but not unrealistic, objectives. When the goal in a classroom of teenagers is not only to improve academic performance but also to increase motivation towards reading and the subject itself, cooperative work can be an optimal tool to achieve the desired outcomes. **METHOD.** This article conducts a quantitative analysis of the academic, motivational, and emotional outcomes in a 9th grade classroom (students aged 14-15) in the Spanish Language and Literature subject. The study involved an experimental group and a control group. The results were analyzed after the implementation of the cooperative methodology over the course of an academic year, from September to June. **RESULTS AND DISCUSSION.** The results prove that the use of cooperative learning has a positive impact on academic performance, increases motivation towards the subject, and improves students' feelings within the group as well as their self-esteem. The findings of this research highlight the significant relationship between motivation, optimized using the cooperative methodology, and academic performance, leading to an improvement in both grades and personal self-assessment in the experimental group compared to the control group.

**Keywords:** *Adolescence, Cooperative learning, Academic performance, Motivation, self-esteem.*

## Résumé

---

*Est-ce que la méthodologie coopérative est la voie pour motiver et apprendre à l'adolescence?*

**INTRODUCTION.** Dans l'apprentissage, diverses variables entrent en jeu : la motivation, l'estime de soi, l'âge, la culture, etc. Cela amène l'enseignant à devoir choisir la méthodologie la plus appropriée pour atteindre des objectifs ambitieux, mais pas pour autant irréalisables. Lorsqu'on cherche, dans une classe d'adolescents, à obtenir non seulement une amélioration académique mais aussi une motivation accrue envers la lecture et la matière elle-même, le travail coopératif peut être un outil optimal pour atteindre les objectifs souhaités. **MÉTHODE.** Cet article réalise une analyse quantitative des résultats académiques, motivationnels et émotionnels d'une classe de troisième (élèves de 14-15 ans) dans la matière de Langue et Littérature Espagnoles. Un groupe expérimental et un groupe de contrôle ont été utilisés. Les résultats ont ensuite été analysés après la mise en œuvre de la méthodologie coopérative sur une année scolaire, de septembre à juin. **RÉSULTATS ET DISCUSSION.** Les résultats montrent que l'utilisation de l'apprentissage coopératif a un impact positif sur les performances académiques, augmente la motivation envers la matière et améliore les sentiments de l'élève au sein du groupe ainsi que son estime de soi. Les conclusions de cette recherche révèlent une relation significative entre la motivation, optimisée par l'utilisation de la méthodologie coopérative, et les performances académiques, entraînant une amélioration des notes et de l'autoévaluation personnelle du groupe expérimental par rapport au groupe de contrôle.

**Mots-clés :** *Adolescence, Apprentissage coopératif, Performance académique, Motivation, Estime de soi.*

## Profesional profesional de los autores

---

### Ana Cristina Formento (autora de contacto)

Profesora de Secundaria, Bachillerato y asociada en el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Zaragoza. Su investigación se centra, principalmente, en áreas como el trabajo cooperativo, la evaluación y el andamiaje del profesor. Ha publicado diversos trabajos en revistas especializadas y ha participado en conferencias relacionadas con su campo de estudio.

ORCID: 0000-0001-9909-3611

Correo electrónico de contacto: cformento@unizar.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Calle de Pedro Cerbuna, 12, 50009 Zaragoza (España).

### Alberto Quilez-Robres

Profesor ayudante doctor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Se ha centrado en la investigación sobre los factores que influyen en el rendimiento académico, como la autoestima, la motivación, las funciones ejecutivas y las habilidades sociales y emocionales. Ha sido finalista en varias ocasiones al premio al Mejor Docente Universitario de España.

ORCID: 0000-0001-8473-8114

Correo electrónico de contacto: aquilez@unizar.es

**Alejandra Cortés-Pascual**

Catedrática en la Universidad de Zaragoza. Es directora de la Cátedra de Innovación Educativa “Juan de Lanuza” y del Grupo de Investigación Consolidado EDUCAVIVA. Ha participado en proyectos europeos y nacionales de investigación, centrados en la inteligencia artificial, la innovación y la educación. También ha impulsado importantes programas universitarios de aprendizaje, como el Máster en Educación Socioemocional y el Máster en Investigación Educativa. Ha recibido numerosos premios, incluyendo el galardón a la Innovación Educativa del Consejo Social de la Universidad de Zaragoza y Mejor Profesora Universitaria en 2019.

ORCID: 0000-0002-2839-7041

Correo electrónico de contacto: [alcortes@unizar.es](mailto:alcortes@unizar.es)



