



Investigación Educativa
vol. 11 N.º 20, 61 - 78
Julio-Diciembre 2007,
ISSN 17285852



EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LA INTERACCIÓN COOPERATIVA

EDUCATIVE POTENTIAL OF THE COOPERATIVE INTERACTION

*"...usted sabe
que puede contar
conmigo
no hasta dos
o hasta diez
sino contar
conmigo"*

(Mario Benedetti, *Hagamos un trato*)

*Cristóbal Suárez Guerrero**
csuarezg@unmsn.edu.pe

RESUMEN

Este trabajo busca identificar las dimensiones educativas que implica orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de un modelo de interacción basado en el aprendizaje cooperativo. Esta precisión sobre la potencialidad educativa de la acción cooperativa, como condición social de aprendizaje, se formula tomando en cuenta diversos referentes empíricos, que nos lleva a agrupar sus beneficios en tres ámbitos bien definidos de influencia en la práctica educativa en el aula, a saber: a nivel de rendimiento académico, a nivel de las re-

* Doctor en Educación, Universidad de Salamanca. Actualmente es profesor de postgrado de la UPG de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y responsable del Área de Gestión Pedagógica Virtual de la Universidad San Ignacio de Loyola.

laciones interpersonales positivas y a nivel del desarrollo intrapersonal. La concurrencia de estas tres dimensiones en el procedimiento cooperativo confirma su potencial educativo en el aula y, por lo tanto, justifican una oportunidad emergente para un replanteamiento pedagógico de nuevo cuño.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, desarrollo intrapersonal, rendimiento académico, relaciones interpersonales.

ABSTRACT

This article intends to identify the educational dimensions implied in orientating the students learning process through a model of interaction based on cooperative learning. This investigation about the educational potential of the cooperative action, as a social condition of learning, is formulated taking into account diverse empirical models, which leads us to gather benefits in three well defined areas of influence in the educational practice in the classroom, namely, of academic level and in the areas of interpersonal positive relationships and intrapersonal development. The concurrence of these three dimensions in the cooperative procedure confirm the educational potential in the classroom, and therefore, justify an early opportunity to rethink the pedagogic model.

Key words: Academic level, cooperative learning, intrapersonal development, interpersonal relations.

INTRODUCCIÓN

Si partimos de la consideración que el aprendizaje no es posible al margen de las relaciones sociales, entonces, es admisible afirmar que el *aprendizaje es básicamente una extensión de la interacción*. Esta orientación sociocultural del aprendizaje, que subraya el factor social no sólo como una variable accesoria del proceso, sino como la explicación de su propio desarrollo, sustenta el valor de la interacción social en los procesos de aprendizaje, de internalización (Vigotsky, 2000; Rogoff, 1993 y Wertsch, 1988). Una visión así, al mismo tiempo, da sustento pedagógico

a todos aquellos procedimientos que, como el aprendizaje cooperativo, admiten que enriquecer las *condiciones sociales* de aprendizaje a través de la interacción recíproca entre alumnos es, en el fondo, optimizar las oportunidades de aprendizaje.

Consecuentemente, si asumimos que la internalización es “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vigotsky, 2000, 92), entonces, las posibilidades de enriquecimiento de esos contextos de interacción social en el aula, a través de procedimientos pedagógicos cooperativos, favorecerían las oportunidades de aprendizaje de quienes actúen dentro de su margen de influencia. Esto es así, ya que el aprendizaje cooperativo, como forma de acción pedagógica, supone a la interacción recíproca entre alumnos organizados en pequeños equipos como *unidad de intersubjetividad*, esto es, como condición social básica para el aprendizaje (Suárez, 2004). Lo anterior pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo funda su propuesta en el provecho que la interacción recíproca puede procurar al aprendizaje, por ello, es razonable identificarla como una de las formas pedagógicamente pertinentes de pensar, orientar y estimular el aprendizaje en el aula.

Sin embargo, creemos que se puede ir más allá del ejercicio deductivo y precisar cuál es la extensión de la bondad que esta forma específica de interacción ofrece al aprendizaje en la dinámica educativa. En otras palabras, se nos impone identificar específicamente, tomando como referente la evidencia empírica, aquellos puntos de referencia que justificarían el vigor del planteamiento cooperativo para la internalización, como un proceso que se revela a partir de un tipo de intersubjetividad. Por tanto, urge esclarecer aquí de manera general, ¿por qué el aprendizaje cooperativo es conveniente para el desarrollo de la práctica educativa?, de manera específica, ¿bajo qué categorías se pueden concentrar los múltiples beneficios que aporta la interacción cooperativa al aprendizaje de los alumnos?, o simplemente justificar, ¿por qué los docentes debemos de emplear el aprendizaje cooperativo? Éstas son las preguntas que orientan las sucesivas líneas.

En la actualidad la práctica del aprendizaje cooperativo, como sistema de acción estructurado (Echeita, 1995), goza de una vigencia generalizada en muchas latitudes del mundo, pero simultáneamente exhibe una robustez teórica que va en ascenso al amparo de la investigación científica, tanto que hoy en día el aprendizaje cooperativo constituye toda una línea de investigación pedagógica consolidada (Fernández y Melero, 1995). Por ello, partiendo de esta certidumbre y tomando especialmente los trabajos de

Johnson, Johnson y Holubec (1999)¹ y Slavin (1999)², que nos proporcionan una amplia evidencia experimental sobre la eficacia del planteamiento cooperativo respecto a los métodos competitivo e individualista –que hacen las veces de grupos de control–, nos proponemos identificar tres constantes básicas que creemos son las tres *dimensiones* esenciales en que el procedimiento cooperativo beneficia al aprendizaje, así como las dificultades en su aplicación.

Para nosotros, las dimensiones bajo las que se podrían congregarse todos los beneficios contrastados por diversos estudios donde la interacción cooperativa beneficia la experiencia de aprendizaje son tres: incremento del *rendimiento académico* (logro), mejoramiento de las *relaciones interpersonales positivas* (integración social) y fortalecimiento a *nivel intrapersonal* (desarrollo personal). La posibilidad de abordar estos tres frentes formativos (Gráfico 1) de manera simultánea en la dinámica educativa, revelan el potencial educativo de la interacción cooperativa. Esto implica, además, un punto de partida para la reflexión sobre el valor de las condiciones sociales del aprendizaje, como un elemento a tener en cuenta en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa (Armengol, 2001).



Gráfico N.º 1. Potencial educativo de la interacción cooperativa en el aula.

- 1 Estos autores dan evidencia de que la primera investigación sobre el aprendizaje cooperativo se realizó en 1898 y desde entonces se han desarrollado unos 600 estudios experimentales y más de 100 correlativos sobre los métodos de aprendizaje cooperativo en comparación con los métodos competitivo e individualista.
- 2 Este autor da fe de 99 estudios de alta calidad (válidos) realizados en períodos de al menos cuatro semanas en aulas de primaria y secundaria. En ellos se evaluó la eficacia del aprendizaje cooperativo respecto a métodos tradicionales de enseñanza para lograr unos mismos objetivos educacionales. Además, el autor hace referencia a un conjunto de investigaciones recientes sobre métodos cooperativos alternativos, caracterizadas por destacar el valor de las recompensas en equipo, pero sustentadas en el aprendizaje individual de cada integrante.

A NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Cuando se habla de los beneficios académicos de la interacción cooperativa, podemos encontrar en las investigaciones hasta tres peculiaridades que nos llaman la atención. La primera: la mayor parte de los estudios han puesto de manifiesto que el aprendizaje cooperativo influye significativamente en el rendimiento académico de los alumnos comparado éste con los métodos de control; es decir, con los procedimientos individualistas y competitivos. Al respecto Johnson y Johnson³ (citado en Ovejero, 1990), usa el procedimiento del meta-análisis para integrar los resultados de una serie de estudios independientes sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo, y se confirma que los alumnos que aprenden bajo condiciones de interacción cooperativa experimentan mejores logros académicos que en situaciones no cooperativas. Este examen nos revela las siguientes proposiciones:

“a. La cooperación fomentaba una mayor productividad y rendimiento que la competición interpersonal o que los esfuerzos individuales. Es más, cuanto mayor era el rigor metodológico del estudio, mayor era el impacto de la cooperación sobre el rendimiento.

b. En cuanto a la calidad de la estrategia del razonamiento, la cooperación llevaba con más frecuencia que la competición o el individualismo a utilizar un razonamiento de más alta calidad.

c. Los esfuerzos cooperativos llevan a una mayor transferencia que los esfuerzos competitivos o individualistas.

d. La investigación indica que en el ‘mundo real’ las recompensas grupales son percibidas como más justas que las recompensas individuales” (189-190).

Estas ventajas en el rendimiento académico están asociadas a las características que el desempeño cooperativo exige a cada uno de los alumnos que aprenden en equipo. Los esfuerzos cooperativos conducirían a “lograr un mejor desempeño: esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento), mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, 24). Esta orien-

3 El estudio al que hace referencia el autor fue realizado por Johnson y Johnson sobre 374 investigaciones publicadas sobre el tema.

tación está justificada puesto que, bajo esta forma de interacción, tanto las metas como las actividades de aprendizaje son vistas en la forma de propósitos compartidos, perspectiva que compromete a todos con el aprendizaje de cada uno de los miembros, pues “relegar a uno de estos del aprendizaje es postergar la oportunidad de desarrollo de todo el equipo” (Suárez, 2003, 76). De esta forma, las oportunidades de aprendizaje se transfiguran desde una actividad solitaria hacia una responsabilidad compartida, condición que amplía cualitativamente los horizontes de aprendizaje. Este papel del otro, como agente de desarrollo del aprendizaje, se puede percibir mejor si examinamos la interacción entre iguales bajo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)⁴ (Vigotsky, 2000; Newman, Griffin y Cole, 1991) y más específicamente bajo el concepto de ZDP entre iguales (ZDP=)⁵.

Un segundo aspecto que hemos identificado, y que se debe tener en cuenta sobre los efectos académicos en los alumnos a través de una dinámica cooperativa, es que el rendimiento puede variar ampliamente según el método y la forma como el docente sugiere su aplicación particular de la acción cooperativa. En todo caso, la eficacia de los métodos cooperativos se funda en dos elementos que, a juicio de Slavin (1999) no deben faltar para que un método sea eficaz académicamente: *objetivos grupales* y *responsabilidad individual*; esto es, “los grupos deben de trabajar para lograr algún objetivo u obtener recompensas o reconocimiento, y el éxito del grupo debe depender del aprendizaje individual de cada uno de sus miembros” (257-258). Una situación así nos lleva a afirmar que si se pretende lograr mejores resultados académicos, comunes y personales, el *objetivo primordial de la interacción cooperativa no radica simplemente en que los alumnos realicen algo juntos, sino, sobre todo, que juntos logren aprender*. No tiene mucho sentido que los alumnos interactúen y no se tenga reparo en promover y verificar que todos hayan aprendido.

4 Brevemente, la ZDP puede ser entendida como aquel umbral de desarrollo que está más allá de nuestra experiencia real, pero al que podemos llegar gracias a la participación del otro, ya sea como ayuda o colaboración.

5 Se puede caracterizar la creación de una ZDP entre iguales, como un forma de interacción que permite el contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes respecto a una tarea o contenido de aprendizaje; la explicación y contrastación del propio punto de vista; y la coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y la recepción bilateral de ayuda. Más detalles: Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C. y otros, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Por ello, de lo que estamos completamente convencidos es que, por ningún motivo, para poder obtener resultados positivos en el aprendizaje a través de la cooperación, se deba confundir la finalidad del método con los medios, perdiendo de vista el propósito central que justifica el procedimiento cooperativo, el cual, por variado que sea, es el aprendizaje y no la actividad. Centramos la atención en esto ya que es común trastocar las actividades de aprendizaje, como la elaboración de trabajos, la concreción de tareas o la solución de un problema, como el fin del método, descuidando el aprendizaje. Cuando se pierde la noción de que los alumnos deben aprender, y no solo trabajar cooperativamente para concretar una tarea, entonces se pone en riesgo los logros a nivel académico.

El tercer aspecto que debemos indicar, siempre inquietante, es si el aprendizaje cooperativo promueve resultados positivos en alumnos de mejor rendimiento académico. La eficacia académica del método suele ponerse en tela de juicio para los alumnos de rendimiento alto que, junto con sus padres, ven con marcado escepticismo sus ventajas, prefiriéndose para este grupo el procedimiento individual –autodidacta– como el que mejores logros promueve. Contrariamente a esta extendida idea, “las investigaciones no arrojan datos que apoyen esta tesis –*el perjuicio a los alumnos de mayor rendimiento*–; los alumnos de rendimiento alto se benefician del aprendizaje cooperativo (en relación con los niños de rendimiento alto de las clases tradicionales) en la misma medida que los de rendimiento bajo o medio” (Slavin, 1999, 259). Inclusive, aceptando la idea de que los beneficios de la interacción se pueden manifestar de modo diferente para cada alumno, no deja de ser cierto y aprovechable educativamente, que la confrontación entre alumnos con conocimientos heterogéneos suma, más que resta, oportunidades para generar el aprendizaje para todos: “la cooperación entre aprendices con conocimientos previos heterogéneos beneficia por supuesto a los de menor rendimiento inicial, pero, en contra de lo que pudiera pensarse, y de lo que muchos maestros creen, no perjudica a los más dotados, sino al contrario” (Pozo, 1999, 61). En definitiva, es plausible esperar de la interacción cooperativa la posibilidad de un mejor desempeño académico para todos.

A NIVEL DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Respecto a los beneficios interpersonales –como intrapersonales–, que pocas veces son analizados por los investigadores y que además son muy poco reivindicados en la práctica escolar, existen escasos métodos educativos a los que se puede adjudicar esta propiedad como parte de su naturaleza. Si las condiciones de intersubjetividad desarrolladas por los alumnos en sus equipos hacen propicio el mejoramiento del rendimiento académico, también se debe considerar otro aspecto beneficioso muy notorio en la aplicación del aprendizaje cooperativo –que emana desde su estructura interna–, que es, sin lugar a dudas, el que atañe al desarrollo de las relaciones sociales positivas entre los alumnos. Como confirma Slavin (1999): “las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y las relaciones entre los alumnos de rendimiento normal y los que tienen dificultades muestran, en general, que este tipo de aprendizaje puede ayudar a superar las barreras que impiden la amistad y la interacción entre alumnos” (61); esto es así ya que el ejercicio de una interacción positiva entre alumnos, en el aprendizaje cooperativo, opera como condición significativa para su impulso.

El aprendizaje cooperativo brinda posibilidades efectivas para que los alumnos puedan desarrollar “relaciones más positivas entre los alumnos: esto incluye un incremento de espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, 24). Esto sucede por una razón: el desarrollo de actividades de aprendizaje, para ser logradas en el planteamiento cooperativo, exige un intenso *contacto interpersonal* entre todos los miembros del equipo (energía interpersonal) y, por ello, necesita también de una adecuada gestión de equipo basada en una *ética de la cooperación*. De esta forma, si la condición para el desarrollo de la actividad cooperativa está sustentada en la interacción recíproca entre sus miembros, señalar que para alcanzar los fines de equipo se deba experimentar y desarrollar habilidades sociales tiene fundamentos, prefiriéndose obrar de tal manera que sea la interacción –y no el aislamiento– el procedimiento oportuno para estimular el aprendizaje. Es decir, en la interacción recíproca no solo se busca cooperar para aprender, sino que además se *aprende a cooperar*.

Está probado en la experiencia escolar⁶ que los alumnos experimentan una mayor tolerancia cultural y aceptación hacia sus compañeros de clase, 'al otro', a través de procedimientos cooperativos de aprendizaje, más que con métodos individualistas o competitivos. De la misma manera se ha observado esto desde la psicología del aula, puesto que "los salones en donde los alumnos son amigos, son salones donde puede haber mayor aprendizaje, mientras que en aquellos en que los alumnos son hostiles, disminuye el aprendizaje" (Yelon y Weinstein, 1988, 345). Estos aspectos son de gravitante importancia no sólo en la concreción de objetivos educacionales, sino como situación deseable por sí misma para una saludable convivencia en sociedad. Por tanto, una forma de interacción cooperativa de aprendizaje consolida la idea de que las cualidades interpersonales, la empatía, la asertividad, la confianza, la asistencia, etcétera, constituyen un camino acertado para alcanzar objetivos de orden personal, así como de equipo; pero, además, refuerza la idea de que el otro no es una negación de su desarrollo, sino alguien con quien es necesario caminar. Por ello, en la acción cooperativa no basta con estimular un buen clima social, sino que además es importante consolidar la conciencia de que las habilidades interpersonales constituyen un fin formativo deseable, una aspiración del ser humano.

Los retos de integración social que en la actualidad afrontan las escuelas –que van en aumento en esta sociedad global– son retos que deberá afrontar la educación con mayor decisión. La diversidad cultural, si bien anotamos, puede estimular la oportunidad de distinguir nuevos horizontes de aprendizaje, ya que se recrean las Zonas de Desarrollo Próximo, también puede operar como una barrera para el aprendizaje si no se canaliza convenientemente bajo una organización que facilite la cohesión social. Por ello, tanto la superación de la segregación, que se afianza con la incomunicación, como el mejoramiento del rendimiento escolar, pueden

6 Una de las fórmulas que se está ensayando en muchos centros educativos de España, que se caracterizan por poseer una conformación dispar de alumnos –producto de la inmigración– bien por las diferencias culturales, étnicas, idiomáticas, nacionales y hasta religiosas, es la elaboración y desarrollo de modelos pedagógicos alternativos para el fomento de la integración social y académica de cada uno de los alumnos. Estos procedimientos no solo deben estimular la integración a una nueva sociedad a través de la escuela, sino que a su vez buscan asegurar la calidad del aprendizaje, es decir, no descuidan el rendimiento académico. Por ello, se desarrollan experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo en equipos para superar desniveles de aprendizaje, aprendizaje del idioma, integración socio-afectiva y demás tareas especiales. Tres fórmulas para la integración, *EI País*, domingo (2002, febrero 24).

afrontarse conjuntamente con estrategias que destacan la interacción cooperativa como condición social de aprendizaje.

Un modelo de interacción cooperativo estimula, por ende, el desarrollo de la inteligencia interpersonal y, con ello facilita la superación de las limitaciones que la intolerancia de cualquier tipo pueden hacer prosperar en la educación. Este atributo es una realidad, ya que “los estudios realizados en aulas con alumnos de diferentes grupos étnicos muestran que el aprendizaje cooperativo puede, de hecho, tener un profundo impacto sobre las relaciones intergrupales” (Slavin, 1999, 51). Por tanto, el aprendizaje cooperativo se perfila no solo como un método que facilita la concreción de objetivos educacionales diversos, sino que, además, se manifiesta como una buena forma para el desarrollo de una dimensión interpersonal en el alumno, esto es, de una competencia social.

A NIVEL INTRAPERSONAL

Cuando nos referimos a los logros a nivel intrapersonal estamos haciendo referencia al elemento central en que la educación puede apoyar la conformación del ser humano: su personalidad, aspecto en que la autoestima es, sin lugar a dudas, el valor que compone los cimientos de esa particularidad, sello del que está conformado cada ser humano. *La autoestima es ese sentimiento positivo (estado afectivo) de satisfacción y respeto hacia uno mismo*, que se manifiesta como un atributo relativamente estable en el ser humano y que se construye a lo largo de la vida. La educación en general no es, ni debe ser, un agente indiferente en la afirmación de esta autoestima positiva, antes bien, se hace necesario asumirla frontalmente –no solo formalmente– como parte de sus aspiraciones.

En este sentido, ningún procedimiento metodológico, por decir menos, debe descuidar en la interacción educativa la tonificación del aspecto intrapersonal, punto medular en el ser humano. Desde esta necesidad, la forma en la que se estructura la relación cooperativa como método de aprendizaje, es decir, en tanto interacción cooperativa, ofrece amplias oportunidades para que los alumnos no solo puedan aceptar a los otros sino que, a partir de ahí puedan aceptarse a sí mismos como seres valiosos, puesto que es “en la interacción con los otros donde se desarrollan los autoconceptos de la gente. De ahí la importancia de estructurar la interdependencia social en clase de una y otra manera” (Ovejero, 1990, 198). Por tanto, una manera

propicia de ajustar las condiciones educativas para el fortalecimiento de esta dimensión intrapersonal se puede lograr a través de la interacción cooperativa.

Si los alumnos desarrollan actividades de aprendizaje en pequeños equipos, éstos podrán expresar su voz e inquietudes con mayor espontaneidad que en un grupo-clase, o en un grupo competitivo. Pero no solo eso, sino que en un equipo cooperativo, al confrontar ideas, compartir problemas o proponer soluciones a una misma circunstancia que incumbe a todos en común, es decir, al implicarse como miembros del equipo, los alumnos aprenden a distinguir que *ser diferente puede significar una ventaja más que un problema*, ya que lo que se dice, piensa y siente es percibido como fundamental para alcanzar metas comunes, pues se asume que saben algo y que ninguno puede dejar de aprender cosas nuevas.

Se ha corroborado que la interacción planteada como cooperación aumenta la autoestima en los niños: “se ha observado que los niños que están en clases de aprendizaje cooperativo tienen sentimientos más positivos sobre sí mismos que los que están en clases tradicionales” (Slavin, 1992, 261). Por otro lado, también se ha reconocido un conjunto de ventajas puntuales asociadas al desarrollo personal y social gracias al trabajo con métodos cooperativos en equipos de alumnos a nivel primario y secundario, esto en comparación con el trabajo en una clase normal. Entre estas ventajas estarían:

“La valoración y autoestima personal, ya que desarrollan una imagen de sí más positiva. Desarrollo del interés y de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, inducida por los procesos interpersonales del grupo. Expectativas de éxito futuro basadas en la atribución causal a sus propias capacidades y esfuerzos. Saber comunicarse de forma eficaz y satisfactoria. Una actitud más positiva hacia los otros: respeto y valoración, confianza y colaboración, solidaridad y empatía. Saber funcionar eficazmente en un grupo. Desarrollo de la responsabilidad frente a los demás y frente a su propio aprendizaje y la integración de los alumnos con más dificultades” (Lobato, 1998, 30).

De esta forma, las posibilidades de que cada uno se sienta digno, valioso y satisfecho consigo mismo son más probables bajo estructuras cooperativas de acción. Este estado de sentirnos necesarios para los demás es fundamental en el desarrollo de la autoimagen, ya que “el sentimiento de la

propia eficacia es uno de los componentes de la autoestima que forma parte del sentimiento de felicidad” (Marina y López, 2001, 302) y que creemos que el planteamiento cooperativo puede encauzar provechosamente a fin de contribuir, desde la escuela, a generar una personalidad saludable capaz de percibir los retos, como de movilizar la voluntad (*motivación*), con una marcada perspectiva positiva de uno mismo. A esto se refieren Johnson, Johnson y Holubec (1999) cuando dan prueba de que el aprendizaje cooperativo promueve una “*mayor salud mental*: esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones” (24).

Pues bien, este procedimiento pedagógico –como cualquier otro– no es infalible en sí mismo. La posibilidad de hacer realidad las eventuales ventajas que hemos integrado en estas tres dimensiones –aspectos positivos de los que se ha comprobado su eficacia respecto a otras formas de interacción en el aula– están en estrecha relación con la forma en que el docente las planifique y ejecute, así como de las características de los alumnos, principalmente, y además, de la atención sobre los diversos aspectos que circundan la acción educativa. Todo esto responde, ni más ni menos, al carácter condicionante que poseen los métodos en general, ya que como señala Pozo (1999):

“como sucedía en el caso de la cantidad de práctica, o en el planteamiento de problemas de aprendizaje, y en general con todos los aspectos relacionados con las condiciones del aprendizaje, la cooperación no fomenta el aprendizaje en sí mismo. Únicamente es una condición que hace más fácil la activación de los conocimientos y procesos de aprendizaje necesarios para que tenga lugar la construcción de conocimientos nuevos” (330-331).

Lo importante en este caso es no descuidar la finalidad de la interacción: el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del equipo cooperativo. Sin embargo, hay que señalar que también existen limitaciones en la forma de interacción cooperativa así como dificultades en su aplicación.

DIFICULTADES Y LIMITACIONES DE LA INTERACCIÓN COOPERATIVA

Si los beneficios de la interacción cooperativa se centran principalmente en los tres aspectos que hemos descrito, surge una pregunta inmediata: ¿por qué las actividades cooperativas siguen ocupando un lugar acceso-

rio, y hasta a veces perturbador, en la práctica educativa? Creemos que esto responde a tres dificultades para una óptima aplicación. A saber:

1. Una organización institucional educativa centrada en la individualidad.
2. Las actitudes erróneas de los docentes y alumnos respecto de la cooperación.
3. Los problemas propios de la dinámica del aprendizaje cooperativo.

No hay duda de que la escuela es una organización social y, como tal, ostenta una imagen de sus fines, procesos y del comportamiento de sus componentes; esto es, ejecuta una cultura organizacional, "un conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible o intangible y que determinan y explican sus comportamientos particulares" (Armengol, 2001, 28). Este conjunto de creencias sobre lo que debe y no debe ser la educación y los procedimientos para desarrollarla, así como los fundamentos organizacionales en que se apoya la institución, hoy en día no parece dar cabida, o peor aún, no parece ser congruente, con la modalidad del trabajo cooperativo. El proceso de aprendizaje, eje en torno al cual giraría la dinámica escolar, no responde a la explicación de las nuevas concepciones de aprendizaje –que pueden tomar la forma del enfoque constructivista–, sino que confirman una de tipo conductista. Como señala Rué (1988), "la actual cultura organizativa de la escuela no incorpora, sino que, en realidad, genera concepciones y conductas profesionales de carácter conductista, a partir de las modalidades organizativas que regulan las prácticas escolares" (45). El poder de las representaciones, otra vez, es de gran importancia para poder identificar y ejercer el aprendizaje cooperativo.

Este desatino, entre una forma acostumbrada de operar como institución y una forma de operar cooperativa, es el primer obstáculo para el despliegue de la interacción cooperativa. No hay cabida para el ejercicio pleno de la actividad cooperativa en la escuela, porque entre otros aspectos, "procedemos de una tradición de aprendizaje individual y aparecen resistencias en el momento de romperla" (Bonals, 2000, 11). Tanto los planes y programas curriculares, los objetivos estrictamente académicos, la distribución horaria, la organización del aula, la supervisión escolar, los condicionantes evaluativos sumativos, etcétera, refuerzan el modelo de actuación tradicional como adecuado, dejando fuera otras formas de organizar la interacción; éstas, en buena parte de casos, son vistas como

secundarias, o de dudosa reputación. La acción directiva docente hacia unos estudiantes receptivos es todavía parte de la práctica educativa hoy en día, “de hecho, las relaciones entre iguales en el aula han sido a menudo consideradas como un factor indeseable y molesto, con probables influencias negativas en el rendimiento escolar y, por tanto, merecedoras de ser eliminadas al máximo o incluso de ser eliminadas” (Coll y Colomina, 1990, 335).

La percepción anterior está íntimamente unida con el segundo punto: las actitudes del docente y de los alumnos respecto a la cooperación; ambas son su extensión. La primera impresión ‘profesional’ docente respecto al aprendizaje cooperativo suscita un fervor: que con ella se pueda trabajar menos. Al respecto, se debe indicar que el trabajo cooperativo raramente sustituye la actividad docente, lo que ocurre es que la modifica radicalmente. Desde una mirada pesimista, la percepción que posee el docente que desconoce las implicancias, o no está acostumbrado a actuar él mismo, en tareas o jornadas cooperativas con sus colegas, por ejemplo, prefigurará la actividad cooperativa entre alumnos como aquel momento que le reportará grandes horas de ocio o de trabajo leve. Una visión así, la falta de convicción sobre su rol de gestor o facilitador de la interacción cooperativa entre alumnos, no hace más que trivializar la propuesta de interacción cooperativa a una rutina propia de dinámica de grupo⁷. Por otro lado, desde el plano del optimismo más cerrado sobre el aprendizaje cooperativo, existe la posibilidad de sólo esperar ingentes beneficios; frente a ello es necesario que el docente estime con realismo sus dificultades. Esta doble reflexión es necesaria para considerar con credibilidad la eficacia de la acción cooperativa en la escuela.

Por otro lado, las percepciones de los alumnos sobre el aprendizaje cooperativo juegan un papel importante en el éxito de la tarea. Sobre éstas hay que considerar, también, que las limitantes provienen de una adaptación al estilo y reglas organizacionales de la escuela, normalmente opuestas a las cooperativas que poseen unas pautas de acción propias. Cuando se inician prácticas cooperativas, según J. Rué (1988), suelen identificarse desde la perspectiva del alumno que, “dicha situación (la cooperativa)

7 Las dinámicas de grupo, que normalmente se basan en interdependencias esporádicas o lúdicas puesto que no se estructuran como actividades interdependientes positivas en torno a metas de aprendizaje en equipo, como en las técnicas de aprendizaje cooperativo, son identificadas como técnicas tradicionales de aprendizaje grupal.

compite, de hecho, con las actividades del resto de la jornada escolar, con situaciones de trabajo individualizado y control externo. En función del grado de implantación de la nueva propuesta y de las condiciones como se realice, ciertos alumnos pueden creer que aquellas situaciones en cooperación no son trabajo escolar propiamente dicho” (46); esto es, la actividad cooperativa no parece ser relevante para ser evaluada.

Sin embargo, estas percepciones pueden trastocarse progresivamente con un trabajo sostenido. Desde esta mira, Yús (2001). nos proporciona la evidencia de que los alumnos, al iniciar actividades en equipos cooperativos, encuentran inconvenientes como problemas asociados con la incomprensión entre los miembros, o bien con la incompetencia para escuchar por parte de otros, así como el hecho de que algunos integrantes no sepan o no quieran compartir sus logros, etcétera... No obstante, “estas actitudes son normales, especialmente en el período de tránsito de un trabajo individual y competitivo a uno más cooperativo como el de trabajo en equipo. Pero los estudiantes también encontraron grandes ventajas, tales como la posibilidad de exponer más ideas, mejorar el logro de algunos componentes, desarrollar la responsabilidad como miembro del grupo y disfrutar más de los procesos de aprendizaje” (79). En este tránsito de actitudes hay que cuidar también, para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz, un vicio recurrente en algunos alumnos esquivos a una interacción productiva: «el efecto ‘polizón’, por el cual algunos miembros del grupo hacen la mayor parte del trabajo (o todo) mientras que otros ‘viajan gratis’» (Slavin, 1999, 40). Este efecto aumenta cuando las tareas, los informes o los cuestionarios son únicos.

Y, ¿cuáles son las dificultades atribuibles a la propia interacción cooperativa? Éstas existen y se hallan en relación con la misma estructura de acción, que tiene su particularidad y complejidad –no es nada sencillo implementar la cooperación– e implican un dominio técnico-pedagógico de quien debe dirigir la interacción. Esta competencia pedagógica no significa sólo idear bien la acción cooperativa, sino que para conducirla y además generar buenos resultados es necesario desarrollar en los alumnos un conjunto de habilidades para el trabajo en equipos. Como dice Bonals (2000), respecto a las habilidades sociales, “este vacío académico es un tema nada fácil, nos ofrece una buena comprensión sobre el porqué de las dificultades de esta modalidad de trabajo” (11). Por tanto, una desatención de esta condición acarreará consecuencias negativas sobre

los resultados, pues en realidad el aprendizaje cooperativo es realmente productivo cuando se desarrollan previamente habilidades sociales para la interacción.

En consecuencia, entre los inconvenientes o dificultades que el docente debe afrontar respecto a una estructura de interacción cooperativa, según Lobato (1998, 31), hay que identificar:

- Ritmos de trabajo y niveles diferentes.
- Aprendizajes y actitudes individualistas muy marcadas en el alumnado.
- La falta de preparación del profesorado dispuesto a estas metodologías.
- Dificultad de encontrar parámetros y modalidades de evaluación.
- La falta de un apoyo o convergencia del equipo de profesores de un aula.
- La mentalidad de familias centradas sólo en determinados aprendizajes.

CONCLUSIÓN

En ese sentido, podemos decir, ya de manera general, que el aprendizaje cooperativo exhibe, pues, muchas virtudes –respecto a otras formas de plantear la actividad de aprendizaje–, como problemas. Sin embargo, sus virtudes son potenciales, no se dan por sí solas, estamos lejos de asumir la idea de que el aprendizaje cooperativo sea eficaz *per se*. Únicamente es posible estimular y aminorar sus dificultades evaluando su aplicación en concurrencia con otros elementos –como el clima organizacional de la escuela, la calidad de la interacción, las habilidades sociales, la actitud docente, los recursos de comunicación, la distribución de tareas, el grado de responsabilidad de los alumnos, etcétera–, que también debemos potenciar al momento de aplicar este procedimiento. Pero si de eficacia pedagógica se trata, creemos que, por señalado bajo las tres dimensiones citadas, *el aprendizaje cooperativo es uno de los pocos métodos educativos del que se puede esperar mucho, ya que no solo reporta beneficios a nivel académico, sino que puede mejorar las relaciones interpersonales que tienen una profunda repercusión en la autoimagen de los alumnos*. En consecuencia, para nosotros, *el aprendizaje cooperativo no es un algoritmo didáctico: es una oportunidad para insistir en una educación integral*.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Echeita, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En Fernández, P. y Melero, M. (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Escaméz, J.; García, R. y Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books.
- Fernández, P. y Melero, M. (Comps.) (1995). *La interacción social en contexto educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- García, R.; Traver, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Piados.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Marina, J. A. y López, M. (2001). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, F. (Comp.) (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Piados.
- Mir, C. (coord.) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C. y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

- Rogers, C. y Kutnick, P. (Comps.) (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rué, J. (1988). El aula: un espacio para la cooperación. En Mir, C. (Coord.) *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Salomon, G. (comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Slavin, R. (1992). Aprendizaje cooperativo. En Rogers, C. y Kutnick, P. (Comps.), *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Suárez, C. (2003). *El aprendizaje cooperativo, como herramienta pedagógica*. Lima: IPP.
- Suárez, C. (2004). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje, *Revista Educación*, Vol. XII (23), 79-100.
- Suhlman, J.; Lotan, R. y Whitcomb, J. (Comps.) (1999). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vinuesa, M. (2002). *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Yelon, S. y Weinstein, G. (1988). *La psicología en el aula*. México: Trillas.
- Yus, R. (2001). *Educación integral: una educación holística para el siglo XXI*. Volumen II. Bilbao: Desclée.