



Capítulo 4

Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza



*Visión panorámica del capítulo
El grupo y la interacción
educativa*

*Estructuras y situaciones de
aprendizaje cooperativo,
individualista y competitivo*

*Tipos de grupo y beneficios del
aprendizaje cooperativo*

*Componentes básicos del
aprendizaje cooperativo*

*Actividad docente y diseño de
situaciones de aprendizaje
cooperativo*

*Algunas estrategias específicas
de aprendizaje cooperativo*

Sumario

*Actividades de reflexión e
intervención*

Visión panorámica del capítulo

*E*n los capítulos precedentes se comentó en varias ocasiones que el alumno no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de *los otros*, y por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de re-construcción y co-construcción de los saberes de una cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

Por lo anterior, la psicología, y en particular la psicología social de los grupos y las aproximaciones cognitiva, sociogenética y sociolingüística, se han interesado por el estudio de los procesos grupales y de la dinámica real del aula, en términos de las interacciones que ocurren entre el docente y el alumno, y entre los propios alumnos. Esto nos ha permitido tanto comprender las ventajas que tiene promover estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula, como identificar las condiciones necesarias para hacerlo.

En otros capítulos de la presente obra se menciona la importancia de la interacción que se establece

entre el alumno y los contenidos o materiales de aprendizaje, y se plantean diversas estrategias cognitivas que permiten orientar dicha interacción eficazmente. No obstante, de igual o mayor importancia son las interacciones que establece el alumno con las personas que lo rodean, por lo cual no debe dejarse de lado el análisis de la influencia educativa que ejercen el docente y los compañeros de clase.

Por ello, sin dejar de reconocer que la enseñanza debe *individualizarse* en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, también es importante promover la *colaboración* y el *trabajo grupal*. Como veremos más adelante, se ha demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individualista y competitiva. En opinión de Arends (1994), las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales.

Asumiendo las ideas anteriores como premisa de trabajo, en este capítulo se revisará una serie de propuestas para diseñar y conducir la enseñanza, basadas en los llamados círculos de aprendizaje o grupos de aprendizaje cooperativo. En particular, se acentuará la función del docente y las posibilidades que éste tiene de promover en sus alumnos una interdependencia positiva y, en consecuencia, una mejor motivación para el estudio y un clima de aula más favorable.

Al igual que en el capítulo precedente, aquí partimos documentando los mitos o creencias erróneas; aunque ahora alrededor del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1990; Ovejero,

CUADRO 4.1 Mitos alrededor del aprendizaje cooperativo

- Las escuelas deben fomentar la competición, porque en el mundo en que vivimos “el pez grande se come al chico”.
- Los estudiantes aventajados resultan perjudicados al trabajar en los grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo.
- Cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo debe trabajar lo mismo y alcanzar el mismo nivel de rendimiento.
- En el aprendizaje cooperativo es conveniente dar una sola calificación grupal, sin considerar los resultados individuales.
- El aprendizaje cooperativo debería convertirse en la única estructura de aprendizaje a emplear, puesto que ha demostrado su efectividad independientemente del tipo de materia y actividad escolar.
- El éxito en el empleo de las técnicas de aprendizaje cooperativo estriba en la administración de incentivos o recompensas.
- El aprendizaje cooperativo es simple y de fácil implementación.

1991). La intención es la misma: hacer que, como consecuencia de la lectura de este capítulo, el lector reflexione acerca de ellos, los confronte con la realidad y los modifique (véase el cuadro 4.1).

EL GRUPO Y LA INTERACCIÓN EDUCATIVA

Si hablamos de aprendizaje cooperativo tenemos que hablar, ante todo, de la existencia de un grupo que aprende. Un *grupo* puede definirse como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca” (Schmuck y Schmuck, 2001, p. 29). Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etcétera.

La simple proximidad física no define a un grupo; en este sentido, las personas que viajan una mañana en el mismo vagón del metro, o los asistentes a un juego de fútbol no constituyen necesariamente un grupo. Lo anterior no invalida la influencia que pueda tener la simple presencia del otro o el impacto de los intercambios casuales. Por otro lado, aunque la interacción directa cara-a-cara suele ser la más efectiva en contextos de aprendizaje escolar, es posible conformar un grupo entre personas distantes geográficamente que interactúen efectivamente y se influyan mutuamente con apoyo de otros medios (por ejemplo, redes de discusión vía computadora, conversaciones telefónicas, circuitos cerrados de televisión, transmisiones de radio y correo, entre otros).

Aunque los grupos varían en su conformación y en su permanencia, en el tipo de compromisos u objetivos mutuos que asumen, y en lo prolongado o profundo de los intercambios que ocurren entre ellos, es indispensable la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes. El concepto de *interacción educativa* "evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos" (Coll y Solé, 1990, p. 320). De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno se convierten en los elementos básicos, que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento que es compartido.

Hemos afirmado antes que el rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Ello ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural vygotskiana a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un plano *interpsicológico* (mediado por la influencia de los otros), y después a nivel *intrapsicológico*, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados, debido al *andamiaje* que ejercen en el aprendiz aquellos individuos "expertos" que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones.

En la figura 4.1 (Cazden, 1988; Coll y Solé, 1990, p. 327) puede observarse el proceso de construcción del aprendizaje que recoge la idea de andamiaje y enfatiza el papel mediador del sujeto que funge como enseñante.

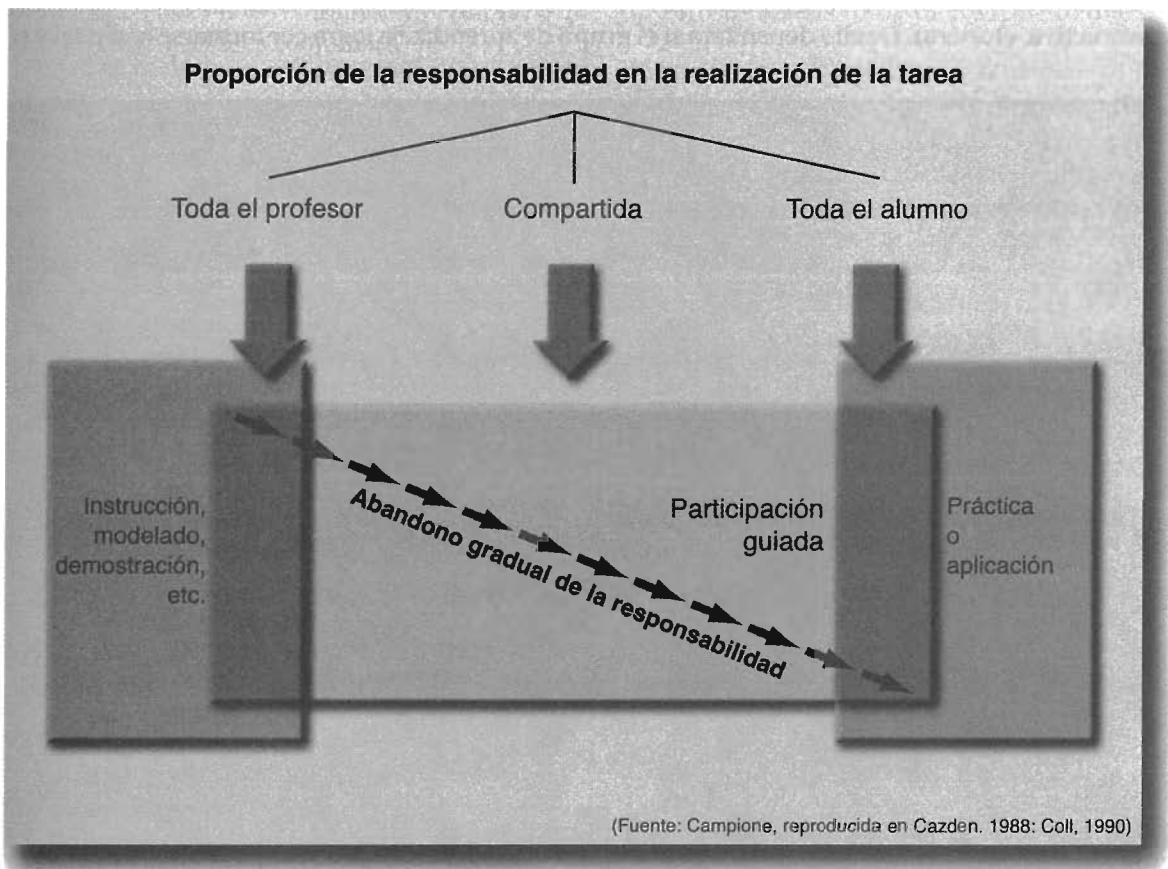


Figura 4.1 Estructura básica de los ambientes educativos que responden al concepto de andamiaje.

Los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia que les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad. Será entre la acción conjunta y los intercambios comunicativos que se ubicarán los marcos materiales de referencia, que son los objetos de estudio de la actividad educativa. Es decir, los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y lo hacen sobre todo gracias a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros.

La enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación (Coll y Solé, 1990, p. 332).

La complejidad de los procesos asociados con el funcionamiento de un grupo de aprendizaje es enorme, y trasciende la esfera de lo que, por lo común, se entiende como estrictamente académico. Antes bien, da cuenta de situaciones vinculadas a cuestiones como la satisfacción de necesidades de pertenencia, afecto, estatus o poder, a la manifestación de determinados estilos de liderazgo, al manejo de las expresiones afectivas de los participantes, al nivel de logro y recompensa alcanzados, entre otros. También cobran importancia los valores en juego, así como las actitudes y habilidades sociales mostradas por estudiantes y profesores (ayuda mutua, respeto a la diversidad, tolerancia, diálogo, inclusión o, por el contrario, discriminación, segregación, subordinación, competencia destructiva, etcétera). De ello dependerá si el grupo de aprendizaje logra conformarse como tal y se

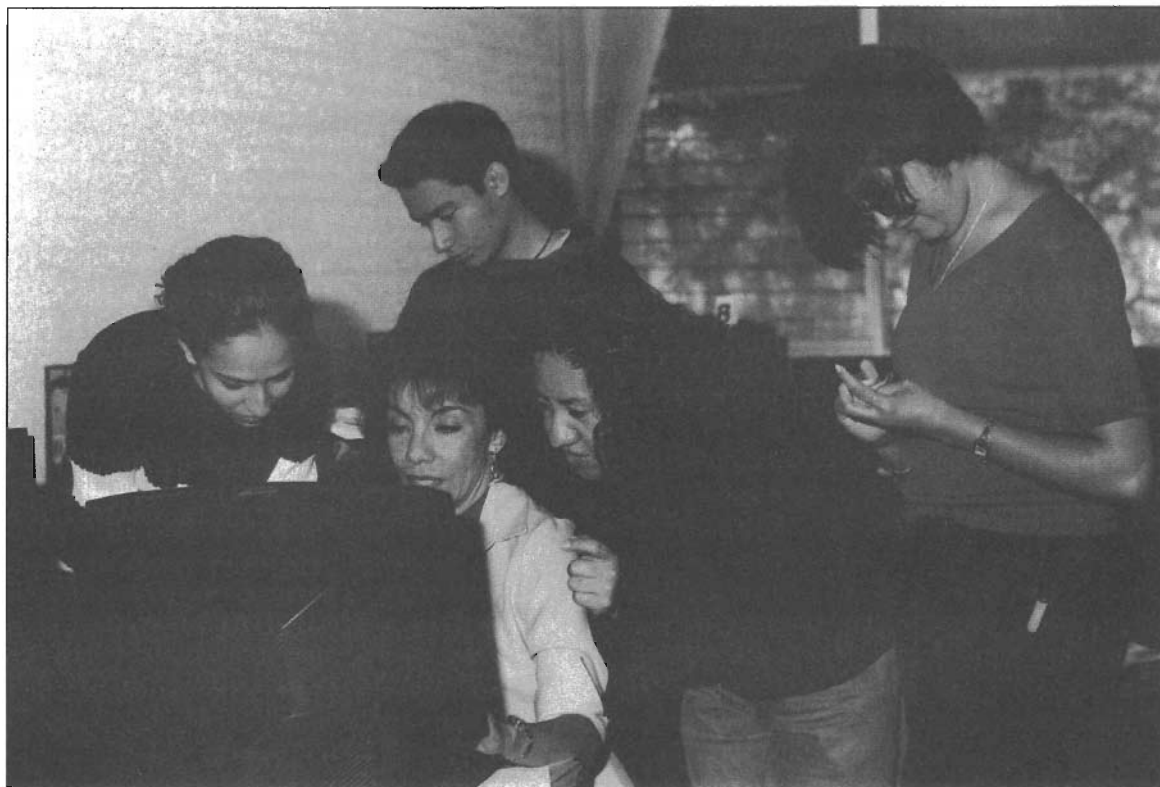


Figura 4.2 Muchas veces en los "equipos" de trabajo no se da el aprendizaje cooperativo.

genera realmente la cooperación. De acuerdo con Schmuck y Schmuck (2001, con base en las ideas de Talcott Parsons), los profesores que facilitan la interdependencia entre sus estudiantes son aquellos que conceden gran valor a la cohesión del grupo, ofrecen apoyo a los alumnos, y promueven clases productivas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos, y se conducen discusiones abiertas acerca del currículo y del grupo mismo. Por lo anterior, consolidar el aprendizaje cooperativo en el aula no es sólo cuestión de aplicar una técnica puntual o conducir una dinámica o actividad grupal vinculada al contenido de la materia a enseñar.

ESTRUCTURAS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO, INDIVIDUALISTA Y COMPETITIVO

La institución educativa enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se ve plasmado no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos. La evidencia revela que las sesiones de clase están estructuradas de manera cooperativa sólo de un 7 a un 20%; mientras que casi un 80% implica aprendizaje individualista y/o competitivo (Johnson, Johnson y Holubec, 1990).

De acuerdo con Enesco y Del Olmo (1992), una situación escolar *individualista* es aquella donde no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí. El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, así como de la suerte y de la dificultad de la tarea. Sin embargo, considera menos relevantes el trabajo y el esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas ni acciones conjuntas.

A su vez, en una situación escolar *competitiva* los objetivos que persigue cada alumno no son independientes de lo que consigan sus compañeros. En la medida en que los alumnos son comparados entre sí y ordenados (del mejor al peor), el número de recompensas (calificaciones, privilegios, halagos) que obtenga un estudiante depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros. Así, bajo un esquema de competencia, el alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros rinden muy poco, que cuando la mayoría muestra un buen rendimiento.

Retomando las ideas revisadas en el capítulo sobre motivación y aprendizaje, resulta casi inevitable que un esquema individualista y de competencia genere una motivación extrínseca, con metas orientadas a obtener básicamente valoración social y recompensas externas. Ante las presiones de una situación competitiva, es difícil que el alumno sienta el deseo de aprender como un objetivo mismo, por lo cual las metas relacionadas con la tarea (sensación de autonomía, satisfacción intrínseca por el aprendizaje logrado, etcétera) pasan a un segundo plano.

En el caso de los alumnos discapacitados, con dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento o historia de fracaso escolar, se harán más evidentes problemas como la indefensión y la desesperanza aprendida, los cuales ya se revisaron con anterioridad. Una situación competitiva suele poner a estos alumnos en clara desventaja, puesto que reciben constantemente mensajes y evidencias que les indican que sus habilidades son pobres y siempre los superan los demás. Esto refuerza otro concepto ya expuesto: los alumnos desarrollarán una percepción pesimista y rígida de sus capacidades e inteligencia, llegando a convencerse de no poder mejorar debido a que tales factores escapan de su control.

Otro efecto negativo del espíritu de competitividad que priva en las instituciones educativas, evidenciado en diversas investigaciones (Enesco y Del Olmo, ob. cit., p. 24), es que los alumnos que han vivido durante años esta experiencia tienden a descalificar las ideas u opiniones de los otros, y

terminan desarrollando conductas muy poco solidarias y actitudes competitivas irracionales que los llevan, por ejemplo, a preferir reducir sus propias posibilidades de éxito con tal de reducir las ajenas. Incluso se afirma que, en el plano de las relaciones sociales y afectivas, un sistema altamente competitivo y autoritario produce una especie de estratificación social en el aula, donde el poder, los privilegios y el prestigio se distribuyen en función de la manera en que se ha “etiquetado” a un estudiante.

CUADRO 4.2 La voz de los profesores y el punto de vista de los alumnos



¿Es realmente aprendizaje cooperativo?

Algunos profesores y alumnos plantean que existen obstáculos difíciles de vencer para poder trabajar en “equipo”. Veamos sus argumentos y experiencias (en Díaz Barriga y Muriá, 1999):

Profesor 1: *“Hay un exceso de alumnos en el grupo, lo que impide trabajar con los alumnos en clase; la exposición por equipo no funciona porque el alumno estudia por separado su pedacito y lo lee en clase...”*

Profesora 2: *“A mí no me ha funcionado el trabajo grupal, se quedan con visiones parciales. Lo que pasa es que si les doy un tema, por ejemplo, la Revolución Francesa, se lo dividen entre todos y unos ven sólo las causas, otros las consecuencias. A la hora de exponer me dicen: ‘¡Maestra, no vino el de las causas, ¿cómo exponemos sólo las consecuencias?!’, si no vino el de las causas’, pues es un verdadero problema.”*

Profesora 3: *“A muchos de mis alumnos no les gusta trabajar en equipo, se niegan. Sobre todo los que sí trabajan, porque dicen que terminan haciéndole el trabajo a los otros, regalándoles la calificación y eso no se vale.”*

Alumna de bachillerato: *“No es justo, porque el equipo era de seis y sólo mi amiga y yo hicimos todo. Era un día antes de entregar. Bueno, yo saqué la información y ella la pasó a máquina. Luego vino Luis y le hizo una portada con dibujos y le pegó algunas ilustraciones que compró. Pero los otros tres sólo pusieron su nombre y de pilón se quejaron de que no estaba tan bonito como el del otro equipo. Y luego la maestra nos calificó parejo a todos... Eso me molestó mucho pero no dije nada, no quiero enemigos gratis ni que la maestra me repruebe.”*

Alumno de secundaria: *“¡Esos dos hicieron trampa y el profesor ni en cuenta! La secretaria del papá de uno de ellos les pasó en la computadora la información que venía en un libro, luego la cambiaron con el procesador, que si la letra, el orden de todo, las palabras, y después imprimieron varios trabajos, les pegaron ilustraciones y ¡los vendieron en el salón! Si les comprabas el trabajo una semana antes costaba tanto, si era el mero día, costaba más. El maestro pensó que los habían hecho los equipos, yo creo que no los leyó, los vio por encima y les puso 8, 9 o hasta 10. Yo no compré nada... estaba muy caro.”*

Analice los casos anteriores desde la perspectiva de los componentes básicos del aprendizaje cooperativo discutidos en el capítulo. Comente cómo enfrentaría y resolvería usted las situaciones planteadas.

Cuando se trabaja con un esquema individualista y competitivo, se evalúa a los alumnos con pruebas basadas en el criterio, y cada uno de ellos trabaja sus materiales o textos, ignorando a los demás. La comunicación entre compañeros de clase no sólo es desestimada, sino castigada.

En opinión de las autoras citadas en líneas anteriores, esta situación se agudiza en particular en el bachillerato, y aunque muchos docentes son plenamente conscientes de ella, tropiezan con una serie de dificultades que les impiden conseguir un ambiente cooperativo y solidario. Principalmente enfrentan obstáculos como el número de alumnos y grupos que atienden, las normas de la institución educativa y sus sistemas de acreditación, los contenidos curriculares, e incluso las propias presiones y expectativas de los familiares.

Desde nuestra óptica, otro problema que enfrentan los docentes es el desconocimiento de la manera de trabajar con verdaderos equipos cooperativos, puesto que *no toda actividad que se realiza en "grupo" implica cooperación*. Con frecuencia, la realización de "trabajos en equipo" no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los participantes (véase cuadro 4.2). En consecuencia, como veremos a continuación, existe una serie de condiciones que tienen que darse para que el trabajo en equipo sea cooperativo.

Entonces, ¿qué es el aprendizaje cooperativo? De acuerdo con David y Roger Johnson, codirectores del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. 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 (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 14).

De manera que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo. En este caso, el equipo trabaja junto hasta que *todos* los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea son compartidos.

En el cuadro 4.3 se comparan las tres estructuras de aprendizaje descritas: individualista, competitiva y cooperativa.

De acuerdo con Slavin (en Echeita, 1995), en la definición de una estructura de aprendizaje (sea ésta competitiva, individualista o cooperativa) intervienen no sólo el tipo de actividades a realizar, sino también la estructura de la autoridad y la del reconocimiento o recompensa.

La *estructura de la autoridad* "se refiere al grado de autonomía que los alumnos tienen a la hora de decidir y organizar las actividades y contenidos escolares y, en consecuencia, al grado de control que al respecto es ejercido por los profesores o por otros adultos" (Echeita, 1995, p. 170). Es obvio que en el aprendizaje cooperativo habrá mayor autonomía de parte de los estudiantes en la elección de los contenidos y formas de trabajar en clase en comparación con las estructuras individualista y competitiva.

A su vez, la *estructura del reconocimiento* puede variar en el tipo de recompensa, su frecuencia y magnitud, pero sobre todo, en el tipo de relación de interdependencia que se establezca entre los miembros del grupo; en el aprendizaje cooperativo los resultados y, por consiguiente, las recompensas, son beneficiosos tanto para sí mismos como para los miembros restantes.

Para Echeita, las tres estructuras de aprendizaje revisadas (cooperativa, individualista y competitiva) movilizan distintas *relaciones psicosociales* en el aula e implican procesos diversos: cognitivos, conativos y motivacionales, y afectivo-relacionales.

CUADRO 4.3 Estructuras de aprendizaje

Individualista



- Las metas de los alumnos son independientes entre sí; los estudiantes piensan que alcanzar sus metas no se relaciona con los intentos de los demás por alcanzar las propias.
- El logro de los objetivos del aprendizaje depende del trabajo, capacidad y esfuerzo de cada quien.
- No hay actividades conjuntas.
- Es importante el logro y el desarrollo personal.

Competitiva



- Los estudiantes piensan que alcanzarán su meta si y sólo si otros estudiantes no la alcanzan.
- Los demás estudiantes son percibidos como rivales o competidores más que como compañeros.
- Los alumnos son comparados y ordenados entre sí.
- Las recompensas que recibe un alumno dependen de las recompensas distribuidas entre todos.
- El alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros han rendido poco.
- Son muy importantes el prestigio y los privilegios alcanzados.

Cooperativa



- Las metas de los alumnos son compartidas; los estudiantes piensan que lograrán sus metas si y sólo si otros estudiantes también las alcanzan.
- Los alumnos trabajan para maximizar su aprendizaje tanto como el de sus compañeros.
- El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros han entendido y completado la actividad con éxito.
- Son muy importantes la adquisición de valores y habilidades sociales (ayuda mutua, tolerancia, disposición al diálogo, empatía), el control de los impulsos, la relativización y el intercambio de puntos de vista.

Así, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por dos aspectos:

1. *Un elevado grado de igualdad.* Entendida esta última como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.
2. *Un grado de mutualidad variable.* Entendiendo a la mutualidad como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Decimos que la mutualidad es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros, y de que la estructura de la recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros (Coll y Colomina, 1990, p. 343; Melero Zabala y Fernández Berrocal, 1995).

TIPOS DE GRUPO Y BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el contexto de los aprendizajes escolares, Johnson, Johnson y Holubec (1999) identifican tres tipos de grupos de aprendizaje cooperativo:

- Los *grupos formales* de aprendizaje cooperativo, que funcionan durante un período que va de una hora o sesión a varias semanas de clase. Son grupos donde los estudiantes trabajan juntos para conseguir objetivos comunes en torno a una tarea de aprendizaje dada relacionada con el currículo escolar.
- Los *grupos informales* de aprendizaje cooperativo, que tienen como límite el tiempo de duración de una clase (una o dos horas, por ejemplo). Son grupos que el profesor utiliza en actividades de enseñanza directa, demostraciones, discusión de una película, o donde intenta crear un clima propicio para aprender, explorar, generar expectativas o inclusive cerrar una clase, etcétera.
- Los *grupos de base* cooperativos o *a largo plazo* (al menos un año o ciclo escolar), que usualmente son grupos heterogéneos, con miembros permanentes que entablan relaciones responsables y duraderas, cuyo principal objetivo es “posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento” (ob. cit., pp. 14-15).

Estos grupos serán cooperativos en la medida en que cumplan una serie de condiciones (véase más adelante) y además pueden llegar a ser *grupos de alto rendimiento*, en función del nivel de compromiso real que tengan los miembros del grupo entre sí y con el éxito del equipo.

Como contraparte a los grupos antes descritos donde ocurre la cooperación, los mismos autores identifican a dos tipos de “grupos” no cooperativos:

- Los *grupos de pseudoaprendizaje*, donde los estudiantes acatan la directiva de trabajar juntos, pero sin ningún interés. En apariencia trabajan juntos, pero en realidad compiten entre sí, se ocultan información, existe mutua desconfianza. De manera que trabajarían mejor en forma individual, puesto que “la suma del total es menor al potencial de los miembros individuales del grupo” (ob. cit., p. 17).
- Los *grupos o equipos de aprendizaje tradicional*, en los cuales se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerlo, e intercambian o se reparten la información, pero la disposición real por compartir y ayudar al otro a aprender es mínima. Algunos alumnos se aprovechan del esfuerzo de los que son laboriosos y responsables, y éstos se sienten explotados.

También sucede que en los grupos de trabajo tradicionales, algunos de los alumnos más habilitados asumen un liderazgo tal que sólo ellos se benefician de la experiencia a expensas de los miembros menos habilitados. Sucede asimismo que unos cuantos son los que trabajan académicamente (y por consiguiente son los que sí aprenden el contenido curricular o las habilidades buscadas) y otros sólo cubren funciones secundarias de apoyo (fotocopian, escriben a máquina, etcétera). Esta división inadecuada de funciones, aunada a un esquema competitivo al interior del “grupo”, llega a manifestarse en luchas de poder, conflictos divisionistas y segregación de algunos miembros. Estos grupos se orientan no tanto por el trabajo a desempeñar, sino por la conformidad a la autoridad, con la que establecen una dependencia.

En síntesis, hay que insistir en que no todo grupo de trabajo es un grupo de aprendizaje cooperativo. Simplemente colocar a los estudiantes en grupo y decirles que trabajen juntos no significa que deseen o sepan cooperar.

Ahora es pertinente considerar la siguiente reflexión: los profesores a menudo dicen recurrir a métodos de enseñanza-aprendizaje que potencialmente promueven el aprendizaje cooperativo (por ejemplo, los grupos de estudio, los equipos de investigación documental y de laboratorio, los talleres de trabajo, los círculos de lectura, entre otros). Sin embargo, a la luz de todo lo antes expuesto, el empleo de estas metodologías puede o no favorecer el trabajo en equipos cooperativos, dependiendo de cómo se conduzca.

Aunque parezca obvio, resulta importante preguntarse el porqué es importante trabajar desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, y qué tipo de beneficios proporciona éste a profesores y alumnos.

En primer lugar, cabe decir que las relaciones entre iguales (los compañeros de clase) incluso llegan a constituir para algunos estudiantes, si no las primeras experiencias, sí relaciones trascendentes en cuyo seno tienen lugar aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso del rendimiento académico (Coll y Colomina, 1990).

El trabajo en equipos cooperativos tiene efectos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones *socioafectivas* que se establecen entre ellos. Analizando más de 100 investigaciones realizadas con alumnos de todas las edades, en áreas de conocimiento y tareas muy diversas, donde se contrastaban el aprendizaje cooperativo, el trabajo individual, o en situaciones de competencia, el equipo de investigación encabezado por los hermanos Johnson (1989; 1990) concluyó lo siguiente en cuanto a:

- *Rendimiento académico.* Las situaciones de aprendizaje cooperativo eran superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en áreas (ciencias sociales, naturales, lenguaje y matemáticas) y tareas muy diversas, que abarcan tanto las que implican adquisición, retención y transferencia de conocimientos, como las de naturaleza más conceptual (adquisición de reglas, conceptos y principios). Tal efecto se encontró en todos los niveles educativos estudiados. No obstante, en tareas simples, mecánicas o de ejercitación mediante sobreaprendizaje, las situaciones competitivas fueron superiores en rendimiento.
- *Relaciones socioafectivas.* Se notaron mejoras notables en las relaciones interpersonales de los alumnos que habían tomado parte en situaciones cooperativas. Particularmente se incrementaron el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas. Un efecto remarcable fue el incremento de la *autoestima* de los estudiantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima bajos.

- *Tamaño del grupo y productos del aprendizaje.* Existe una serie de factores que condicionaron la efectividad del trabajo en equipos cooperativos. Un primer factor fue el tamaño del grupo; se observó que a medida que aumentaba el número de alumnos por grupo, el rendimiento de éstos se volvía menor. Los investigadores citados recomiendan, por consiguiente, la conformación de grupos pequeños de trabajo (no más de seis integrantes en cada uno). Es más, entre los alumnos de menor edad, la eficacia de las experiencias de aprendizaje cooperativo es mayor en grupos aún menos numerosos. Asimismo, se observó que el rendimiento y los logros de aprendizaje son mayores cuando los alumnos deben preparar un trabajo final.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo se relaciona y facilita al mismo tiempo los siguientes procesos (Echeita, 1995):

Procesos cognitivos

- Colaboración entre iguales
- Regulación a través del lenguaje
- Manejo de controversias, solución de problemas

Procesos motivacionales

- Atribuciones de éxito académico
- Metas académicas intrínsecas

Procesos afectivo-relacionales

- Pertenencia al grupo
- Autoestima positiva
- Sentido de la actividad

El docente puede utilizar el enfoque del aprendizaje cooperativo en el aula para promover en sus estudiantes:

- Sentimiento de participación en relaciones con compañeros que se preocupan por ellos y los apoyan.
- Capacidad de influir en las personas con quienes están involucrados.
- Disfrute del aprendizaje.

COMPONENTES BÁSICOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Partiendo de lo expuesto anteriormente, ahora se discutirán los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1990; 1999):

1. *Interdependencia positiva*

Sucede cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa), y deben coordinar sus esfuerzos con los de

sus compañeros para poder completar una tarea. De esta manera, los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito, lo cual quiere decir que se logra establecer el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado.

Podríamos afirmar que el lema del trabajo en grupo cooperativo, el cual refleja lo que es la interdependencia positiva, se encuentra consignado en la célebre frase de los mosqueteros de Alejandro Dumas: “Todos para uno y uno para todos.”

Se ha dicho que la piedra angular en la conformación de un grupo cooperativo de aprendizaje es la posibilidad de que por medio de las interacciones mutuas se logre establecer una interdependencia positiva entre sus miembros. La interdependencia ha sido conceptualizada y estudiada en los procesos grupales por autores clásicos en el campo como Kurt Lewin o Talcott Parsons; el primero llegó a decir que la interdependencia “representa el mayor desafío a la madurez del individuo y del funcionamiento del grupo” (cit. en Schmuck y Schmuck, 2001).

2. Interacción promocional cara a cara

Los efectos de la interacción social y el intercambio verbal entre los compañeros no pueden ser logrados mediante sustitutos no verbales (instrucciones o materiales); más que *estrellas*, se necesita *gente talentosa que no pueda hacerlo sola*.

La interacción promocional cara a cara es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades. Por ejemplo, explicaciones propias sobre cómo resolver problemas; discusiones acerca de la naturaleza de los conceptos por aprender; enseñanza del propio conocimiento a los demás compañeros; explicación de experiencias pasadas relacionadas con la nueva información, etcétera, son actividades centrales para promover un aprendizaje significativo.

Por otra parte, es sólo mediante la interacción social que se dan aspectos como la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrecer modelamiento social y recompensas interpersonales. Asimismo, la interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar.

Aunque aquí habría que plantearnos si la interacción promocional implica necesariamente una presencia física (como da a entender la idea de interacción cara-a-cara) o podría establecerse en contextos geográficos distantes, siempre y cuando exista la debida mediación instrumental. Es importante plantear lo anterior debido a la expansión creciente de la educación abierta y a distancia, los cursos en línea y otras modalidades de enseñanza mediante las nuevas tecnologías de la comunicación, donde los alumnos no se ubican físicamente en un mismo recinto o aula, sino en espacios virtuales. De acuerdo con Pérez (2000, p. 160), “aunque el medio no hace la interacción”, es posible generar interacciones significativas y ambientes sociales apropiados en la enseñanza en línea, y para ello pueden ser recursos efectivos los organizadores de discusión académica y social, los intercambios comunicativos vía el correo electrónico, las charlas en tiempo real y la realización de proyectos grupales, entre otros.

3. Responsabilidad y valoración personal

El propósito de los grupos de aprendizaje es fortalecer académica y efectivamente a sus integrantes. En tal sentido, se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, la

cual va hacia el individuo y su grupo, para que de esa manera el grupo conozca quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás.

Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente, se requiere:

- Evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo del grupo.
- Proporcionar retroalimentación a nivel individual, así como grupal.
- Auxiliar a los grupos para evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
- Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.
- Al otorgar la calificación, ponderar tanto la implicación y logros personales como los grupales.

Sapon-Shevin (1999) denomina a este componente “la rendición de cuentas personal” (*personal accountability*), pero aclara que aunque cada alumno es responsable de su aprendizaje, no debe esperarse que todos los estudiantes aprendan lo mismo, y en este sentido es que puede darse expresión a las diferencias personales y a las necesidades educativas de cada quien. Así, notamos que el aprendizaje cooperativo no está reñido con la personalización de la enseñanza, en cuanto que se respeta la diferencia y se promueven las aulas inclusivas.

4. Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños

Debe enseñarse a los alumnos las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas. En particular, debe enseñarse a los alumnos a:

- Conocerse y confiar unos en otros.
- Comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades.
- Aceptarse y apoyarse unos a otros.
- Resolver conflictos constructivamente.

Nótese que en estas habilidades están implicados valores y actitudes muy importantes, como la disposición al diálogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad, el sentido de equidad y justicia en las relaciones con los demás, entre muchas otras. Es por ello que el aprendizaje cooperativo es reconocido como una de las opciones didácticas más apropiadas para la educación moral y cívica o aquella enfocada al desarrollo humano en sus diversas facetas, y se ha incorporado en prácticamente todas las propuestas educativas relacionadas con dichos ámbitos de formación. Aunque, por otra parte, hay que reconocer que éste es el aspecto más complejo y difícil de enseñar y evaluar.

El profesor, además de enseñar la materia, tiene que promover una serie de prácticas interpersonales y grupales relativas a la conducción del grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver conflictos y tomar decisiones asertivas, y las habilidades para entablar un diálogo verdadero.

5. Procesamiento en grupo

La participación en equipos de trabajo cooperativos requiere ser consciente, reflexivo y crítico respecto al proceso grupal en sí mismo. Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí el hecho de si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivas y apropiadas. La reflexión grupal puede ocurrir en diferentes momentos a lo largo del trabajo, no sólo cuando se ha completado la tarea, y necesita orientarse a cuestiones como:

- Identificar cuáles acciones y actitudes de los miembros son útiles, apropiadas, eficaces y cuáles no.
- Tomar decisiones acerca de qué acciones o actitudes deben continuar, incrementarse o cambiar.

Entre otros beneficios, el conducir sesiones de procesamiento en grupo permite que los estudiantes pasen al plano de la reflexión metacognitiva sobre sus procesos y productos de trabajo, a la par que es un excelente recurso para promover los valores y actitudes colaborativos buscados.

En la figura 4.2 encontrará esquematizados los componentes antes descritos.



Figura 4.2 Componentes básicos del aprendizaje cooperativo.

También, a manera de síntesis, en el cuadro 4.4 se contrastan los rasgos esenciales del trabajo en grupo bajo las modalidades “tradicional” (agrupa estructuras individualistas y competitivas) y cooperativa (en Johnson, Johnson y Holubec, 1990, p. 16).

Deseamos resaltar que la interacción con los compañeros de grupo permite a los estudiantes obtener beneficios que están fuera de su alcance cuando trabajan solos, o cuando sus intercambios se restringen al contacto con el docente.

En primer lugar, la interacción con los compañeros hace posible el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información específica, que el adulto es incapaz de proporcionarle al niño o al joven. Adicionalmente, la interacción con los compañeros proporciona apoyos, oportunidades y modelos para desarrollar *conducta prosocial* y *autonomía*.

Por otra parte, es importante que tanto el docente como los miembros del grupo estén al tanto cuando no está funcionando adecuadamente una estructura de trabajo que pretende ser cooperativa. Algunos rasgos que indican cuándo no se encuentran presentes un trabajo cooperativo adecuado y la interdependencia positiva se ofrecen a continuación. En tal caso los alumnos:

- Dejan el grupo impulsivamente.
- Platican de tópicos diferentes al trabajo.
- Realizan su propio trabajo mientras ignoran a sus compañeros.
- No comparten respuestas ni materiales.
- No corroboran si los demás han aprendido o no.

CUADRO 4.4 Trabajo en grupo cooperativo y tradicional

<i>Grupos de aprendizaje cooperativo</i>	<i>Grupos tradicionales</i>
• Interdependencia positiva	• No hay interdependencia
• Valoración individual	• No hay valoración individual
• Miembros heterogéneos	• Miembros homogéneos
• Liderazgo compartido	• Sólo hay un líder
• Responsabilidad por los demás	• Responsabilidad por sí solo
• Enfatiza la tarea y su mantenimiento	• Sólo enfatiza la tarea
• Se enseñan directamente habilidades sociales	• Se presuponen o ignoran las habilidades sociales
• El profesor observa e interviene	• El maestro ignora a los grupos
• Ocurre el procesamiento en grupo	• No hay procesamiento en grupo

ACTIVIDAD DOCENTE Y DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

El Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota ha propuesto 18 pasos que permiten al docente estructurar el proceso de enseñanza con base en situaciones de aprendizaje cooperativo, los cuales son:

1. Especificar objetivos de enseñanza.
2. Decidir el tamaño del grupo.
3. Asignar estudiantes a los grupos.
4. Acondicionar el aula.
5. Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
7. Explicar la tarea académica.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración individual.
10. Estructurar la cooperación intergrupo.
11. Explicar los criterios del éxito.
12. Especificar los comportamientos deseables.
13. Monitorear la conducta de los estudiantes
14. Proporcionar asistencia en relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
16. Proporcionar un cierre a la lección.
17. Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
18. Valorar el buen funcionamiento del grupo.

En relación con los pasos de enseñanza antes delineados, los autores proponen la necesidad de que el profesor maneje las siguientes *estrategias*:

- Especificar con claridad los propósitos del curso y la lección en particular.
- Tomar ciertas decisiones respecto a la forma en que ubicará a sus alumnos en grupos de aprendizaje previamente a que se produzca la enseñanza.
- Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de la meta.

- Monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para proveer asistencia en las tareas, responder preguntas, enseñar habilidades e incrementar las habilidades interpersonales del grupo.
- Evaluar el nivel de logro de los estudiantes y ayudarles a discutir qué tan bien colaboraron unos con otros.

En relación con la especificación de los propósitos perseguidos, el docente tiene que delinear dos tipos de objetivos:

1. Los *objetivos académicos* referentes a los aprendizajes esperados en relación con el contenido curricular. Sobra decir que el docente debe considerar el nivel conceptual y la motivación de sus alumnos, sus conocimientos previos y la propia significatividad de los materiales, pudiéndose auxiliar de un análisis conceptual o de las mismas tareas a realizar.
2. Los *objetivos para el desarrollo de las habilidades de colaboración*, donde deberá decidirse qué tipo de habilidades de cooperación se enfatizarán. Según Sapon-Levin (1999) el trabajo cooperativo en la escuela suele fallar cuando no se encuentra directamente vinculado con el currículo escolar o no permite la consolidación de verdaderas comunidades de aprendices que cotidianamente trabajen en aulas inclusivas, justas y democráticas.

Respecto a la *conformación de los grupos*, se mencionó con anterioridad la recomendación de un máximo de seis integrantes por equipo de trabajo. El rango puede variar de dos a seis, y el docente tiene que decidir el tamaño óptimo, valorando los principios enlistados en el cuadro 4.5.

© 1999 Randy Glasbergen.
www.glasbergen.com



**"No pudimos terminar el trabajo en equipo,
porque la computadora tenía un virus y
contagió todos nuestros lápices y plumas."**

CUADRO 4.5 Principios para conformar un grupo de aprendizaje cooperativo

- Conforme se incrementa el tamaño del grupo, el rango de habilidades, destrezas, experiencia, etcétera, aumenta el número de mentes disponibles para pensar y aprender.
- Cuanto mayor sea el grupo, los miembros más habilidosos deben dar oportunidad a cada participante para hablar, coordinar las acciones del grupo, alcanzar el consenso, mantener buenas relaciones de trabajo, etcétera.
- Los materiales disponibles o la naturaleza misma de la tarea pueden llegar a dictar el tamaño del grupo.
- Cuanto menor sea el tiempo disponible, resulta más apropiado que el tamaño del grupo sea más pequeño.

Aunque en la conformación del grupo existen claras excepciones que el docente puede identificar según su criterio, por lo general se recomienda que los grupos de trabajo cooperativo sean heterogéneos, colocando alumnos de nivel alto, medio y bajo (en rendimiento académico u otro tipo de habilidades) dentro del mismo grupo. Un grupo heterogéneo también representa una buena opción para romper prejuicios y manejar conflictos de género, clase social, raza, etcétera, que pudieran aparecer en la clase, siempre y cuando se logre que la tolerancia y la convivencia igualitaria estén presentes. (Véase cuadro 4.6.)

CUADRO 4.6 Beneficios de la conformación de grupos cooperativos heterogéneos

- Más pensamiento elaborativo y reflexión.
- Aumento en la frecuencia para dar y recibir explicaciones y ayuda.
- Aumento en la adopción de perspectivas diversas y en la necesidad de fundamentar o argumentar las respuestas.
- Incremento en la profundidad de la composición o producción a realizar.
- Manifestación de comportamientos más tolerantes, cuestionamiento de prejuicios.
- Relaciones interpersonales más equitativas.
- Aulas más inclusivas y democráticas.

En lo referente al *arreglo del aula*, los docentes suelen cometer errores como los siguientes:

- Colocar a los estudiantes en una mesa rectangular donde no pueden tener contacto visual con los demás miembros.
- Acomodar a los alumnos en escritorios aparte, donde no pueden compartir los materiales de trabajo ni establecer un contacto personal sin interferir con los otros grupos.

Acomodarse en *círculos de trabajo* por lo general es lo mejor.

Por otro lado, en relación a los *roles* que desempeñan los integrantes del equipo, se sugiere el establecimiento de roles complementarios, interconectados y rotativos entre los miembros. Los más importantes son (Johnson, Johnson y Holubec, 1990):

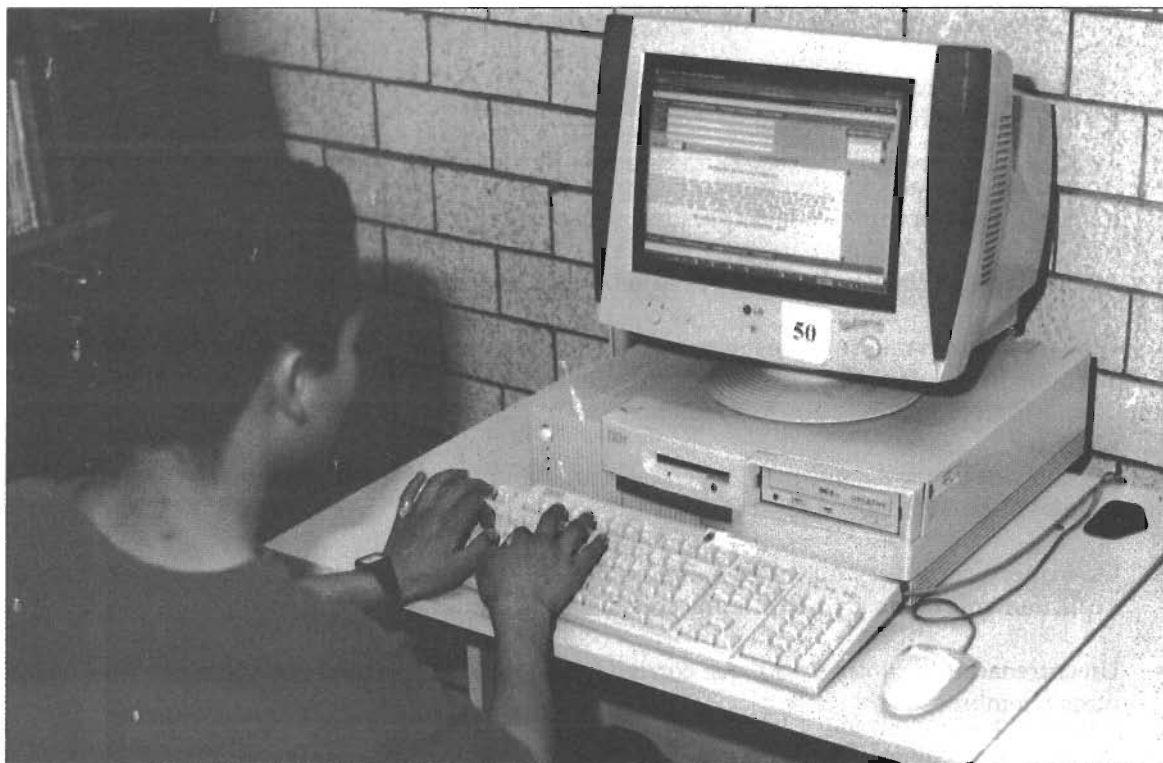
- Un compendiador (*summarizer*), que se encargará de resumir las principales conclusiones o respuestas generadas por el grupo.
- Un inspector (*checker*), que se asegurará de que todos los miembros del grupo puedan decir explícitamente cómo arribaron a una conclusión o respuesta.
- Un entrenador (*accuracy coach*), que corrige los errores de las explicaciones o resúmenes de los otros miembros.
- Un narrador (*relater/elaboration seeker*), que tiene como tarea pedir a los integrantes del equipo relacionar los nuevos conceptos y estrategias con el material aprendido previamente.
- Un investigador-mensajero (*researcher-runner*), que consigue los materiales que el grupo necesita y se comunica con los otros grupos y con el profesor.
- Un registrador (*recorder*), cuya función es escribir las decisiones del grupo y editar el reporte de trabajo.
- Un animador (*encourager*), que reforzará las contribuciones de los miembros del equipo.
- Un observador (*observer*), que cuidará que el grupo esté colaborando de manera adecuada.

Evidentemente, dependiendo del tamaño del grupo, un alumno puede asumir una o más funciones.

Con el propósito de estructurar metas que permitan una interdependencia positiva, el docente tiene la opción de recurrir a recursos como los siguientes:

- Pedir al grupo que genere al menos un producto de trabajo conjunto (reporte, proyecto, ensayo, maqueta, protocolo, prototipo, guión, etcétera).
- Proporcionar recompensas al grupo en relación con el desempeño conjunto de todos los integrantes.

No obstante, también debe evaluarse a cada integrante en lo personal, para lo cual el docente puede, por ejemplo, aplicar algunas pruebas, preguntar al azar a varios alumnos, pedirles que demuestren a otros lo que han aprendido, solicitar al inspector, narrador y observador del grupo que describan la dinámica y logros del trabajo realizado, etcétera.



Es factible generar interacciones significativas y ambientes sociales apropiados en la enseñanza en línea, a través de diversos recursos efectivos como los intercambios comunicativos por correo electrónico.

Por último, la evaluación requiere conjugar los aspectos cuantitativos y cualitativos del aprendizaje logrado por los alumnos, así como conciliar los estándares planteados para toda la clase con los criterios logrados por cada equipo. El profesor puede realizar una especie de “triangulación”, es decir, considerar diversos elementos al realizar la evaluación, por ejemplo, la elaboración de un reporte de trabajo, un conjunto de problemas o respuestas que han sido respondidas por acuerdo en el grupo, e incluso los exámenes aplicados. En la decisión de la calificación a otorgar, puede ponderar por ejemplo, el promedio de los puntajes individuales de los integrantes del equipo, o el número de miembros que lograron el criterio específico establecido de inicio. De hecho Sapon-Levin (ob. cit.) recomienda el empleo del método de evaluación mediante *portafolios* (véase capítulo ocho) como una opción en la que se evalúan tanto los logros individuales como los grupales y se exploran diversas producciones de una forma dinámica.

Independientemente del sistema de evaluación adoptado, resulta imprescindible la *evaluación del funcionamiento del grupo*, que implica una reflexión compartida entre el docente y los equipos de trabajo. A este respecto, consúltese el cuadro 4.7, donde se plantean algunas cuestiones que el docente requiere observar en relación con el funcionamiento de dichos equipos de trabajo.

En el transcurso de la actividad conjunta realizada entre iguales, es muy frecuente la aparición de controversias conceptuales que se manifiestan como puntos de vista divergentes sobre algún tópico en especial, y que manejadas de forma adecuada, pueden movilizar la reestructuración cognitiva de los alumnos, favoreciendo su progreso intelectual. La controversia se distingue de la confrontación en que en la primera sí existe la voluntad de superar las discrepancias entre ideas, creencias, informaciones, opiniones o puntos de vista divergentes (Coll y Colomina, ob. cit.; Echeita, ob. cit.).

CUADRO 4.7 Observación del funcionamiento del grupo en el aula

Función del docente: Conocer más acerca de cómo piensan los alumnos y cómo funcionan interpersonalmente en equipo, de manera que pueda emplear dicho conocimiento en proporcionar una ayuda ajustada y personalizada a los alumnos y a sus equipos de trabajo.

- ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno de los estudiantes dentro del grupo? ¿Se muestran implicados, motivados, responsables?
- ¿En qué medida las preguntas y asuntos importantes están siendo discutidos de manera inteligente por los miembros del grupo?
- ¿Hay estudiantes que parecen estar tomando la iniciativa la mayor parte del tiempo?
- ¿Hay estudiantes que se sienten inhibidos para hablar aun en el contexto del grupo pequeño?
- ¿Hay estudiantes que tienden a dominar la discusión e imponerse a los demás?
- ¿Hay alumnos que parecen demasiado ansiosos en aceptar lo que otros han dicho, mostrándose pasivos o renuentes a expresar su propio punto de vista?
- ¿Hay personas o grupos que parecen “correr” con las cuestiones a resolver o las actividades a realizar, revisándolas sólo brevemente, con un mínimo de profundidad en su análisis?
- ¿Algún grupo o alumno tiende a salirse del tópico, divagando en anécdotas personales no relevantes a la tarea o asunto a discutir?
- ¿El “clima” del grupo se caracteriza por el respeto mutuo, la aceptación y la empatía; o, por el contrario, hay segregación, rechazo, exclusión, presión o competencia destructiva, y apatía?

De acuerdo con las investigaciones del Centro de Aprendizaje Cooperativo, la probabilidad de que se produzcan controversias es mayor en los grupos heterogéneos, en relación con la personalidad, aptitudes, conocimientos previos y estrategias de los integrantes, entre otros. Los factores que contribuyen a que las controversias se resuelvan de manera satisfactoria, donde el docente puede intervenir en la mayoría de ellos, son:

- La motivación y competencia de los miembros del grupo.
- La no atribución de la discrepancia a la incompetencia o falta de información de los oponentes.
- La cantidad y calidad de los conocimientos relevantes que poseen los alumnos en controversia.
- La capacidad de los participantes para relativizar el punto de vista propio.
- La naturaleza más o menos cooperativa de la actividad.

En una controversia adecuadamente resuelta, “el punto de partida es la existencia de un conflicto conceptual que genera en los oponentes sentimientos de incertidumbre y un desequilibrio cognitivo, lo que les lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde perspectivas novedosas las informaciones disponibles” (Coll y Colomina, 1990, p. 347).

Así como se espera que los alumnos muestren disposición y posean las habilidades requeridas para cooperar, el docente requiere mostrar actitudes y habilidades que son la contraparte de las primeras. En especial, y para finalizar esta sección, mencionaremos lo que Woolfolk (1996) describe como los comportamientos del profesor, que se han encontrado en las aulas donde se apoya la autonomía y se trabaja efectivamente en grupo:

1. Reconoce los puntos de vista de los estudiantes, se esfuerza por comprenderlos y apreciarlos.
2. Fomenta la selección e iniciativa personal de sus alumnos, les proporciona alternativas.
3. Explica la importancia y necesidad de las restricciones o límites que establece en el aula.
4. Acepta que las emociones negativas son reacciones válidas a los límites, restricciones y tareas impuestas, e intenta manejarlas positivamente.
5. Cuando los estudiantes presentan un desempeño deficiente o se comportan inconvenientemente, enfoca la situación como un problema a resolver de manera constructiva, evitando el empleo de la crítica negativa, el control aversivo o la coerción.

En los comportamientos antes descritos se encuentra implícita la función de liderazgo que llega a ejercer el profesor (e incluso otros estudiantes) en los procesos de grupo. El término *líder* se refiere a una persona; pero también a una posición especial ocupada por una persona, que conduce o influye significativamente las ideas o conductas de los demás miembros del grupo. Un líder puede surgir de manera “natural”, ser elegido por los demás integrantes o designado por una autoridad superior (Brilhart, Galanes y Adams, 2001). Para que un líder apoye discusiones de grupo efectivas requiere:

- Ser un comunicador activo que codifica y entiende las ideas de manera clara y concisa.
- Organizar y comunicar la tarea a realizar; facilitar su logro.
- Mediar hábilmente la información y las ideas proporcionadas por los miembros del grupo.
- Tener “la mente abierta”, preocuparse genuinamente por el grupo, respetar a los otros mientras hablan, estar dispuesto a cambiar sus ideas, evitar imponerse a ultranza.
- Compartir las recompensas y el crédito con los demás miembros del equipo.

Ya hemos mencionado, desde la perspectiva de los diversos autores revisados, que el tipo de liderazgo que promueve aprendizajes cooperativos efectivos es un liderazgo compartido, democrático y alternado, puesto que no se trata de impulsar “superestrellas”, sino de proporcionar a todos las mejores oportunidades de crecimiento personal y académico.

ALGUNAS ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Siguiendo con lo expuesto en este capítulo, hemos visto que el trabajo grupal, para ser en realidad aprendizaje cooperativo, tiene que reunir ciertos componentes básicos (interdependencia positiva,

interacción promocional cara a cara, responsabilidad individual, manifestación de habilidades interpersonales, procesamiento grupal). Además, debe darse a los alumnos la misma oportunidad de éxito, apoyo del grupo para aprender y participación individual en el desempeño final.

En la literatura psicológica reportada, son varias las estrategias (algunos autores las denominan técnicas, otros métodos) que cubren con los requisitos anteriores. A continuación se realizará una breve descripción de las más significativas y que han sido reportadas por diversos autores (Arends, 1994; Brophy, 1998; Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995; Ovejero, 1991; Woolfolk, 1996).

1. *El rompecabezas (Jigsaw) de Aronson y colaboradores*

Se forman equipos de hasta seis estudiantes, que trabajan con un material académico que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo, de manera que cada uno se encargue de estudiar su parte. Posteriormente, los miembros de los diversos equipos que han estudiado lo mismo se reúnen en “grupos de expertos” para discutir sus secciones, y después regresan a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros. La única manera que tienen de aprender las otras secciones es aprendiendo de los demás y, por ello, debe afianzarse la responsabilidad individual y grupal. Nótese que la estrategia del rompecabezas no es igual a la manera tradicional en que los equipos se reparten el trabajo: cada quien hace su parte (y es lo único que se aprende), pero ésta no se comparte ni discute con los integrantes de su equipo ni con los de los otros, dando como resultado que el trabajo elaborado consista en fragmentos desintegrados, inconexos, que suelen ser copias literales de los libros consultados.

2. *Aprendizaje en equipos de estudiantes (Student team learning, STL) de Robert Slavin y colaboradores*

En realidad, conjunta cuatro variantes de trabajo cooperativo:

a) *STAD: Student teams achievement division*

Los estudiantes se asignan a grupos heterogéneos (edad, rendimiento, sexo, raza) de cuatro o cinco integrantes. De entrada, el profesor calcula una calificación base para cada estudiante individual, que representa el nivel promedio de su desempeño inicial. Posteriormente, ofrece a los equipos el material académico dividido en unidades o lecciones, y los estudiantes trabajan cooperativamente en ellas hasta asegurarse de que todos los miembros las dominan. Todos los alumnos son examinados de forma individual sobre cada lección estudiada, sin recibir ayuda de sus compañeros de equipo en dicha evaluación. El profesor compara la calificación individual de cada integrante del equipo con sus puntuaciones anteriores o calificación base, y si la calificación obtenida como resultado de estudiar con su equipo es superior, recibe varios puntos que se suman a los del equipo para formar la puntuación grupal, y sólo los equipos que alcancen cierta puntuación obtendrán determinadas recompensas grupales. Se percibe que esta estrategia incluye elementos de competición intergrupos y manejo de recompensas. Se ha aplicado en una gran variedad de materias y grados escolares. Es interesante notar que se espera que los alumnos tengan un mejor rendimiento académico en la situación de estudio grupal en comparación a la individual; el reto de los alumnos es superar con mucho su propio promedio. Además, todos los miembros del grupo tienen la misma oportunidad de contribuir al número máximo de puntos para el total de su equipo. Los grupos pueden cambiarse periódicamente, para que los estudiantes trabajen en diferentes equipos y colaboren con muchos de sus compañeros de clase.

b) TGT: *Teams games tournament*

Es similar a la anterior, pero sustituye los exámenes por “torneos académicos”, donde los estudiantes de cada grupo compiten con miembros de los otros equipos con niveles de rendimiento similares, con el propósito de ganar puntos para sus respectivos grupos. Se trata de un entorno de aprendizaje donde los miembros del equipo se preparan cooperativamente, resuelven juntos problemas o contestan preguntas acerca del material de estudio. Pero en vez de resolver pruebas escritas, periódicamente (puede ser una vez a la semana) los estudiantes participan en un sorteo y los ganadores del mismo, que deben provenir de los diferentes equipos, compiten entre sí en relación con los problemas o preguntas que practicaron con su grupo. La filosofía de dichos torneos académicos es la de proporcionar a todos los miembros del grupo iguales oportunidades de contribuir a la puntuación grupal, con la ventaja de que cada estudiante competirá con otro de igual nivel de desempeño. Sin embargo, el profesor debe manejar cuidadosamente a los alumnos con bajo rendimiento o a los equipos perdedores, quienes también deben recibir reconocimientos si alcanzan un nivel específico de aprendizaje, no importa si no ganan a los otros.

c) TAI: *Team assisted individuation*

En contraste con las dos estrategias anteriores, aquí se combinan la cooperación y la enseñanza individualizada. Se ha aplicado preferentemente en matemáticas con alumnos de tercero a quinto grados de educación básica; pero puede adaptarse en niveles educativos más avanzados o en otro tipo de materias.

Los alumnos pasan una prueba diagnóstica y reciben una enseñanza individualizada, a su propio ritmo y según su nivel. Después forman parejas o tríadas, e intercambian con sus compañeros los conocimientos y respuestas a las unidades de trabajo. Se trabaja con base en guías u hojas de trabajo personales, en la resolución de bloques de cuatro problemas matemáticos, con la posibilidad de pedir ayuda a los compañeros y/o al docente. Los compañeros se ayudan entre sí a examinarse y revisar las soluciones a los problemas planteados. Cada semana el profesor certifica el avance del equipo y otorga las recompensas grupales convenidas (diplomas, puntos, etcétera).

d) CIRC: *Cooperative integrated reading and composition*

Es básicamente un programa que se ha empleado para enseñar a leer y escribir en los grados superiores de la enseñanza elemental; pero que también es susceptible de adaptar a otros niveles y materias. En esencia, consiste en la asistencia mutua de parejas de estudiantes que trabajan juntos en proyectos de lectura y escritura. Mientras el profesor trabaja con un equipo, los miembros de los otros grupos lo hacen con parejas provenientes de dos grupos distintos. Realizan actividades de *enseñanza recíproca* como leer mutuamente, hacer predicciones acerca del texto, resumir unos a otros la historia o contenido de éste, escribir relatos o formularse preguntas, entre otras. La secuencia empleada en el CIRC es: instrucción del profesor, práctica por equipos, preevaluación y prueba. Un estudiante no presenta el examen hasta que los compañeros del grupo determinan que está preparado. Se recompensa a los equipos con base en el desempeño promedio de todos sus miembros.

3. Aprendiendo juntos (*Learning together*) de Johnson, Johnson y colaboradores

Los objetivos, pasos, roles, estrategias y principios propuestos por estos investigadores ya se han discutido a lo largo del capítulo. Aquí sólo mencionaremos las cuatro fases generales que proponen para el trabajo en equipo:

- a) Selección de la actividad. De preferencia que involucre solución de problemas, generación de proyectos, aprendizaje conceptual significativo, pensamiento divergente o creatividad.
- b) Toma de decisiones respecto a tamaño del grupo, asignación, provisión de materiales, etcétera.
- c) Realización del trabajo en grupo.
- d) Supervisión de los grupos.

Los lineamientos para la realización de cada una de estas fases se han descrito ya antes. Es una propuesta flexible y aplicable en muy diversos contenidos curriculares y niveles escolares.

4. Investigación en grupo (*Group investigation*) de Sharan, Sharan y colaboradores

Es un plan de organización general de la clase donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños (dos a seis integrantes), que utilizan aspectos como la investigación cooperativa, las discusiones grupales y la planificación de proyectos. Después de escoger temas de una unidad que debe ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte dichos temas en tareas individuales, y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal, donde cada grupo comunica a la clase sus hallazgos. Los pasos para trabajar esta técnica son:

- a) Selección del tópico.
- b) Planeación cooperativa de metas, tareas y procedimientos.
- c) Implementación: despliegue de una variedad de habilidades y actividades; monitoreo del profesor.
- d) Análisis y síntesis de lo trabajado y del proceso seguido.
- e) Presentación del producto final.
- f) Evaluación.

5. Co-op Co-op de Kagan

Esta estrategia surgió como una forma de aumentar el involucramiento de estudiantes universitarios en cursos de psicología, permitiéndoles explorar con profundidad temas de su interés; se encontró que aumenta de manera notable la motivación de los estudiantes. Está orientada, al igual que la anterior, a tareas complejas, multifacéticas, donde el alumno toma el control de lo que hay que aprender. Cubre los siguientes pasos:

- a) Diseño de experiencias iniciales y discusiones en clase para estimular la curiosidad.
- b) Conformación de grupos heterogéneos.
- c) Integración grupal: manejo de habilidades de cooperación y de comunicación dentro del equipo.

- d) Selección del tema.
- e) Selección de subtemas (parecido a *Jigsaw*).
- f) Preparación y organización individual de subtemas.
- g) Presentación de subtemas en rondas de alumnos al interior del equipo.
- h) Preparación de las presentaciones de los equipos.
- i) Evaluación (por parte de los compañeros del equipo, de clase y del profesor).

Esta técnica se ha empleado en un formato breve (10 o 15 minutos para preparar una presentación de cinco minutos), o bien en un formato más largo (los equipos tienen todo un periodo académico para preparar sus presentaciones).

6. Cooperación guiada o estructurada (*Scripted cooperation*) de O'Donnell y Dansereau

Se ha trabajado con estudiantes universitarios y permite la inclusión de controles experimentales. El trabajo se realiza en díadas y se enfoca a actividades cognitivas y metacognitivas, sucediendo que los participantes en una díada son iguales con respecto a la tarea a realizar (no es un entrenamiento del tipo experto-novato). Se ha utilizado sobre todo en el procesamiento de textos (comprensión lectora). En principio, el docente divide el texto en secciones, y los miembros de la díada desempeñan de manera alternada los roles de aprendiz-recitador y oyente-examinador. Los pasos son los siguientes:

- a) Ambos compañeros leen la primera sección del texto.
- b) El participante A repite la información sin ver la lectura.
- c) El participante B le da retroalimentación sin ver el texto.
- d) Ambos trabajan la información.
- e) Ambos leen la segunda sección del texto.
- f) Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
- g) A y B continúan de esta manera, hasta completar todo el texto.

En este caso, también se privilegia la enseñanza y el cuestionamiento recíprocos.

Además de las estrategias anteriores, Brilhart, Galanes y Adams (2001) revisan una diversidad de técnicas grupales que se aplican en procesos orientados a la solución de problemas. Entre ellas, rescatamos las dos siguientes, que suelen emplearse en contextos académicos tanto en el planteamiento y solución de problemas, como en la generación de respuestas creativas en grupo.

Lluvia o tormenta de ideas (*brainstorming*)

Se focaliza en la generación de ideas creativas y soluciones planteadas por los miembros del grupo en un ambiente donde prima la imaginación, la libertad de pensamiento y un espíritu recreativo. Sin embargo, el proceso no es caótico, sigue una serie de pasos y reglas:

1. *El grupo se plantea un problema a resolver.* Dicho problema puede ser desde muy específico hasta muy abstracto; pero debe ser susceptible de múltiples opciones de solución. Los estudiantes deben prepararse con anterioridad para poder delimitar claramente el problema, y poseer los conocimientos o evidencia requeridos para fundamentar sus propuestas.
2. *Los miembros del grupo generan tantas soluciones como sea posible.* Aquí hay cuatro lineamientos generales:
 - a) *No se permite la evaluación.* Se piensa que una valoración crítica prematura llega a inhibir la gestación de ideas y la creatividad, por lo que en la fase generativa del proceso debe evitarse, sobre todo en la forma de descalificación o censura a las ideas del otro.
 - b) *Cuando más ideas se generen, mejor.* El docente o el conductor del grupo solicita a los integrantes que piensen la manera de modificar las ideas ya planteadas, adiciona él mismo algunas o pone a consideración otras características del problema. Es importante fomentar la participación activa de todos.
 - c) *Debe promoverse la innovación.* Se pide a los alumnos que propongan ideas diferentes, poco usuales o fuera de lo común, por extrañas que puedan parecer en principio.
 - d) *Los integrantes pueden modificar o completar las ideas de los otros.*
3. *Todas las ideas se registran para que el grupo pueda verlas.* El conductor o el secretario del grupo consigna las ideas generadas (por ejemplo, en tarjetas o cartulinas que puede pegar en la pared o en el pizarrón, o teclearlas en una computadora, etcétera) a fin de que el grupo las repase (esto da pauta a la generación de más ideas) y para que se pueda integrar un resumen o relatoría de la sesión de trabajo.
4. *Todas las ideas se evalúan en una sesión diferente.* En este episodio, se fomenta el pensamiento crítico orientado a examinar las soluciones o ideas planteadas con el propósito de decidir su viabilidad, sustento, aceptación, efectividad, etcétera. Puede ser que el mismo grupo que las generó sea el que las evalúe o puede ser otro grupo diferente; pero es conveniente realizar la evaluación después de un receso o en otra sesión diferente de la fase generativa, y también es recomendable una plenaria para la presentación y discusión entre equipos de trabajo.

Se han planteado algunas variantes a la lluvia de ideas: por ejemplo, la *escritura creativa* (*brainwriting*), donde se da un periodo corto a los integrantes del equipo para escribir sus propias ideas, las cuales son compartidas después en una ronda al interior del grupo, siguiendo los demás pasos mencionados. Otra opción es la *lluvia electrónica de ideas*, donde de manera usualmente anónima, las personas envían sus propuestas por medio de una terminal de computadora conectada en red. También se emplea el *pensamiento metafórico y analógico* como una variante, en la que se pide a los integrantes enfocarse en las similitudes entre cosas o situaciones aparentemente diferentes, con el propósito de abrir caminos de solución diferentes.

Grupos de enfoque (*focus groups*)

Comparte varias de las premisas y formas de trabajar con la estrategia anterior. En este caso, el propósito consiste en identificar problemas, intereses, preocupaciones, grado de satisfacción, etcétera, de los participantes, teniendo en mente la posibilidad de innovar o solucionar algo. Se trata de

una discusión semiestructurada acerca de un tópico presentado por el docente o coordinador del grupo, ante el cual se pide a los miembros que respondan libremente, en una especie de asociación libre. Usualmente procede un video o audiorregistro de la sesión, que permite un análisis del contenido, de los sentimientos, reacciones, creencias o valores de los implicados. En una variante del procedimiento, se puede dividir un grupo numeroso en equipos de hasta seis miembros, a los cuales se les pide resolver una pregunta o un problema planteado de la manera más precisa y concisa posible.

Por otra parte, es inevitable que surja la pregunta *¿cómo evaluar el aprendizaje cooperativo?* Aunque en el libro incluimos un capítulo especial sobre el tema de la evaluación del aprendizaje, en este apartado revisaremos el punto brevemente.

En relación a cómo otorgar la calificación asociada con el desempeño individual y grupal, en el cuadro 4.8 recogemos las diez fórmulas para evaluar el aprendizaje cooperativo recopiladas por los hermanos Johnson (cit. en Ovejero, 1991, p. 166). Nótese que varían en la medida en que manejan la interdependencia y el equilibrio real entre el trabajo individual/grupal. ¿Qué opina el lector respecto a cada una de ellas? Seguramente encontrará otras fórmulas más convenientes a las situaciones académicas donde se desempeña, o bien, propondrá combinaciones o adecuaciones a las presentadas aquí.

No obstante, es evidente que la evaluación del aprendizaje cooperativo no se restringe a otorgar una calificación asociada al desempeño académico. Siendo congruentes con lo que se ha expuesto, es también muy importante valorar cuestiones como el proceso del grupo en su conjunto y la impli-

CUADRO 4.8 Diez fórmulas para evaluar el aprendizaje cooperativo

1. Media de las puntuaciones individuales de los miembros del grupo.
2. Totalizar las puntuaciones individuales de los miembros del grupo.
3. La puntuación grupal como único producto.
4. Seleccionar al azar el trabajo o documento de uno de los miembros del grupo y puntuarlo.
5. Seleccionar al azar el examen de uno de los miembros del grupo y puntuarlo.
6. Puntuación individual más un bono grupal.
7. Bonos basados en la puntuación más baja/alta.
8. Puntuación individual más media grupal.
9. Todos los integrantes reciben la puntuación del miembro que puntuó más bajo/alto.
10. Media de las puntuaciones académicas más una puntuación en desempeño de habilidades de colaboración.

cación o aportaciones de sus integrantes, la labor de liderazgo del docente o de los alumnos que asumieron la coordinación de los equipos, los beneficios personales y la satisfacción reportadas por los estudiantes, y el clima de aula generado como resultado de las experiencias de colaboración, entre muchas cuestiones más. Ello permitirá tanto aquilatar la experiencia conducida, como mejorar la enseñanza e incluso contar con indicadores apropiados para la calificación del desempeño. Una evaluación de aspectos como los mencionados necesariamente tiene que apoyarse en criterios cualitativos y escalas estimativas, en el juicio crítico y la honestidad de los participantes, en la reflexión y la autoevaluación. Sólo con la intención de ilustrar los tipos de instrumentos y criterios que pueden considerarse en estos casos, ofrecemos algunas escalas o cuestionarios adaptados de la literatura revisada (véanse cuadros 4.9, 4.10 y 4.11).

Antes de terminar el capítulo queremos comentar que al igual que en el caso de los otros tópicos tratados en esta obra, el tema del aprendizaje cooperativo también se encuentra sujeto a debates importantes. Algunos de ellos se discuten a continuación.

Aunque en este capítulo se ha integrado información congruente con el tratamiento constructivista, en realidad las bases teóricas de este ámbito de investigación son más bien disímolas (el trabajo de Deutsch, la teoría de Kurt Lewin, la teoría del reforzamiento, algunos enfoques de la psicología social, etcétera), e incluso algunos trabajos han sido vistos como ateóricos (Melero Zabal y Fernández Berrocal, ob. cit.).

Por otro lado, no existe un consenso absoluto de que se benefician por igual todo tipo de estudiantes, independientemente de su capacidad y rendimiento previo. Aquí resurge el viejo debate sobre las ventajas y desventajas de los agrupamientos homogéneos-heterogéneos, aunque las tendencias apuntan a favor de los segundos, siempre y cuando se reúnan las condiciones mínimas de un trabajo en verdad cooperativo revisadas en este capítulo.

Otra desavenencia en el campo, que ha enfrentado a los autores más sobresalientes de éste (Johnson & Johnson *vs.* Slavin), se refiere a las ventajas de la productividad grupal en comparación con el aprendizaje individualizado y, por otro lado, a la polémica de si la mayor eficiencia del aprendizaje cooperativo se desprende de la existencia de recompensas. Slavin postula que la interdependencia se logra a través de la estructura de incentivos, y que deben considerarse los siguientes principios (Melero Zabal y Fernández Berrocal, ob. cit., p. 48):

- Que la estructura de tareas sea de un tipo donde ésta no se encuentre subdividida o repartida entre los miembros del grupo, sino que todos ellos la acometan a la vez y conjuntamente.
- Que haya recompensas idénticas para todos los miembros del grupo y no centradas en individuos concretos dentro de los grupos.
- Que estas recompensas al grupo se efectúen en función del rendimiento individual de los sujetos que forman el grupo y no con base en una medida de rendimiento global del grupo.
- Que a todos se les ofrezcan las mismas posibilidades de hacer sus aportaciones particulares al éxito del equipo.

En síntesis, puede decirse que una estructura de aprendizaje cooperativa por definición no es más efectiva que las otras estructuras revisadas (competitiva o individualista) si no se cumplen las condiciones planteadas.

CUADRO 4.9 Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a la sesión de trabajo en grupo

Instrucciones: Marca el punto de la escala que representa tu juicio más honesto respecto a cómo se realizó la sesión de trabajo en tu equipo. Agrega libremente los comentarios y sugerencias que quieras hacer. No es necesario que pongas tu nombre.

1. ¿Qué tan claros te parecieron los objetivos o metas del trabajo a realizar?
Muy claros () Algo vagos () Confusos ()
2. La atmósfera de trabajo fue:
Cooperativa y cohesiva () Apática () Competitiva ()
3. ¿Qué tan organizada te pareció la discusión o la realización del trabajo de parte del equipo?
Desordenada () Apropiaada () Demasiado rígida ()
4. ¿Qué tan efectivo como líder resultó el compañero que coordinó el equipo?
Demasiado autoritario () Democrático () Débil ()
5. Respecto al nivel de participación, responsabilidad y compromiso de los integrantes del grupo:
Todos trabajaron () Sólo algunos () Casi nadie se ()
al parejo colaboraron involucró en serio
6. ¿Te encontraste a ti mismo deseoso de participar cuando tenías la oportunidad de hacerlo?
Casi nunca () Ocasionalmente () Frecuentemente ()
7. ¿Qué tan satisfecho te sientes con los resultados de la discusión o del trabajo realizado?
Muy satisfecho () Moderadamente () Insatisfecho ()
satisfecho
8. ¿Te gustaría volver a trabajar con el mismo equipo?
Me encantaría () Si es necesario () De ninguna manera ()

Comentarios y sugerencias:

CUADRO 4.10 Escala de ambiente social en el aula

Contexto de la observación

Nombre del observador:

Fecha y duración de la observación:

Grupo, grado, nivel, curso observado:

Objetivo de la observación:

Personas y eventos principales observados:

Instrucciones

En cada afirmación indique el nivel de respuesta que a su juicio describa el ambiente social de esta clase y, particularmente, la disposición a trabajar en un clima de colaboración y ayuda mutua. La observación puede realizarse en la clase entera o focalizarse en determinados equipos.

Niveles de respuesta posibles

- 1 Fuertemente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Fuertemente de acuerdo
- 4 De acuerdo

N/I No hay información disponible

1. En esta clase cada estudiante tiene la oportunidad de conocer e interactuar con todos los demás (cohesión). ()
2. Hay tensiones entre ciertos estudiantes que interfieren con las actividades en el aula (fricción). ()
3. La mayor parte de los alumnos tienen una idea vaga de lo que el grupo tiene que lograr (orientación a la meta). ()
4. Las preguntas de los mejores alumnos son atendidas de una manera más amigable que las de los demás (favoritismo). ()
5. Algunos estudiantes rehúsan mezclarse con el resto de sus compañeros (exclusión). ()
6. Los estudiantes parecen disfrutar su trabajo (satisfacción). ()
7. Hay largos periodos durante los cuales los alumnos parecen no hacer nada (desorganización). ()

CUADRO 4.10 Escala de ambiente social en el aula (continuación)

8. La mayor parte de los estudiantes parecen preocupados por el progreso de sus compañeros (interdependencia). ()
9. Cuando ocurre la discusión en el grupo, todos los alumnos tienden a participar (democracia). ()
10. La mayoría de los alumnos coopera más que competir entre sí unos contra otros (cooperación/competencia). ()
11. Una colección apropiada de materiales se encuentra a disposición de los alumnos para realizar el trabajo (facilidades en el ambiente del aula). ()
12. Algunos estudiantes parecen no tener respeto por otros (fricción). ()
13. Algunos alumnos tienen más influencia en el grupo que otros (democracia/liderazgo). ()
14. Muchos estudiantes quieren que su trabajo sea mejor que el de los demás (competencia). ()
15. El trabajo se interrumpe frecuentemente por algunos estudiantes que no tienen nada que hacer (desorganización). ()
16. Diferentes estudiantes están interesados en diferentes aspectos del trabajo en clase (diversidad). ()

Versión sintética adaptada de Reed y Bergemann, 2001.

CUADRO 4.11 Escala para la evaluación del líder del grupo

En esta escala pueden encontrarse elementos para evaluar al docente o a los alumnos en su calidad de líderes de un grupo de trabajo cooperativo.

Observador: _____

Líder observado: _____

Fecha y duración de la observación: _____

Grupo, grado, nivel, curso observado: _____

Objetivo y contexto de la observación: _____

CUADRO 4.11 Escala para la evaluación del líder del grupo (continuación)

Instrucciones: Evalúe el desempeño que ha observado del líder del grupo conforme a la siguiente escala:

5-superior 4-arriba del promedio 3-promedio 2-abajo del promedio 1-pobre

En qué medida el líder:

- _____ Mostró calidez y sentido del humor a todos los participantes.
- _____ Dio la misma oportunidad de participar a todos.
- _____ Logró crear una atmósfera de trabajo.
- _____ Introdujo y explicó claramente el problema o tarea a abordar.
- _____ Controló a los alumnos agresivos o dominantes.
- _____ Guió adecuadamente al grupo en las discusiones o en el análisis del problema tratado.
- _____ Logró que se estableciera un plan de trabajo apropiado.
- _____ Estimuló la imaginación y el pensamiento creativo.
- _____ Fomentó que el grupo evaluara de manera crítica pero respetuosa las ideas y soluciones aportadas.
- _____ Se aseguró que hubiera consensos y acuerdos antes de seguir avanzando en las etapas del trabajo o la discusión.
- _____ Compartió el liderazgo con otros integrantes del grupo.
- _____ Fomentó la cohesión del grupo y la satisfacción de pertenecer al mismo.
- _____ Proporcionó ayuda, retroalimentación o asesoría cuando fue necesario.
- _____ Pidió a los miembros que discutieran sus sentimientos hacia el grupo, así como los logros obtenidos.
- _____ Promovió y fue modelo de actitudes y comportamientos caracterizados por el respeto, el diálogo, la tolerancia y la equidad.

Comentarios:

Sumario



Este capítulo se basa en la idea de que la actividad autoestructurante del alumno está mediada por la influencia de los demás (docente y compañeros) y que la actividad interpersonal desempeña un rol central en el logro del aprendizaje significativo. De esta forma, puede concebirse a la enseñanza como un proceso de negociación de significados y de establecimiento de contextos mentales compartidos, donde resaltan la colaboración y el trabajo en equipo.

Se contrastaron tres estructuras de aprendizaje: *a)* individualista (existe independencia entre las metas y resultados del aprendizaje de los alumnos); *b)* competitiva (los alumnos son comparados y ordenados entre sí, y se establece una lucha personal para conseguir calificaciones, premios y halagos), y *c)* cooperativa (los alumnos trabajan juntos para lograr metas compartidas).

La evidencia indica que las situaciones de aprendizaje cooperativo tienen efectos mucho más favorables que las otras dos, tanto en el rendimiento académico como en las relaciones socioafectivas.

Como componentes esenciales del aprendizaje cooperativo se postularon: *a)* una interdependencia positiva, *b)* interacción promocional cara a cara, *c)* valoración y responsabilidad personal, *d)* habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, y *e)* procesamiento en grupo.

En la última parte se ofreció una serie de principios, pasos y estrategias que permiten el diseño instruccional y la evaluación de situaciones de aprendizaje cooperativo.

Actividades de reflexión e intervención

A partir del análisis del contenido de este capítulo, le sugerimos algunas actividades orientadas al análisis de las estructuras de aprendizaje con las que suele trabajar en clase con la doble finalidad de:

1. Identificar si las situaciones de trabajo de su institución educativa y de su clase en particular adoptan un esquema de aprendizaje individualista, competitivo o cooperativo conforme a lo expuesto. Revisar críticamente los efectos que esto ha propiciado, tanto para sus alumnos como para usted en su papel de docente.
2. Analizar qué ventajas y desventajas le acarrearía la organización de situaciones de aprendizaje cooperativo en su clase, conforme a las materias que imparte, las características de sus alumnos o las facilidades de que dispone. Enunciar las condiciones requeridas, los lineamientos y las técnicas bajo los cuales diseñaría tales actividades.

Actividad 1. ¿ES REALMENTE APRENDIZAJE COOPERATIVO?

Revise los casos que se consignan en el cuadro 4.2 y determine si en cada uno de ellos están o no presentes los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo discutidos en el capítulo. Asimismo, trate de identificar el tipo de grupo al que pertenecen los docentes y alumnos entrevistados. Finalmente, comente cómo enfrentaría y resolvería usted las situaciones planteadas. De preferencia, realice ésta y las demás actividades en forma grupal con otros docentes.

Actividad 2. CÓMO ORGANIZO EL TRABAJO EN EQUIPOS EN MI CLASE

Realice una descripción lo más completa posible de la última ocasión en la que condujo la enseñanza en su clase apoyándose en equipos de trabajo. Indique el tema y contenido, el propósito de la tarea, cómo se conformaron los equipos, cómo trabajaron, qué y cómo los evaluó, los logros obtenidos y las fallas que notó en la experiencia, etcétera. Lleve a cabo un análisis donde indique si aparecen en su descripción cada uno de los componentes esenciales del aprendizaje significativo revisados.

Actividad 3. PLANEANDO LA COOPERACIÓN EN MI AULA

Con base en la información presentada sobre las diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo, diseñe un plan de trabajo en su clase, donde aborde un tema importante desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo. Seleccione una o más de las estrategias revisadas (puede combinarlas o modificarlas) e indique, lo más detalladamente posible, cómo conduciría la enseñanza del tema en cuestión trabajando en equipos cooperativos. (Indique propósitos, tópicos a tratar, materiales, actividades, productos esperados, roles de sus alumnos, conformación de equipos, evaluación del aprendizaje logrado y del proceso grupal, etcétera.)

Actividad 4. EVALUANDO LA COOPERACIÓN EN MI AULA

Esta actividad puede ser una extensión de la anterior. La idea es que revise los criterios e instrumentos de evaluación del aprendizaje cooperativo ofrecidos en el presente capítulo (véase los cuadros 4.7, 4.8, 4.9, 4.10 y 4.11), en términos de su viabilidad y pertinencia para aplicarse en el contexto de su clase. Haga las modificaciones o adiciones que considere justificadas, o incluso introduzca otros criterios o instrumentos. La finalidad perseguida es que conforme un paquete de instrumentos que le permitan a usted evaluar el aprendizaje cooperativo. Sería altamente deseable que pudiera aplicarlos y realizar un reporte de los resultados obtenidos.