

Aplicando metodologías activas a la traducción literaria

Applying Active Methodologies in Literary Translation

Inmaculada Caro Rodríguez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2883-7091>

Universidad de Sevilla

Facultad de Filología

Departamento de Filología Inglesa (Literatura Inglesa y Norteamericana)

icaro5@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.095>

Pp.: 1661-1674



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

Las metodologías activas son fundamentales para promover un aprendizaje significativo que perdure en el tiempo. Para lograr este tipo de aprendizaje, es esencial que los alumnos colaboren en proyectos que los van a convertir en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje en la asignatura de Traducción Literaria, dejando a un lado la concepción individualista del proceso de traducción como una actividad solitaria basada en las directrices del profesor. Como consecuencia, la experiencia desarrollada mediante las citadas metodologías ha hecho posible que los alumnos hayan mejorado sus conocimientos lingüísticos y habilidades como traductores literarios.

Palabras clave: Traducción Literaria, metodologías activas, proyectos; habilidades, traductores literarios.

Abstract

Active methodologies are essential to promote meaningful learning that lasts over time. To achieve this type of learning, it is essential that students collaborate on projects that will make them protagonists of their own learning processes in the Literary Translation subject, leaving aside the individualistic conception of the translation process as a solitary activity based on the teacher's guidelines. As a consequence, the experience developed through the aforementioned methodologies has enabled students to improve their linguistic knowledge and skills as literary translators.

Keywords: Literary translation, active methodologies, projects, abilities, literary translators.



Introducción

Mi primer CIMA lo diseñé para desarrollarlo durante 20 horas de clase en la asignatura de Literatura Inglesa II del segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020 del grado en Estudios Ingleses. La asignatura sobre la que voy a diseñar este CIMA se llama *Traducción Literaria* y pertenece a cuarto curso; en ella, los alumnos tienen que traducir textos literarios del inglés al español y es una asignatura mucho más práctica comparada con anteriores convocatorias, en las que se hacía mucho hincapié en el aspecto teórico de la asignatura excepto por una pequeña parte dedicada al comentario de texto. Sin embargo, en la ocasión anterior le di un toque más práctico a lo que la asignatura proponía a través del aprendizaje colaborativo. En esta ocasión puedo aplicar esta metodología a esta asignatura para que la tarea de la traducción no sea una labor tan solitaria.

Una vez analizada la experiencia anterior, he tenido en cuenta la asignatura de Traducción Literaria de una forma menos individualista, para que todos vayan aprendiendo de las ideas y las técnicas de los distintos alumnos del grupo con vistas a que mejoren sus respectivas técnicas a la hora de traducir. Las ideas para este CIMA tienen presente la necesidad de mejora e innovación en el ámbito universitario (Delord y otros, 2020) y están centradas en:

- Dedicar un tiempo de investigación a las circunstancias que dieron lugar a que surgiera el texto a traducir.
- Realizar cuestionarios de forma periódica para saber qué tipo de textos prefieren en los distintos bloques de traducción divididos en los géneros de poesía, novela, cuento y teatro.
- Dedicar un tiempo a que los alumnos les hagan correcciones a los compañeros.
- Mantener el aprendizaje colaborativo y por proyectos ya utilizados en el CIMA anterior.
- Combinar la traducción individual con la grupal.

Conexión con el proceso previo

El primer CIMA que realicé lo apliqué a la asignatura Literatura Inglesa II, de 2º del Grado en Estudios Ingleses. Recurrí para ello al aprendizaje cooperativo y por proyectos de manera virtual a través de la plataforma Blackboard Collaborate. En esta ocasión, he decidido mantener el enfoque por lo bien que funcionó en la experiencia anterior. Esta asignatura cuenta con un enfoque bastante individualista y la situación de la pandemia actual podía agudizar esa forma de aprender en soledad de manera más acusada, así que el aprendizaje colaborativo está pensado como refuerzo



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

del compañerismo. Tiene como meta que no olviden su pertenencia a un grupo y, a su vez, se fomenta la creatividad con la presentación de un texto traducido al español perteneciente a cualquiera de los géneros literarios trabajados en clase, previa consulta y aprobación de dicho proyecto a nivel individual. La idea de este aprendizaje por proyectos es el desarrollo y la plasmación de un trabajo creativo de carácter lingüístico-literario, el cual se lleve a cabo dentro de grupo y de forma personalizada.

Esta tarea se les ha ofrecido como parte complementaria para subir nota y es aquí donde reside la diferencia con el CIMA anterior, en el que el aprendizaje colaborativo y por proyectos era inseparable. Aparte de este aspecto, se da otra peculiaridad y es que hay alumnos que han optado por no realizar esta tarea, con lo cual, no se han beneficiado de la metodología ni del porcentaje de nota extra que les hubiera proporcionado esta opción. La filosofía que ha primado en las treinta horas que se han llevado a cabo dos días en semana en sesiones de dos horas se basa en la obra de Trujillo y Ariza, *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo* (2006), en la que se pone de manifiesto lo esencial que es aprender dentro de un grupo y el aprendizaje por equipos. Dentro del aprendizaje por equipos he optado por equipos cooperativos e individualización asistida, junto con el enfoque de lectura y escritura cooperativa integrada, entendiendo la lectura como competencia del texto a traducir y escritura como competencia traductora en español del texto en inglés. De esta forma, se convierte en un aprendizaje ideal, puesto que, como indica Vera (2009), es un aprendizaje con tradición que no deja de innovar por su capacidad de adaptarse a los nuevos retos.

Para realizar la aplicación del CIMA, tomé otros dos principios que se recogen en la obra citada como son el denominado *Jigsaw* o *rompeca-bezas* donde cada miembro del grupo tendrá que confiar en el resto de sus compañeros, fomentando así la confianza, responsabilidad y conciencia grupal. Esto hace que, para que el proceso de traducción tenga un resultado óptimo, tengan que responsabilizarse e informar de qué ha estado haciendo cada uno. Estas tareas oscilan desde labores de búsqueda del significado de términos desconocidos e información de la estructura, hasta la aplicación de conceptos culturales aplicados al texto, etc. A esta forma de trabajar, se le añade el concepto de *grupo de investigación*, con el que se considera el texto a traducir como el reto a completar y es aquí donde se trabaja el aprendizaje por proyectos, aunque cada grupo recibe un texto distinto. La razón por la que es esencial emplear este tipo de metodología reside en la importancia de que los alumnos se sientan protagonistas de su aprendizaje y posibilita que se aplique lo aprendido a nivel práctico como indican.

Los grupos de alumnos consistían en tres miembros cada uno, al haber participado un conjunto de 15 personas, entre las cuales una de ellas se



encargaba de buscar el significado de las palabras que no conocían, otra localizaba información sobre expresiones idiomáticas y la otra sobre aspectos culturales que pueden influir en la traducción. Si no los hubiera, tenían que indicar las razones. Además, los tres miembros del equipo tenían que llegar a acuerdos para la elaboración de la traducción del inglés al español, con la particularidad de que había que dotarlas de un estilo literario similar al de la lengua de partida.

Para llevar a cabo este proceso, los alumnos tienen material de ayuda en la plataforma que les resultará de bastante utilidad. Entre las fuentes con las que cuentan pueden recurrir a enlaces de diccionarios inglés español, español-inglés, diccionarios de recursos estilísticos e información de los géneros literarios y de las distintas épocas a las que pertenecen los textos que traducen.

Objetivos

Enseñar traducción mediante su práctica es fundamental para ir mejorando y perfeccionando el conocimiento, tanto en lengua inglesa como en la lengua materna (en este caso, la española). Este proceso va mucho más allá de un mero aprendizaje de vocabulario, pues se aprende a entender mucho mejor la cultura de una forma mucho más profunda, mediante un contexto, matices y significados diferentes, etc. Más aún, a través de esta asignatura se pretende sentar una buena base para que haya traductores literarios que tengan inquietudes por los siguientes aspectos, que se espera que incorporen a su práctica profesional:

- Investigar las circunstancias que dieron lugar a que surgiera el texto a traducir.
- Apreciar la creación del lenguaje literario.
- Dedicar un tiempo a que aprendan a hacer correcciones a los compañeros.
- Alcanzar acuerdos en la consecución de un texto coherente y cohesionado en español.
- Desarrollar hábitos de disciplina y respeto dentro y fuera del grupo.

Para ello, se propone:

- Mantener el aprendizaje colaborativo y por proyectos, ya utilizados en el CIMA anterior.
- Realizar cuestionarios de forma periódica para saber qué tipo de textos prefieren en los distintos bloques a traducir: poesía, novela, cuento y teatro.
- Enseñarlos a conocer y manejar adecuadamente el material que se ha proporcionado en la plataforma.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Mapa de contenidos

La asignatura de Traducción Literaria tiene un enfoque práctico y, aunque al principio de curso se dieron unas pautas genéricas, cada texto tiene sus peculiaridades. Este ciclo de mejora está enfocado en la traducción de cuentos como *The Pink*, de Andersen, un texto en prosa cuyas dificultades van desde el título en sí hasta expresiones propias de la época en que se escribió. La mezcla de los planos real e imaginario hace que resulte difícil para traducirla al español, al igual que ocurre con otros textos, como los poéticos; para estos textos se les dio la opción de traducir en prosa poética y se decantaron por seguir dicha opción. Para este cometido, tenían que haber leído los textos en profundidad, detectar las dificultades y hacer uso de los materiales de la plataforma para poder resolver las dudas e investigar.

Tabla 1. Tipos de contenidos

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
Conocimiento de todos los géneros literarios	Disciplina y periodicidad para comprobar sus equipos informáticos	Aceptación y apreciación de las semejanzas y las diferencias culturales y lingüísticas de la cultura española con respecto al mundo anglosajón
Conocer y reconocer los recursos estilísticos en los textos literarios	Manejo de las herramientas de la plataforma virtual	Respeto a la diversidad de opiniones a través de la empatía, asertividad y la escucha activa
	Desarrollo de la capacidad de atención en un entorno virtual	Fomento de la participación y la cooperación

Antes de que se formaran los grupos, los alumnos que querían trabajar siguiendo esta metodología se apuntaron en la plataforma de Enseñanza Virtual; para ello se les dio una semana antes de comenzar con la aplicación del CIMA. Las fechas para la preparación de las respectivas traducciones, junto con los textos, los tenían disponibles en la plataforma, lo cual facilitaba el trabajo de organización del trabajo. En las instrucciones, se les animaba a reunirse de manera privada usando medios virtuales preferentemente o a tratar su trabajo de manera escrita. Por otra parte, para el desarrollo de las clases, se formaron equipos virtuales donde se encontraban los alumnos que habían decidido trabajar juntos.



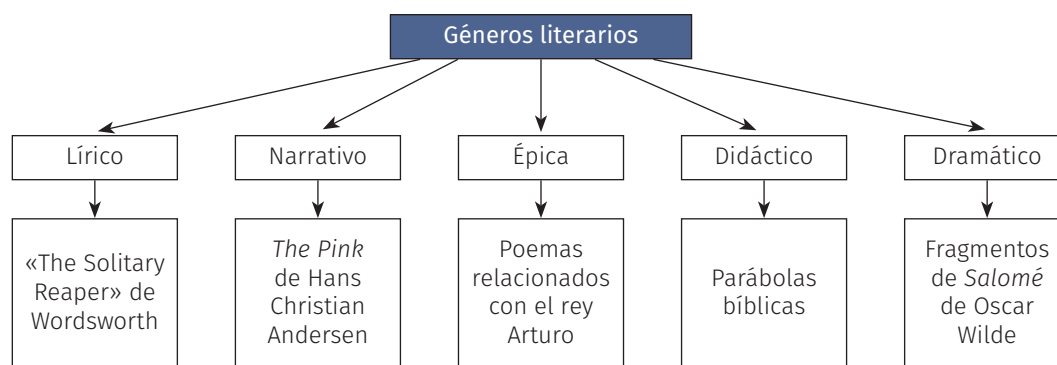


Figura 1. Tipos de géneros literarios.

Al grupo que le tocaba exponer tenía que tratar la traducción contando su labor dentro del grupo; esto permitía que los tres miembros del grupo tuvieran la oportunidad de hablar. Mi labor como docente consistió en moderar las sesiones y corregir aspectos erróneos o que habían malinterpretado. Los textos que trataron los quince alumnos del curso han sido los siguientes:

- *La forma de vestir en Inglaterra durante la época de la Regencia. Búsqueda de ejemplos concretos en la obra.*
- *El cuento The Pink de Andersen.*
- *Selección de poemas relacionados con el rey Arturo escritos por Tennyson.*
- *Parábolas bíblicas.*
- *Fragmentos de la obra Salomé de Oscar Wilde.*

Metodología

Las ideas previas de los alumnos han sido evaluadas mediante traducciones que llevan realizadas desde el principio del curso. No obstante, se les ha entregado un cuestionario inicial donde se ha podido comprobar que se sienten incómodos traduciendo poesía y en la mayoría de las ocasiones quieren acabar la traducción y centrarse solamente en el aspecto lingüístico y no en el literario.

El conocimiento de base que tenían en lo que respecta a esta asignatura era bastante básico, considerando que tienen que realizar una tarea que requiere dedicación y mucho tiempo de elaboración, por lo que actuar precipitadamente no es aconsejable. El cuestionario que les di para poder analizar sus conocimientos previos fue el siguiente:

- *¿Crees que estás capacitado para traducir refranes y otras expresiones idiomáticas?*
- *¿Qué tipo de textos te gustaría traducir?*



- ¿Te causan confusión las estructuras de verbos seguidos de infinitivo y gerundio?
- ¿Dominas la traducción de las estructuras invertidas?
- ¿Qué tipo de estrofas conoces?

Durante toda la asignatura se les ha pasado diversos cuestionarios a los alumnos más allá de la aplicación del ciclo de mejora para tener una visión completa de cuál era la mejor forma de trabajar con este grupo. La metodología está basada en clases prácticas donde el alumnado va adquiriendo la maestría suficiente para poder llegar a tener más técnica a la hora de enfrentarse a textos que no conoce y tener que traducirlos a su lengua materna. En cada clase se enfrenta a un reto que desconoce.

El alumnado tiene que traducir en su grupo una serie de textos (aprendizaje por proyectos) en clase a nivel individual o colaborativo, en los que van comprobando significados que hagan que puedan llegar a comprender el texto. En el caso del ciclo de mejora, se ha optado por un enfoque global, puesto que el objetivo fundamental es que valoren la práctica de la traducción con un proceso que puede ser individual o colectivo.

Las traducciones se realizan en clase; solo en los casos que no dé tiempo se realizan fuera del aula virtual y se entregan posteriormente a través de correo electrónico. Por lo tanto, la metodología empleada enfatiza el trabajo cooperativo y una tutorización activa del trabajo que se está realizando. Mientras trabajan en clase, se va supervisando el proceso sin que se sientan intimidados ni observados hasta que se llegue a un proceso de inteligencia colectiva por el que cada grupo ha llegado al acuerdo de dar el visto bueno a una traducción en concreto, algo que no solamente beneficia al grupo entero, sino a cada uno de los alumnos desde el punto de vista individual, puesto que puede adquirir nuevas destrezas o mejorar las que ya tenía.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1999), el Aprendizaje Cooperativo es *el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás* (p. 5). Más aún, se ha precisado que *el trabajo cooperativo es un principio fundamental para trabajar con los alumnos y sobre todo un derecho, puesto que se asemeja al rol de la sociedad en la que vivimos y que, como bien sabemos, es totalmente variada y compleja* (Aguilar Rojas y González Roque, 2017: 42).

Se cumplen además los preceptos de Johnson, Johnson y Holubec (1999) enunciados anteriormente, aunque con sus peculiaridades, al tenerse que realizar la docencia a través de la plataforma Blackboard Collaborate Ultra mediante grupos que se ayuden mutuamente, sin que ninguno se sienta anulado. La finalidad es el fortalecimiento del individuo a través del grupo,



mejorando así su capacidad y sus conocimientos no solamente como traductores, sino del inglés y del español.

Secuencia de actividades

Voy a ejemplificar la secuencia de actividades mediante la traducción del cuento *The Pink*, de Andersen. Dicha tarea se elaborará durante cuatro horas, que están divididas a su vez en dos días distintos. Los alumnos están divididos en grupos virtuales para que puedan acostumbrarse a traducir sin necesidad de que haya que estar físicamente en el aula; de esta forma, se pueden enriquecer en el proceso de intercambio de ideas y acuerdos. Este trabajo cooperativo va acompañado de una supervisión constante desde el punto de vista docente en lo que respecta a resolución de las dudas que se generan en los alumnos.

El sentido de esta actividad es que vean que son capaces de traducir cualquier tipo de texto, aunque no les resulte familiar y tiene como finalidad que no tengan prejuicios que les impida trabajar o mermar su creatividad. Cuando la actividad se termina, se realiza una puesta en común donde se produce una reflexión sobre las ventajas y/o dificultades del proceso de esta traducción. Esta forma de trabajar es la que se ha ido manteniendo durante todo el ciclo de mejora con el resto de los textos que se habían seleccionado para traducir.

Primer día

Tras haber buscado las expresiones idiomáticas, refranes y *phrasal verbs*, así como el contexto histórico, información del autor, la obra, fuentes utilizadas, etc. referente al cuento *The Pink*, de Andersen, el grupo de alumnos que ha trabajado en este texto tiene que contar cómo ha sido la fase de pretraducción. Una vez que han expuesto los resultados durante una hora, el resto de los alumnos pueden hacer observaciones y, si detectan que hay algo erróneo, inexacto, etc., reciben las correcciones e indicaciones para encaminar su traducción en la dirección correcta en la hora restante.

Dado que las clases han tenido lugar a principios y a final de semana, tienen tiempo de hacer las modificaciones a su texto que deben tener traducido para esta sesión, aunque no lo expongan. Así, los alumnos van haciéndose una idea del texto poco a poco. Esta sesión se dedica a la fase de pretraducción, en la que una vez terminado el proceso de recogida de los posibles significados de la traducción, el grupo al que le toca exponer muestra información sobre el proceso de pretraducción.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Segundo día

El grupo de alumnos lee la traducción al completo. Al resto de los alumnos se les anima a que hagan su traducción para que se produzca un debate una vez que se haya leído. Este debate consiste en ver otras posibilidades que se pueden dar en la traducción y en el caso de que haya aspectos erróneos, se corrigen. Este proceso de darse cuenta de que en la traducción puede haber más de una posibilidad y que, si se ajustan a la coherencia y cohesión, pueden darse como válidas, se ajusta a la idea que apunta Ibáñez (2010) de que descubrir varias realidades refuerza el aprendizaje de forma significativa y, por tanto, duradera.

Evaluación del proceso

Orientaciones generales para la evaluación

Para el ciclo de mejora, las actividades se valoraron si estaban terminadas en su totalidad y se han expuesto en clase. En ningún caso se puntuó como complemento a la nota global de la asignatura si no se han hecho y expuesto en clase.

Los criterios que se utilizaron fue el trabajo que se había llevado a cabo en el equipo, en base a la evidencia de que el resultado final tuviera coherencia y cohesión, en lo que respecta al sentido completo del texto en lengua española.

Cuestionario inicial y final

Al principio y al final del ciclo se les dio un cuestionario con diversas preguntas acerca de los puntos clave de la asignatura para saber cuál era el grado de satisfacción con la asignatura en sí, con los textos, etc.

- *¿Qué sugerencias tienes para mejorar la asignatura a la hora de impartir la docencia?*
- *¿Qué dificultades tienes a la hora de traducir?*
- *¿Cuánto tiempo le vas a dedicar/ has dedicado a la asignatura?*
- *¿Qué suprimirías de la asignatura?*
- *¿Te parece la asignatura demasiado predecible?*
- *¿Incluirías algún contenido teórico-práctico distinto al del Proyecto Docente?*

Los resultados iniciales del cuestionario no fueron nada satisfactorios y fue necesario recordarles la necesidad de tomarse la asignatura en serio. A partir de esta observación, fueron adquiriendo un gran compromiso



con las tareas y se implicaron bastante con el aprendizaje colaborativo y los respectivos proyectos. Incluso, la mayoría de los alumnos se han decantado por hacer la traducción de la tarea complementaria optativa para poder subir nota, solamente un 2% no ha querido o no ha podido hacerla.

A pesar de que ha habido que corregir bastantes expresiones, vocabulario e interpretaciones erróneas, la experiencia ha sido bastante gratificante y los alumnos se han integrado bastante bien en los grupos. Los resultados del cuestionario final fueron mucho mejores que al principio y les ha parecido bien la experiencia de trabajar así, siempre que no sea en épocas cercanas a los exámenes. A un 90% les resultaba más complicado traducir los textos poéticos al igual que les parecía una asignatura demasiado predecible. Por otra parte, el 100% del alumnado no dio ninguna sugerencia para incluir algún tipo de contenido que no se contemplara en el Proyecto Docente y no indicaba nada que cambiar en la asignatura. En lo que respecta a las dificultades para traducir, un 80% destacaba el desconocimiento de vocabulario junto con las expresiones idiomáticas como lo más complicado. El resultado más dispar fue el de la dedicación temporal a la asignatura, que osciló entre una y cinco horas al día.

Diario de sesiones

Se ha realizado un diario de sesiones de tipo virtual recogiendo lo positivo y lo negativo, con el objetivo de trabajar la inteligencia emocional; su finalidad es recabar testimonios con los que enseñarles a aceptar lo positivo y lo negativo del proceso de enseñanza aprendizaje. Es también un complemento para reforzar la idea del aprendizaje colaborativo y por proyectos que se ha llevado a cabo, contando con la participación de todos.

Para recopilar los datos de cada sesión, se creó un foro específico en la plataforma de Enseñanza Virtual donde se recogían las opiniones de los alumnos, tanto las favorables como las desfavorables. En cada sesión, un alumno que tenía el encargo de recopilar los datos del foro se encargaba de leer lo que había sucedido en la sesión anterior antes de comenzar la clase. Se procedía, a continuación, a realizar un debate sobre si se estaba de acuerdo, o no, con lo que se recogía. En el momento en que lo relatado se daba como válido, se daba por cerrada esa parte del diario y así se hacía con todas las sesiones.

Este diario ha resultado ser una herramienta bastante útil para todos, puesto que contribuye a ser consciente de lo que se ha hecho bien, de lo que hay que mantener e intentar evitar o desechar y que incluso pueda servir para que, indirectamente, mejoren en otras asignaturas a lo largo de



su etapa académica. A su vez, es una forma de generar más autoconfianza, más empatía con el grupo y afianzar la dinámica de trabajo. A su vez, esta práctica es imprescindible para la reflexión docente para evitar caer en una docencia acomodada y carente de innovación. En este diario se ha tratado el aspecto analítico del proceso de este ciclo, detallando cómo se han ido trabajando los textos, qué utilidad tenían dichos textos, etc., describiendo, además, las situaciones técnicas que, en alguna que otra ocasión, dificultaban la posibilidad de tener una comunicación constante y fluida. Se ha combinado el aspecto crítico de forma positiva y negativa con el aspecto emocional, para que pudieran ser libres y comentar si se sentían agobiados, animados con el trabajo en grupo, con sus progresos, etc. No obstante, sobre todo, ha resultado ser, siguiendo a Revenga (2001), un modelo *práctico-organizativo* en lo que respecta a futura docencia, futuros aprendizajes, decisiones, etc.

En los foros se les recomendó reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- *Describe qué se ha hecho en clase.*
- *Análisis de la ciberclase: funcionamiento de la plataforma, medios, labor del grupo, labor docente.*
- *¿Qué podemos mantener?*
- *¿Qué podemos cambiar?*
- *¿Cómo te has sentido en clase?*
- *¿Sería conveniente traducir un texto de este tipo? ¿Por qué?*

Conclusiones

La experiencia de utilizar el aprendizaje cooperativo junto con el modelo por proyectos ha sido una experiencia encaminada a la mejora individual para promover experiencias como traductores literarios, ayudándose de los grupos en clase. Como recogen Juárez-Pulido *et al.* (2019), *constituye una metodología que favorece el rendimiento académico, así como la adquisición de competencias sociales y cívicas, principalmente* (p. 204). Aunque al principio, debido al cuestionario inicial, parecía que iba a existir una animadversión a tener que trabajar en grupo, el resultado ha sido bastante satisfactorio.

Como decía Leo Buscaglia (2000): *el cambio es siempre el resultado final del verdadero aprendizaje* (p. 54). Dicha afirmación se aplica a los resultados del último cuestionario y se ha podido comprobar mediante el nivel de cohesión de todos los alumnos en su conjunto, junto con la seguridad en sus respectivas capacidades para enfrentarse a cualquier tipo de texto. Los beneficios de este tipo de aprendizaje demuestran que *se trata de un método que responde a las necesidades de una sociedad multicultural como la de hoy en día, porque respeta las cualidades del*



individuo y lo ayuda a lograr el desarrollo de sus capacidades (De Juan Ibáñez, 2016: 57).

Investigadores como Pujolàs (2008) enfatiza la importancia de este aprendizaje, no solo como recurso, sino también como contenido que los estudiantes deberían aprender. Recalca que se debe enseñar de forma sistemática al igual que se hace con otros contenidos curriculares. Por otra parte, para Domingo (2008), este tipo de aprendizaje constituye una metodología que posibilita que los estudiantes trabajen de forma independiente y sean conscientes de las responsabilidades que tienen que asumir en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de su capacidad de razonar de forma crítica. Además, llega a facilitar la implicación de los alumnos, en contraposición a otras técnicas de trabajo grupales en las que solamente unos pocos miembros acaban participando plenamente. Todo esto hace realidad lo que decía Henry Ford: *Llegar juntos es el principio; mantenerse juntos es el progreso; trabajar juntos es el éxito* (Ford, 1990: 68).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. G. y González Roque, J. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de investigación e innovación educativa*, 2 (1), 38-43.
- Andersen, H. C. (2010). *Complete Hans Christian Andersen Fairy Tales*. Nueva York: Gramercy.
- Buscaglia, L. F. (2000). *Amar, vivir y aprender*. Madrid: Emec.
- De Juan Ibáñez, S. (2016). *El aprendizaje cooperativo en el aula de primaria*. Universidad de Zaragoza.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coord.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Ford, H. (1990). *Mi vida y obra*. Madrid: Orbis.
- Ibáñez B. C. (2010). La Teoría de las Inteligencias Múltiples: algunos énfasis críticos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 136-140.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Juárez-Pulido, M et al. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693/3321>.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Revenge, A. (2001). Práctica de reflexión y autoformación. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 305, 71-74.
- Rodríguez-Sandoval, E.; Vargas-Solano, E. M. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. *Educación y Educadores*, 1, 13-25.
- Tensyson, A. L. *Idylls of the King*. Nueva York: Penguin.
- Trujillo, F y Ariza M.A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Grupo Editorial Universitario.



- Vera, M. M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Innovación y experiencias educativas*. CSIF. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_4/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf.
- V.V.A.A. (2006). *La Biblia*. Madrid: Verbo divino.
- Wordsworth, W. (2012). *The Collected Poems of William Wordsworth*. Londres: Wordsworth Editions.
- Wilde, O. (2006). *Salome*. Chicago: Headlong.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)