

Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo

*Clemente Lobato Fraile
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad del País Vasco*

El aprendizaje cooperativo no es una experiencia innovadora reciente, sino una perspectiva metodológica con una larga trayectoria en el mundo educativo. El presente artículo desarrolla la fundamentación teórica de la concepción y metodología de este estilo de aprendizaje al mismo tiempo que analiza las características específicas de sus distintos investigadores más destacados. Asimismo se describen algunas experiencias llevadas a cabo más recientemente con este enfoque metodológico en la enseñanza secundaria.

Palabras clave: *Aprendizaje cooperativo, trabajo de grupo, interacción grupal.*

Cooperative learning is not a recent innovative experience, but a methodological approach that has been used for a long time in the educathional world. This article presents the theoretical background of the notion and methodology of this learning style and an analysis of the specific features of the most relevant researchers of this topic. Some esperiencias recently carried out within this approach in secondary education are described.

INTRODUCCIÓN

En nuestro contexto, y en la última década, van apareciendo experiencias muy localizadas de aprendizaje cooperativo sobre todo en el sistema educativo no universitario (Pujolás, 1997; Geronés y Surroca, 1997; Serrano y Calco, 1994; Ovejero y otros, 1996) al mismo tiempo que surgen referencias teóricas a la conceptualización de la cooperación, al método y técnicas específicas para su desarrollo en el aula y a los efectos de su aplicación en el grupo de alumnos y alumnas (Ovejero, 1990).

Nuestra pretensión intenta aportar, recogiendo las últimas investigaciones, estudios y experiencias, una aproximación teórica y un análisis de los diversos planteamientos de los principales investigadores que en diferentes contextos y lugares está desarrollando este enfoque metodológico.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La idea del aprendizaje cooperativo parece que se elabora a principios del siglo XIX en los EE.UU. cuando fue abierta una escuela lancasteriana en Nueva York. F. Parker, como responsable de la escuela pública en Massachussets, aplica el método cooperativo y difunde este procedimiento de aprendizaje de modo que sobresale dentro de la cultura escolar americana en los inicios del presente siglo (Johnson y Johnson, 1987).

Sin embargo, la urgencia de encontrar una salida a la crisis económica de la década de los 30, favorece la difusión de la cultura de la competición que arraigó fuertemente en la sociedad y, por ello, en la institución educativa americana.

No obstante, contemporáneamente a la consolidación de este movimiento educativo individualista y competitivo, el movimiento del aprendizaje cooperativo en la escuela se alimenta gracias al pensamiento pedagógico de J. Dewey y a las investigaciones y estudios de K. Lewin sobre la dinámica de grupos.

Ambas líneas de pensamiento coinciden en la importancia de la interacción y de la cooperación en la escuela como medio de transformación de la sociedad. El desarrollo de la dinámica de grupos como disciplina psicológica y las ideas de Dewey sobre el aprendizaje cooperativo contribuyeron a la elaboración de métodos científicos que recogieran datos sobre las funciones y los procesos de la cooperación en el grupo conducidos por seguidores de Lewin como Lippit y Deutsch (Schmuck, 1985).

Esta línea de investigación y práctica de los métodos cooperativos cobra un relieve especial en los años setenta con una continua evolución de la teoría y la aplicación creciente de las técnicas cooperativas al ámbito escolar sobre todo en EE.UU. y en Canadá. Si bien se inicia un desarrollo con sus características específicas en Israel, Holanda, Noruega e Inglaterra para extenderse más tarde en focos reducidos

a muchos otros países como Italia, Suecia, España...(International Journal of Educational Research, 1995).

Actualmente numerosos institutos de investigación han creado una red no sólo de información, sino también de entrenamiento y perfeccionamiento de las habilidades para profesores y profesoras interesados en la aplicación del aprendizaje cooperativo en sus materias (Davidson, 1995).

HACIA UNA DEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Inicialmente se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson and Holubec, 1994).

En los grupos cooperativos:

- a. Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- b. Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.
- c. La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- d. Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- e. Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- f. Se interviene con un feed-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- g. Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

En esta perspectiva, un aula cooperativa se distingue por:

a. Comportamientos eficaces de cooperación

Al no poder desarrollar la tarea por sí sólo, el estudiante intercambia informaciones, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término. Pero aún más, acuden en ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto. Los estudiantes afrontan las diversas tareas con la convicción de contar por un lado con el apoyo de los demás, pero también con su aportación necesaria en el trabajo común. La comunicación es abierta y directa. Los alumnos intercambian signos de estima y de ánimo, afrontan con serenidad los conflictos resolviéndolos de modo constructivo y toman decisiones a través de la búsqueda del consenso.

b. La evaluación y la incentivación interpersonal

Como consecuencia de la consecución del éxito son asignadas por parte de la escuela, del profesor o de los compañeros para evidenciar tanto la responsabilidad individual como la del grupo. La incentivación puede responder a diversos tipos de refuerzos: aprobaciones, calificaciones, diplomas, reconocimientos... Las recompensas pueden variar en frecuencia, magnitud y gradualidad, pero son importante tanto por una gratificación personal como por conseguir una mayor cooperación entre sus miembros. Una recompensa puede ser también consecuencia de un resultado obtenido por los propios compañeros, desde este punto de vista se puede hablar de incentivación interpersonal.

c. La actividad

Las actividades propuestas en el aula deben exigir la cooperación de los miembros de grupo sin necesidad de que trabajen físicamente juntas. En efecto, los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y la responsabilidad o llevándolas a término juntamente, ayudando al vecino o no, según los objetivos que el profesor intente conseguir.

d. Los factores motivacionales

La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Aunque puede darse el caso de una motivación extrínseca, no pasa de ser inicial y secundaria. Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, la estima mutua, el éxito, determinan una motivación intrínseca y convergente de todos los alumnos.

e. La autoridad

La autoridad se tiende a transferir del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas incluso en el sistema de

evaluación hasta un nivel mínimo en relación al cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Entre los estudiosos actuales de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo podemos encontrar seis tendencias o corrientes bien definidas y específicamente diferencias.

1. El Learning Together de D.W. Johnson y R. T. Johnson

En torno al Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota existe una línea de investigación conducida por David Johnson y Roger Johnson, y numerosos colaboradores entre los que sobresale Edythe Johnson Holubec de la universidad de Texas. Han desarrollado una extensa producción de estudios y recursos (cfr. bibliografía) con vistas a mejorar el aprendizaje con nuevos procedimientos en la escuela.

Para estos autores son esenciales en el aprendizaje cooperativo los siguientes elementos (Johnson and Johnson, 1989):

a. La interdependencia positiva

Se dice que existe interdependencia positiva cuando un miembro percibe que está vinculado a los demás de modo que no puede lograr el éxito hasta que estos no lo alcanzan también y, por tanto, debe coordinar sus esfuerzos con los de ellos para la consecución de la tarea (Johnson and Johnson, 1989).

Esta interdependencia positiva puede ser conseguida a través de objetivos comunes (interdependencia de objetivo), la división del trabajo (interdependencia de tarea), la compartición de materiales, recursos o informaciones (interdependencia de recurso), la asignación de roles diversos (interdependencia de rol) y recompensas del grupo (interdependencia de premio).

La interdependencia positiva es un elemento esencial porque incide en la interacción, en la disponibilidad a la influencia del otro, en la adquisición de recursos psicológicos, en la motivación y en el rendimiento individual.

La percepción del alumno de que sus esfuerzos son necesarios para que el grupo pueda alcanzar las metas deseadas y que los medios disponibles son útiles para conseguir la tarea, crean un sentido tal de responsabilidad personal y de empeño en el trabajo cooperativo que redonda en una eficacia extraordinaria en el aprendizaje y en el trabajo común.

El feed-back hace percibir cómo cada cual contribuye al bien de todos y cómo el grupo previene y elimina los comportamientos disruptos a la cooperación.

b. La interacción positiva "frente a frente"

La interdependencia positiva conduce a la interacción positiva "frente a frente" entendida como la animación y colaboración recíprocas para conseguir los objetivos comunes y que se manifiesta en que los miembros del grupo:

- se prestan recíprocamente ayuda y apoyo a la vez que perciben más frecuentemente la necesidad de dar y recibir ayuda.
- intercambian recursos de información y de materiales, estableciendo una comunicación eficaz, rica en verbalizaciones y modos de argumentar así como en elaboraciones profundas de información.
- verifican a través del feed-back tanto los procedimientos como la satisfacción sentida de trabajar juntos a fin de mejorar.
- estimulan con opiniones y confrontaciones las creencias, suposiciones y pensamientos ajenos, promoviendo una visión más amplia y global de las cuestiones planteadas y una mayor calidad en la toma de decisiones.
- están motivados por el bien común y solicitan el empeño de todos por alcanzar los objetivos de todo el grupo.
- se influyen indirectamente a través del control normativo del comportamiento de grupo para lograr un buen rendimiento en las metas del grupo.
- experimentar un moderado nivel de ansiedad y estrés (Johnson and Johnson, 1993).

En consecuencia la interacción positiva frente a frente promueve un conocimiento recíproco como personas y fomenta el desarrollo de una gama amplia de habilidades cognitivas y sociales de los miembros del grupo.

c. La enseñanza-aprendizaje de competencias interpersonales y la formación de pequeños grupos.

No es suficiente poner juntos a los alumnos y darles la consigna de trabajar cooperativamente para que realmente lo haga. Es necesario enseñarles las competencias imprescindibles para una cooperación eficaz tales como tener objetivos claros, mantener una comunicación eficaz, afrontar de modo constructivo los conflictos, elaborar procedimientos flexibles de toma de decisiones, distribuir adecuadamente el poder de influencia en el grupo etc.

d. La revisión y control del comportamiento del grupo

El aprendizaje experiencial de las competencias sociales, el necesario desarrollo de comportamientos coherentes con una interdependencia positiva, el diverso nivel de habilidades sociales entre los miembros del grupo exigen que el grupo tenga un continuo y constante control del propio comportamiento durante el desarrollo como una vez terminada la tarea común.

2. El Student Team Learning de Slavin

Robert Slavin y sus colaboradores han continuado y ampliado el trabajo de D. DeVries y de K. Edwards en la Universidad Johns Hopkins.

Según este autor una organización escolar hace referencia esencialmente a dos elementos: la estructura didáctica de la tarea y la estructura incentiva del estudiante.

Por estructura didáctica se entiende las modalidades diversas de enseñanza que un docente puede escoger para desarrollar su actividad, por ejemplo: explicar, organizar la clase en grupos, etc.

La estructura incentiva del estudiantes se refiere a los instrumentos que el profesor pretende utilizar para estimular la motivación del alumnado. Forman parte de esta estructura el modo de activar el interés, el feed-back positivo, etc.

Para este autor, el aprendizaje cooperativo más que un método didáctico es un conjunto de técnicas específicas, por ello cuando habla de aprendizaje cooperativo se está refiriendo al modo específico de articular estos dos elementos fundamentales de toda organización didáctica.

Este modo específico se refiere a cuatro aspectos diferentes: el comportamiento cooperativo explicitado en saber intercambiar información, comunicarse, participar, coordinar esfuerzos, establecer procedimientos, etc.; la estructura incentiva cooperativa resultante del esfuerzo colaborativo entre los miembros de un mismo grupo por la consecución de sus objetivos; la estructura cooperativa de la tarea como exigencia para llevarla a término; y los motivos de la cooperación como deseo de satisfacer necesidades.

Con estas premisas Slavin (1992) tres sostiene que son tres los elementos esenciales y característicos del método o de la técnica Student Team Learning de un aprendizaje cooperativo:

a. la recompensa del grupo

Las recompensas pueden ser de distinta índoles adaptadas a la edad y a la situación, pero substancialmente expresan un reconocimiento público de los resultados conseguidos.

b. la responsabilidad individual

El éxito del grupo depende del nivel de aprendizaje que cada cual está dispuesta alcanzar y realizar. Todos los miembros son responsables en este empeño. No de un modo individualista, sino colaborativo: ayudándose recíprocamente, explicándose aquello no bien comprendido, controlando el propio aprendizaje a través de preguntas, asegurándose de que cada miembro del grupo está preparado para afrontar una prueba individual sobre cuanto ha aprendido, etc.

c. la misma oportunidad de éxito

La condición cooperativa asegura que todos los miembros tengan la posibilidad de conseguir el éxito mejorando resultados anteriores.

3. El Goup Investigation de Sharan y Sharan

El Group Investigation es una modalidad de aprendizaje cooperativo desarrollado de modo particular por Yael Sharan y Sholo Sharan (1994) y sus colaboradores en Tel Aviv (Israel).

En sus estudios destacan los aspectos de la interrelación grupal: la investigación, la interacción, la interpretación, la motivación intrínseca.

Según estos autores el punto de partida de toda actividad de aprendizaje es la organización de una investigación, suscitadora de una motivación intrínseca, una interacción y una confrontación para poder llevarla a término.

La interacción tiene por objeto la investigación, la repartición de los contenidos descubiertos y el placer de descubrirlos. Los problemas y los interrogantes son afrontados buscando junto a los otros los contenidos, interpretándolos, discutiéndolos y, por esto, estimulados por el interés de conocer. La motivación por conocer es suscitada por una curiosidad movida por interrogantes y problemas, y mantenida por la interacción y la confrontación.

a. La investigación

El aprendizaje puede suceder de muchos modos y mediante diversas secuencias cognitivas o procedimentales. La investigación como actividad es el procedimiento elegido como actividad de aprendizaje y constituye el contexto que orienta la actividad, las interacciones, las evaluaciones, el aprendizaje y la motivación intrínseca.

b. La interacción

La posibilidad de comunicar, de interactuar, de intercambiar opiniones, de discutir es un elemento fundamental del trabajo en grupo. Si bien es un elemento importante, la interacción en el trabajo cooperativo es una competencia que no ha de ser supuesta en el profesorado como en el alumno. Tanto uno como otro deben coordinar su modelo de comunicarse de manera que faciliten y hagan eficaz la cooperación.

El profesorado debe promover sobre todo algunas competencias de interacción:

- Crear un clima y un ambiente de comunicación en el grupo en el que se puedan expresar libremente las propias ideas y sentimientos, expresarse sin descalificar o juzgar a los demás...
- Desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes como hablar concisamente, escucharse activamente, reflexionar sobre lo escuchado, participar sin monopolizar la discusión, buscar el consenso, etc.
- Ayudar al alumnado a reflexionar sobre la actividad desarrollada en el grupo. La interacción y la actividad que desarrolla el grupo son muy importante en relación a los objetivos y resultados que se desean conseguir. Tanto el profesor como los alumnos tienen necesidad de un tiempo

de reflexión para examinar constantemente el trabajo y la comunicación en el grupo: identificar las situaciones disfuncionales, analizar su disfuncionalidad y cómo evitarla en ocasiones sucesivas, pensar cómo generalizar las habilidades particularmente eficaces y positivas y, por último, determinar un objetivo concreto y práctico que mejore el trabajo y la interacción del grupo.

- Organizar actividades que faciliten el aprendizaje interactivo, es decir: que todos los alumnos puedan fácilmente participar, y que tengan necesidad y oportunidad de confrontarse, discutir elaborar conjuntamente los conocimientos adquiridos, presentar los respectivos puntos de vista, encontrar una articulación entre varios conocimientos, etc.; que las tareas y la actividad no presenten una solución precisa y bien definida, sino compleja y con posibilidad de soluciones diversas.

- Formar grupos según las características individuales del alumnado, de las tareas a desarrollar y el periodo durante el cual los miembros de los grupos deban trabajar conjuntamente.

c. La interpretación

No se da aprendizaje sin actividad cognitiva. El grupo para aprender debe desarrollar procesos cognitivos de comprensión, interpretación o integración. Deben confrontar y elaborar el significado de los conocimientos conseguidos en función de la pertinencia del problema o cuestión propuestos.

d. La motivación intrínseca

La motivación no es una estrategia del aprendizaje, sino un componente fundamental del proceso. Provee de los recursos para el empeño, la continuidad, el compromiso, la orientación en las acciones que se plantean. Mientras la motivación extrínseca insta a la acción para conseguir un premio o evitar un castigo, la intrínseca mueve por la gratificación que la misma acción conlleva. El profesorado deberá sobre todo organizar la actividad del aprendizaje de los alumnos de modo que se empeñen motivados sobre todo por una necesidad intrínseca.

4. La Structural Approach de Kagan y Kagan

Spence Kagan y Miguel Kagan de la Universidad de California, en un centro fundado en San Juan Capistrano, dirigen investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo en lo que han llamado Structural Approach.

En sus publicaciones (Kagan and Kagan, 1994) consideran como elementos claves del Structural Approach seis aspectos:

a. La estructura

Para estos autores es muy importante lo que hacen los alumnos para aprender. Denominan estructura a la secuencia de acciones que los componentes de un grupo o clase llevan a cabo para la consecución de un determinado objetivo. Una estructura está constituida de elementos que pueden ser considera-

dos una unidad fundamental. Un elemento es una acción realizada por un alumno o un grupo. Los elementos son configuraciones elementales que pueden ser organizados en estructuras diversas según el interés u objetivo del profesor. La habilidad de combinar diversos elementos reviste de una particular importancia para que los objetivos y los contenidos que se deben alcanzar en el aprendizaje sean muy diversos.

En resumen, las estructura son distintas modalidades con las que el grupo puede estructurarse en función de objetivos diversos, para una más alta participación y responsabilidad en una actividad en la que todos estén igualmente comprometidos (Comoglio, 1995).

b. Los principios fundamentales

Kagan y Kagan han formulado cuatro principios fundamentales del aprendizaje cooperativo:

- La interacción simultánea, entendida como el trabajo simultáneo de cuatro o cinco grupos en que se ha dividido una clase, favorece una mayor participación en una unidad de tiempo.
- La igualdad de posibilidades de participación de los estudiantes: que el profesor ha de procurar en la planificación de estructura de aprendizaje.
- La interdependencia positiva o relación positiva entre los miembros del grupo respecto al resultado a conseguir. Se obtiene cuando el éxito de un miembro no excluye, sino, al contrario, contribuye al del resto de los miembros del grupo. Es un elemento clave porque influye en la motivación, ayuda y apoyo que se prestan recíprocamente los componentes de un grupo.
- La responsabilidad individual: es indispensable que todo miembro se sienta responsable de los resultados obtenidos por el grupo.

c. La construcción del grupo y de la clase

El clima eminentemente positivo de la clase es el mejor contexto para el aprendizaje. Por ello es necesario intervenir en ella para crear una condiciones tales como calidad de las relaciones interpersonales, conocimiento personal profundo, identidad y cohesión de grupo, respeto y aprecio hacia las diferencias individuales y el desarrollo de una sinergia operativa del grupo.

d. El equipo

Kagan y Kagan (1994) distinguen entre equipo y grupo. Consideran en comparación al equipo que el grupo no posee una fuerte identidad ni tiene una larga duración. Los grupos cooperativos deberían ser muy semejantes a los equipos. Un equipo no supera los cuatro miembros y, en función de los intereses y objetivos prefijados, puede estar formado según criterios diversos (heterogeneidad, al azar, etc.).

e. La conducción de la clase

La organización del aprendizaje en grupo cooperativo exige una conducción de la clase diversa del enfoque tradicional. La diferencia se refiere tanto a las competencias del docente como a las reglas de comportamiento del alumno. El profesor deberá planificar y estructurar la secuencia del aprendizaje al mismo tiempo que animar, regular y hacer el seguimiento de los procesos. Mientras que los estudiantes son sujetos activos, participantes e interactuantes en la elaboración de la tarea y en la consecución de los objetivos propuestos.

f. Las competencias sociales del grupo

El aprendizaje y el desarrollo de competencias sociales es imprescindible para llevar a cabo un aprendizaje cooperativo. Por ello es necesario enseñar este tipo de competencias a través de su definición, observación, práctica experiencial, refuerzo y control.

5. La Complex Instruction de Cohen

El enfoque de Elisabeth G. Cohen (1994) parte de la constatación de que muchos investigadores del aprendizaje cooperativo coinciden que en general no basta poner personas juntas para lograr que elaboren o desarrollen una tarea colaborativa de un modo eficaz, sino que todavía no llegan hasta el fondo de esta observación.

En sus investigaciones descubre que un factor crucial en el grupo es el "status" con el que un sujeto entra en un grupo. En la construcción o planificación del trabajo de grupo es fundamental tener en cuenta la presencia de esta característica. De algún modo todo ser humano clasifica a los demás y, a su vez, se siente clasificado por los otros. Pero todos perciben que es mejor y más oportuno colocarse en niveles más altos que bajos.

Este "status" no se refiere sólo a cualidades intelectuales o sociales, sino que abarca un amplio espectro de variables personales, sociales y culturales. El aspecto más negativo es que tales características funcionan con el efecto de una profecía que se cumple o verifica (Cohen, 1994).

El status de diferentes miembros no es sólo un problema de desigualdad social o de clasificación interna en el grupo. Cohen (1994a) subraya que es también origen y causa de diferencias de aprendizaje. En sus investigaciones constata que una evaluación de Status alto antes del trabajo de grupo predice o coincide también con la evaluación de un mayor aprendizaje adquirido al finalizar el trabajo grupal. Así, concluye Cohen, paradójicamente en un contexto organizado para promover la igualdad, "el rico se hace más rico, mientras que el pobre se hace más pobre".

Según esta autora, a la hora de preparar un grupo de trabajo, se debe partir de este status. Y desde su punto de vista, las estrategias del aprendizaje cooperativo tienden a superar los límites de partida que amenazan los resultados que el método quiere conseguir. Para evitar lo más posible el efecto del status es necesario establecer unas condiciones:

a. Modificar los prejuicios de los alumnos y del profesor

Existe entre el profesorado, y mucho más entre los alumnos, una visión muy reducida de las capacidades y habilidades en el ámbito escolar que incide en una clasificación también reducida.

Una visión amplia de habilidades necesarias en la consecución de una tarea escolar reduce la posibilidad de que alguien posea todas y lleva a considerar que unos estudiantes son mejores en una capacidad, otros en otra, etc. Esta visión llevará a una valoración más justa de las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del grupo y, en consecuencia, a requerir de su colaboración y cooperación en las diversas tareas no porque es bonito, sino porque es necesario para la consecución de los objetivos.

b. Preparar a los alumnos a la cooperación por medio de la enseñanza de las competencias cooperativas específicas.

Es evidente que no se nace sabiendo trabajar cooperativamente. Y que las habilidades de cooperación son numerosas. De ahí la insistencia en la necesidad de enseñar y entrenar a los estudiantes en las diversas y múltiples competencias para el aprendizaje y trabajo cooperativo.

c. Organizar tareas complejas

Para dar a todos los miembros de un grupo la oportunidad de aprender y de contribuir al trabajo grupal, el profesor debe plantear tareas complejas que requieran multiplicidad de habilidades.

d. Dar a cada miembro del grupo el rol o tarea a desempeñar

La autonomía del grupo requiere que el profesor prepare para cada uno de los grupos las instrucciones relativas a la tarea, explicita las normas de comportamiento cooperativo, distribuya los roles a desempeñar en el grupo y organice el trabajo de modo que el grupo deba interactuar cooperativamente para llevarlo a término.

e. Evaluar y optimizar el trabajo de grupo

El seguimiento y la evaluación de cómo se ha preparado la tarea, cómo los alumnos en cada grupo han procedido, qué procesos se han desarrollado y qué conductas se han observado son muy importantes para mejorar el aprendizaje cooperativo en sucesivas sesiones. Se puede realizar por medio de cuestionarios, observaciones directas, registros, feed-back, etc.

6. La perspectiva del Collaborative Approach

Esta perspectiva se relaciona con una variedad de temas indagados en estos últimos años: el concepto de zona de próximo desarrollo de Vygotsky, la comunicación empática de Rogers, la dinámica de grupos de Moreno, los temas generadores de Freire, los estudios de lenguaje en el aula de Barnes, la educación a la paz de Masheder...

No teniendo claras y definidas referencias teóricas el Collaborative Approach puede ser definida como una orientación a encontrar de modo genérico una colaboración eficaz entre los estudiantes organizados en pequeños grupos para el aprendizaje o el cambio social o cultural.

En esta perspectiva Helen Cowie ha iniciado su trabajo de investigación en 1985 en Sheffield (Reino Unido) con la intención de utilizar el trabajo de grupo para el cambio social, concretamente, para mejorar la relaciones sociales y la reducción de los prejuicios negativos entre grupos étnicos diversos. Para ello han confrontado la mediación eficaz obtenida con grupos cooperativos y grupos tradicionales. Aunque los resultados no han sido totalmente significativos Cowie y sus colaboradores (Cowie, Smith, Boulton y Laver,1994) han llegado a la formulación de tres aspectos fundamentales:

- a. Los estudiantes deben tener experiencias de grupo no basados sólo en la amistad, sino en grupos cooperativos.
- b. Para formar grupos cooperativos es necesario enseñar a los estudiantes habilidades de comunicación, de intercambio de informaciones, de trabajo eficaz compartiendo las cargas para alcanzar el objetivo común.
- c. Una competencia absolutamente necesaria es la capacidad de saber afrontar y superar los conflictos.

ALGUNAS EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Aunque son ya numerosas las iniciativas y experiencias que se han llevado a cabo y se llevan actualmente en centros sobre todo de enseñanza primaria, y de secundaria, gran parte de ellas carecen de una metodología científica que asegure su secuencialización y evaluación posterior de los objetivos propuestos y de los procesos seguidos.

En el presente apartado reseñamos dos experiencias realizadas en la enseñanza secundaria, siempre con un contexto más difícil por las características del alumnado y la estructura organizativa de dicha enseñanza, caracterizadas por su rigor metodológico.

1. Centro de Enseñanza Secundaria de Formación Profesional

En el curso 1993-94 tuvo lugar una investigación de aprendizaje cooperativo en una escuela de secundaria dedicada a la formación profesional, Instituto Técnico Industrial, en Dalmina (Italia) (Maini e Comoglio, 1995).

Se escogió un aula de cuarto curso de 19 estudiantes, de los que 6 habían repetido dos veces tercer curso.

La experiencia se ha desarrollado en seis momentos: la formación de grupos, los materiales de aprendizaje, los criterios de evaluación final, la enseñanza de competencias sociales, el desarrollo del aprendizaje y el seguimiento del proceso.

Los grupos fueron formados de manera que resultaran homogéneos entre sí, pero heterogéneos internamente. Para distribuir a los estudiantes de manera que en cada grupo hubiera alumnos con rendimiento bajo, mediano y alto, se utilizaron las calificaciones de las tres últimas evaluaciones. Asimismo se evitó que coincidieran en el mismo grupo algunos estudiantes que durante el curso se habían manifestado intolerancias recíprocas.

A cada uno de los miembros de cada grupo se entregó el programa de trabajo con las tareas a realizar y las indicaciones pertinentes para el grupo.

La enseñanza y entrenamiento en competencias sociales para el trabajo cooperativo tuvo lugar antes y durante el proceso de aprendizaje cooperativo en grupos pequeños. Entre las habilidades sociales enseñadas destacan: dar y pedir ayuda directamente, no juzgar los errores de los demás, animar y reconocer el trabajo de cada uno, respetar a los demás como son, explicar un concepto tantas veces como sean necesarias para que el compañero lo comprenda.

La evaluación del trabajo cooperativo se realizó en niveles diferentes. La aportación de los estudiantes se ha recogido en un cuestionario individual en el que se contemplaba la actividad didáctica interna del grupo, el funcionamiento grupal y las dificultades encontradas en las relaciones interpersonales.

La adquisición de las habilidades técnicas ha sido valorada en una tarea individual y su calificación final ha venido determinada por la calificación individual del estudiante (67%) y por la calificación media del grupo (33%). Este criterio de evaluación había sido explicado previamente a los alumnos.

El seguimiento y evaluación del proceso se realizaron por medio de un cuestionario individual y a través de una reunión-discusión con todos los alumnos.

Los resultados obtenidos podemos sintetizarlos en los siguientes apartados:

- a. La calificación media de la clase ha mejorado aunque numéricamente no ha sido significativa, pero han desarrollado competencias de autonomía para abordar un aprendizaje, sin explicaciones preliminares del profesor, y al mismo tiempo han activado habilidades sociales sin menoscabo de la disciplina.
- b. Se ha constatado una asociación positiva entre los resultados finales de cada uno de los grupos y el progresivo establecimiento del clima cooperativo en el curso de la actividad de preparación: los grupos cooperativos han mejorado el rendimiento medio y de cada uno de sus miembros, los grupos menos colaborativos no han obtenido mejoramiento significativo en la calificación común.
- c. La dificultad mayor se ha encontrado en los grupos en los que había miembros más individualistas, que parecían querer atraer la atención más hacia sí que hacia el trabajo común.

Los autores han llegado, entre otras, a estas conclusiones:

La experiencia se ha demostrado eficaz porque ha favorecido la interdependencia positiva orientada a la tarea.

La estructura metodológica ha permitido definir claramente cuanto se exigía a los estudiantes y ha permitido crear las condiciones necesarias para la consecución de los objetivos.

Ha sido fundamental la programación preliminar de toda la actividad de aprendizaje, particularmente la definición de los objetivos, de la tarea, de los materiales requeridos, de los criterios de evaluación.

Asimismo se considera importante la determinación de los roles de los estudiantes y del profesorado en las diversas fases del proceso de aprendizaje.

2. Centro de Enseñanza Secundaria de Bachillerato

Dentro de una línea de intervención e investigación en el aula, se llevó a cabo en un centro de EE.MM. una metodología de aprendizaje cooperativo en un curso de Tercero de BUP en la clase de filosofía, teniendo otro grupo semejante como grupo de control.

En la tesis doctoral "Actitudes autoritarias y maquiavélicas en estudiantes de Enseñanzas Medias" el autor (Calvo, A., 1990, 1991) ha podido detectar modificación y reducción de actitudes autoritarias y dogmáticas, mejora del clima intergrupar de la clase, potenciación del aprendizaje individual y mejora de su motivación escolar.

La investigación realizada con los estudiantes de tercero de BUP durante tres semanas de curso. Se pretendía medir las variaciones o reducciones en actitudes autoritarias y maquiavélicas y analizar otras variables que el espacio no permite referir. Los resultados obtenidos, comparando el grupo cooperativo con el grupo de control, dieron diferencias significativas en las medidas antes y después del seguimiento de la metodología del aprendizaje cooperativo.

Las conclusiones de la investigación sostienen que

.- El aprendizaje cooperativo visto bajo el prisma de la dinámica de grupo, como variante del mismo es un buen reactivo frente al medio ambiente académico de la clase, encerrado entre reglas autoritarias y dogmáticas de una enseñanza tradicional que progresivamente va llevando a cotas elevadas de fracaso escolar, apatía o desmotivación.

La disminución-reducción en la intensidad del dogmatismo, hace presumir mejores relaciones de percepción y comunicación con el medio social, entre iguales y con las figuras de autoridad, como se pudo comprobar en el grupo que trabajó cooperativamente.

A nivel académico mejoraron las disposiciones personales del estudiante, al reforzar su madurez y seguridad, eliminando algunas posibles fuentes de tensión.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo ha mejorado las relaciones interpersonales del grupo, al rebajar el convencionalismo (la forma de vivir y estar en la clase), la sumisión autoritaria e incondicional a la autoridad (libro, profesorado...); la disciplina y el rechazo de los distintos se ha cambiado, en lugar de despreciar lo racional (intracepción), la autorreflexión e introspección con la libertad de expresión imaginativa y afectiva se ha potenciado; se ha valorado la diferencia de los miembros del grupo frente al estereotipo y los clichés rápidos, ha surgido la solidaridad social frente al cinismo y la destructividad de que hablan los perfiles de la personalidad dogmática-autoritaria.

.- En la breve experiencia llevada a cabo en el aula se han podido detectar algunos rasgos expresados en estudios de aprendizaje cooperativo en la clase:

- En todos, pero de modo especial en los estudiantes de más bajo nivel intelectual, se han podido detectar algunos estilos y estrategias cognitivas más enriquecedoras, que no se daban en el aprendizaje tradicional o sólo en los más altos intelectualmente.
- Se ha observado más curiosidad por los temas discutiendo ideas, opiniones entre ellos, con enfrentamientos verbales al referirse a ciertas temáticas.
- Manejaron más información que el libro de texto o la información recogida de la clase.
- Se apoyaban entre sí en la implicación activa de tareas en las expresiones verbales.
- Desarrollaron más relaciones afectivas en el aula y fuera de la misma, reuniéndose para trabajos, etc.
- Manifestaron más actitudes positivas hacia la materia académica.
- Mayor comunicación y apoyo con el profesor.

El cambio de relaciones de poder en el aula, que conlleva el aprendizaje cooperativo desde la verticalidad de la clase tradicional hasta la horizontalidad de la participación cooperativa de todos, es un factor de primer orden hasta en la modificación de la realidad organizativa y del espacio escolar.

CONCLUSIONES

Hemos llevado a cabo una aproximación al concepto y práctica del aprendizaje cooperativo, cuya rica trayectoria nos habla de diversidad de contextos y práctica. Sin embargo en todas las investigaciones y estudios encontramos unos denominadores comunes entre los que podemos destacar las características más significativas y más relevantes del aprendizaje cooperativo:

- a. Una estructura de interdependencia positiva en el grupo.
- b. Una particular atención a la interacción y comunicación del grupo.

- c. La formación de pequeños grupos preferentemente heterogéneos.
- d. La enseñanza de competencias sociales por parte del profesor que debe saber llevar esta experiencia de aprendizaje.
- e. El seguimiento y la evaluación del proceso y el trabajo desarrollados.
- f. La evaluación individual y del grupo del aprendizaje realizado.

El aprendizaje cooperativo constituye ciertamente un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo.

REFERENCIAS

- AA. VV. (1995). Cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 3.
- Calvo, A. (1990). *Actitudes autoritarias y maquiavélicas en estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Calvo, A. (1991). El aprendizaje cooperativo en el aula y la modificación de actitudes autoritarias. *Painorma*, 11, 21-28.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Les Ed. de la Chenelière.
- Cohen, E. G. (1994a). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Comoglio, M. (1996). Che cos'è il Cooperative Learning. *Orientamenti Pedagogici*, 43, 259-293.
- Cowie, H., Smith, P. H., Boulton, M. y Laver, R. (1994). *Cooperation in the multi-ethnic classroom: The impact of Cooperative Group Work on social relationships in middle schools*. London: David Fulton Publishers.
- Davidson, N. (1995). International perspectives on cooperative and collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 23, 197-200.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 89-102.
- Geronés, M. LL. y Surroca, M.R. (1997). Una experiencia de aprendizaje COOPERATIVO en educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 49-50.
- Kagan, S. y Kagan, M. (1994). The Structural Approach: Six keys to cooperative. En S. Sahran (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning methods*, pp. 115-133. Westport, CT: Greenwood Press,
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood

Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Mn: Interactionn Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1993). Cooperative learning and feedback in technology-bases instruction. En J.V. Dempsey and G.C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback*, pp. 133-157. Englewood Chiffs, NJ: Educational Elementary Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. y Roy, P. (1994). *Circles of learning: Cooperation in the classrom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lobato, C. (en prensa). *Trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Leioa: UPV.
- Maini, P.E. y Comoglio, M. (1995). Il Cooperative Learning a scuola. *Orientamenti Pedagogici*, 42, 461-490.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona:PPU.
- Ovejero, A., Gutierrez, M. y Fernández, J.A. (1996). Eficacia del aprendizaje cooperativo para la integración escolar: una experiencia en 2º ciclo de EGB. *Aula Abierta*, 68, 97-114.
- Pujolas, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.
- Shmuck, R. (1985). Learning to cooperante, cooperante to learn: Basic concepts. En R. Slavin and a. (Eds.), *Learning to cooperante, cooperating to learn*, pp.1-4. Nueva York: Plenum.
- Serrano, J.M. y Calvo, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1994). Group Investigation in the cooperative classroom. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*, pp. 97-114. Westpot, CT: Greenwood Press.
- Slavin, R. E. (1992). When and why does Cooperative Learning increase achievement? Theoretical and empirical perspective. En R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, pp. 145-173. Nueva York: Cambridge University Press.