

# EL APRENDIZAJE COOPERATIVO (Ángeles Saenz)

## A. Cooperar y competir

Las intervenciones educativas están repletas de experiencias aisladas en las que una o varias personas participan a través de la cooperación. Así, un alumno que solicita a su compañero en clase una aclaración de algo que no entiende; un padre que corrige a su hija cuando ésta le recita una lección o un conjunto de profesores que explican interdisciplinariamente el tema de "Las vanguardias de siglo XX" representan ejemplos de una cierta forma de trabajar y aprender juntos.

Por otro lado, algunos acontecimientos de carácter mundial reflejan un estilo solidario y conjunto de trabajar. El Mercado Único europeo, la Exposición Universal de Sevilla, los Juegos Olímpicos, la pretensión de una Educación Intercultural o el esfuerzo de las Organizaciones No-Gubernamentales están sustentados, desde muy diversas perspectivas, en la creencia de que los problemas se afrontan mejor solidariamente. Muchas personas viven a diario desde una óptica universal, de amplio espectro, no particularista.

Sin embargo, se precisa avanzar aún más si queremos dar salida a las grandes preocupaciones mundiales. En el Congreso Mundial de Educación para todos, celebrado en JOMTIEN (Tailandia) en Marzo de 1990, se resaltaron cinco aspectos que requerían una intervención inmediata:

- el estancamiento y la decadencia de la economía,
- la degradación del medio ambiente,
- las poblaciones marginadas,
- las mayores y crecientes desigualdades económicas,
- y el rápido aumento de la población.

Quizá se necesiten estrategias económicas y políticas de largo alcance, pero, sin duda, también cambios individuales en las actitudes y en los comportamientos. Las expectativas de cambio no empezarán a concretarse hasta que asumamos que la consecución de los logros siempre es algo "nosotros", no sólo algo "yo", siempre el resultado del esfuerzo de muchas cabezas y manos.

Este pensamiento debió anidar alguna vez en la mente del profesor joven, recién salido de la Escuela de Magisterio o de la Facultad y con deseos vehementes de introducir variantes en el sistema, obsoleto para él, de enseñar y aprender. Quizá el joven maestro pretendió en los cinco primeros años de su docencia enseñar a pensar a sus alumnos, y no sólo a memorizar un contenido científico; quizá propuso durante cierto tiempo que sus alumnos autoevaluaran sus propios trabajos; quizá, finalmente, reestructuró la organización convencional de la clase e introdujo el trabajo en grupos. hasta que se cansó. Cinco duros años de contraste con la realidad pudieron hacerle desistir de ciertos criterios que le parecían inicialmente inamovibles.

## B. Hacer posible la cooperación en la escuela

Existen, pues, experiencias aisladas de cooperación, deseos de establecer colaboraciones internacionales e, incluso, los ideales de muchos profesionales que pretenden plasmarse en hechos concretos. En la literatura pedagógica actual se aprecia que la cooperación ya se pone en práctica en programas para aprender a leer y comprender mejor, para resolver problemas de cálculo y para manejar ordenadores.

También es útil en la aminación de problemas étnico-culturales (MILLER y BREWER, 1986), en la integración de niños disminuidos, en la coeducación y en la formación de profesores. Pero, ¿será posible que no se quiebre, en la práctica, la creencia en el valor del aprendizaje cooperativo? ¿Será posible el cambio de actitudes de los alumnos por medio del uso sistemático de métodos de cooperación? la respuesta afirmativa a estas cuestiones se producirá con más facilidad si el profesor descubre en profundidad el concepto de aprendizaje cooperativo, si conoce técnicas concretas para llevarlo a cabo y si anticipa dificultades con vistas a solucionarlas preventivamente.

Todo profesor se encuentra con grupos de alumnos que forman, con pequeños matices, una "clase heterogénea normal". En el tercio superior emergen aquéllos considerados como brillantes, satisfechos con su rendimiento y, en cierto modo, estrellas de la clase. En el otro extremo del espectro conductual habitan alumnos pasivos e indiferentes ante el aprendizaje, con ausencia de autoconfianza y dificultades para

pensar por sí mismos, y con un pobre rendimiento académico. En la franja central se mueven alumnos agradables y amistosos que, con pequeños esfuerzos, aprenden con buen ánimo y no ocasionan molestias por su comportamiento.

Ante esta normalidad heterogénea, el profesor opta por dirigir sus explicaciones y comentarios a un alumno medio que no existe o, según las ocasiones, a uno de los tres grupos tipificados más arriba. De hecho, la organización más socorrida de la clase es aquella en la que el profesor explica y el grupo de alumnos escucha, toma apuntes o hace ejercicios. Uno frente al grupo. La instrucción se encamina al colectivo de alumnos con la esperanza de que cada uno realice el aprendizaje individual. En un reciente estudio llevado a cabo en nueve países, se constata que los profesores hablan con o a sus alumnos entre el 35 % y el 85 % del tiempo disponible (ROS y otros, 1989). Sin embargo, es posible estructurar la clase de manera que unos, y no sólo el profesor, contribuyan al aprendizaje de otros.

La investigación educativa ha estudiado preferentemente tres estructuras de organización de la clase:

- individualista,
- competitiva
- y cooperativa.

La individualista se caracteriza por el trabajo solitario de un alumno que persigue unos objetivos independientes y no relacionados con los de otros. En la competitiva, las metas de los individuos están tan separadas entre sí y son tan antitéticas que la obtención de lo pretendido por parte de unos conlleva la no consecución automática por parte de los demás. En la estructura cooperativa, los fines se alcanzan si y sólo si todos los individuos llegan a ellos.

En la escuela, la organización competitiva de la clase tiene consecuencias que deben ser controladas. En un grupo competitivo, lo que importa es ser el primero y ganar más y antes que los demás. No es difícil descubrir indicios de esta lucha contra los demás en nuestras aulas de adolescentes y universitarios. Por un lado, la interacción opositora proporciona una motivación extrínseca y, por otro, una baja expectativa de éxito en todos aquellos, los más, que se creen menos capaces que sus competidores.

Competir implica, de entrada, la idea de igualar en calidad una cosa con otra o una acción con otra. Pero, tras las actividades competitivas dentro del aula, también se esconde la idea de rivalidad y lucha entre iguales, la búsqueda de los resultados más beneficiosos para uno con exclusión de los otros y la recompensa (todo para uno, nada para el resto).

Las tareas que favorecen un aprendizaje cooperativo en la clase se ofrecen como una alternativa productiva a la competición y al individualismo, no como la solución a todos los problemas educativos. Al cooperar, se produce una interacción promocionante en la que las acciones de uno contribuyen a la consecución de todos y cada uno, se pretende el beneficio mutuo y las recompensas son compartidas. Es la búsqueda conjunta de la verdad:

*¿Tu verdad? No, la verdad.*

*La tuya, guárdatela. Y ven conmigo a buscarla". A.MACHADO*

En la cooperación subyacen las ideas de solidaridad, de conjunción de esfuerzos y de acuerdo e interdependencia entre las personas.

La motivación para aprender depende de la interacción de variables personales y contextuales. Un estudiante motivado para aprender se siente orgulloso y satisfecho por el buen rendimiento, planifica su trabajo, busca nueva información, percibe con claridad el resultado de sus acciones y se esfuerza por conseguir las metas académicas que considera valiosas.

Estos vivos deseos de aprender están mediatizados por el tipo de interdependencia social que se establezca en la clase, es decir, por la manera en la que se permita relacionarse e interactuar a los alumnos para aprender. Así, diferentes formas de estructuración de la clase promueven diversos sistemas motivacionales en los alumnos, que, a su vez, influyen en sus niveles de rendimiento y en las expectativas de éxito futuro.

No es inocuo, pues, cómo organizar la clase. El profesor tiene que ser consciente de las consecuencias de su intervención pedagógica.

Los procedimientos de aprendizaje cooperativo inducen efectos cognitivos y afectivos beneficiosos en los aprendices que los practican. En cuanto al pensamiento, esta interdependencia positiva (no opositora) exige

en el alumno un procesamiento activo de la información que fuerza a representar y reelaborar de forma activa los argumentos personales; provoca cierta incertidumbre sobre lo acertado de los propios puntos de vista y, finalmente, desencadena un afán por la búsqueda de más información y una alta curiosidad por la ciencia. En cuanto a lo afectivo, se ha encontrado mayor satisfacción y orgullo por el propio rendimiento, menor grado de ansiedad y miedo al fracaso, y motivación de carácter intrínseco.

Aprender a cooperar es igual de difícil y laborioso que enseñar a leer, a que los alumnos sean responsables o a que piensen por sí mismos. '¿Trabajo en grupos? ¡Así no se trabaja!' o '¡Es imposible que aprendan a trabajar juntos!' son expresiones de desánimo que contrastan, profundamente, con el interés, la actitud y la acción de los profesores cuando enseñan a leer, a sumar o a escribir. En estos casos, la carencia de habilidad en los alumnos no es óbice para no enseñarles. Aprender a leer requiere instrucción continuada, tiempo, correcciones y práctica. Ningún profesor espera que un niño aprenda a sumar por el mero hecho de decirle cómo se hace. Los alumnos no nacen sabiendo trabajar juntos: el trabajo cooperativo implica dominar unas habilidades que deben ser enseñadas y observar unas condiciones para que sea eficaz. Ruido, desorden, escaso nivel de rendimiento y pérdida de tiempo suelen ser las consecuencias de un trabajo en grupo mal planificado o de los primeros momentos de aprendizaje cooperativo.

La puesta en práctica de técnicas de aprendizaje cooperativo se sustenta en la creencia firme en la validez de tales métodos, en el conocimiento exacto de las posibilidades y límites de las técnicas y en una persistencia que considere los posibles primeros fracasos del trabajo como un "problema de calentamiento". Las técnicas aumentan su eficacia cuando quien pretende utilizarlas las ha practicado personalmente y cuando reciben un amplio apoyo social por parte del resto de compañeros docentes.

Aprender a trabajar juntos resulta más atrayente si los alumnos perciben que los profesores, con su propia conducta, valoran y ejercitan aquello que enseñan. No obstante, el profesor ha de cuidar de que estos elementos de carácter psicosocial estén siempre presentes en el trabajo cooperativo:

- **buen funcionamiento interpersonal en grupo**
- **interacción cara a cara entre los miembros (de 2 a 6 personas).**
- **responsabilidad individual para aumentar la comprensión.**
- **interdependencia positiva a través de objetivos comunes, de la división de los materiales, los recursos y la información y de la asignación de roles.**

De ahí que no se aprenda a trabajar cooperativamente en un día. El tiempo, el entrenamiento adecuado en las habilidades básicas requeridas y la corrección permanente del proceso de aprender a cooperar son los ingredientes críticos de la enseñanza de la cooperación.

### **C. Tres técnicas aplicables**

(Se encuentran en el libro "Aprender a pensar y pensar para aprender" de Juan Carlos Torre Puente Editado por MEC-Narcea)

### **D. Conclusión**

Los educadores creemos con firmeza en valores como la solidaridad, la mutua comprensión y respeto o la personalización de la educación. Los proyectos educativos están llenos de nobles palabras e ideales. Sin embargo, es preciso contrastar el pensamiento con la acción pedagógica. En muchos casos, lo que realmente se piensa se desprende de lo que de hecho se hace: "dime lo que haces y te diré qué valores tienes", se podría afirmar. Esta esquizofrenia debe ser resuelta.

El método cooperativo en educación tiende un puente desde la realidad vivida hasta el valor pretendido, con la ventaja de que el valor de la cooperación no se encuentra al final del trayecto, sino implícito en el mismo camino. Los métodos no son inocuos; son portadores de ideas y creencias que se contagian por ósmosis. Mirar sólo al horizonte acarrea tropiezos con las piedras del camino. Fijar sólo la mirada en el más acá desvía del sendero elegido. Los métodos de aprendizaje cooperativo pueden reducir el estrabismo pedagógico.