

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL¹.

Joan A. Traver Martí

Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN.

Uno de los aspectos fundamentales que posibilitan y desarrollan las propuestas de educación intercultural son los procesos de aprendizaje basados en la interacción sociocultural. El tratamiento de la diversidad cultural encuentra en la institución escolar escenarios y estrategias de intervención que propician su atención en condiciones de igualdad y reciprocidad (Lluch y Salinas, 1995). Su desarrollo precisa de prácticas educativas basadas en la planificación y organización de relaciones de interculturalidad entre los miembros de un grupo clase.

Si los procesos de socialización en la familia y en la sociedad son importantes para el rendimiento académico y la promoción de valores, actitudes y comportamientos acordes con los derechos humanos, tal vez lo sea más aún la socialización a través de la interacción social con los compañeros. Ahora bien, si la socialización del aprendizaje a través de la interacción con los compañeros es necesaria para el desarrollo socio-cognitivo del niño, entonces algo realmente fundamental para mejorar este desarrollo es, obviamente, la potenciación de una adecuada interacción entre los alumnos dentro del aula. Justamente, esto es lo que pretende el llamado aprendizaje escolar cooperativo.

Los vínculos que existen entre las propuestas de educación intercultural y el aprendizaje cooperativo caminan desde el planteamiento de finalidades hasta los procesos de aprendizaje que generan o los principios educativos en que se basan. Hasta tal punto se encuentran relacionadas que es difícil entender la Educación Intercultural sin hacer una referencia explícita al aprendizaje cooperativo. La interacción social como fuente de aprendizaje, la diversidad sociocultural como potencial educativo, el conflicto sociocognitivo y la divergencia de opiniones o respuestas, el diálogo, la controversia y la negociación democrática, aprender a generar/compartir proyectos conjuntos, o la promoción de valores y actitudes fundamentales para el comportamiento ético como el respeto, la solidaridad y la tolerancia constituyen elementos clave para desarrollar propuestas educativas en cualquiera de los dos campos. El aprendizaje cooperativo

¹ Artículo publicado: Traver Martí, J. A. (2003): "Aprendizaje cooperativo y educación intercultural", en A. Sales Ciges (coord) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castelló, UJI Col·lecció educació.

permite al mismo tiempo enseñar a los alumnos a cooperar, dar y ofrecer ayuda trabajando los contenidos básicos de las propuestas de educación intercultural.

La mayoría de las investigaciones educativas realizadas en el ámbito del aprendizaje cooperativo subrayan su importancia para la formación/mejora de actitudes interculturales. El aprendizaje cooperativo proporciona mayor atracción interpersonal entre los estudiantes que las experiencias individualistas, inclusive cuando los alumnos se desagradan mutuamente, al principio. En las situaciones de aprendizaje cooperativo es mucho más frecuente el apoyo entre compañeros que en situaciones de trabajo individual o competitivo, lo que aumenta la implicación en la tarea y la motivación de los estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje. El trabajo cooperativo enseña estrategias y habilidades de cooperación en el aula y con los compañeros que facilitan la realización de aprendizajes por el propio alumnado, aumentando su rendimiento escolar y fomentando actitudes de respeto, tolerancia y colaboración (García, Traver y Candela, 2001). De todo ello se deriva su importancia para combatir los prejuicios raciales, enseñar habilidades sociales y aumentar la autoestima del alumnado.

Pero si las potencialidades y las ventajas que nos aportan las propuestas de educación intercultural y el aprendizaje cooperativo son importantes social y educativamente, las resistencias y los obstáculos que encontramos en su implementación y desarrollo no lo son menos. De la misma forma que aceptamos la heterogeneidad cultural como fuente de riqueza que facilita la adaptación a los cambios sociales, somos conscientes que, en muchas ocasiones, esta diversidad se interpreta como causa y justificación de comportamientos racistas o de marginación social (Lluch y Salinas, 1995). Paralelamente, el aprendizaje cooperativo encuentra uno de los principales escollos en la consideración de la interacción social como origen principal de los problemas de comportamiento en clase.

Pero para que la interacción social sea fuente de aprendizaje intercultural, en la planificación de las situaciones de enseñanza deberán darse una serie de pre-requisitos educativos que facilitan el tratamiento de la diversidad cultural. Condicionantes que van desde el planteamiento y asunción de las metas educativas, la selección y tratamiento de los contenidos de aprendizaje y el diseño de las actividades, a la composición de los grupos de trabajo. Para avanzar en las propuestas de educación intercultural desde los planteamientos del aprendizaje cooperativo, en primer lugar, resulta necesario diferenciarlo de las demás propuestas de trabajo en grupo. Posteriormente nos

acercaremos a los marcos teóricos que lo fundamentan y a la exposición de sus principales características, para finalizar con una breve descripción de las técnicas de trabajo cooperativo más empleadas.

2. TRABAJO EN EQUIPO Y APRENDIZAJE EN GRUPO COOPERATIVO.

Con el término *aprendizaje cooperativo* nos referimos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas (Melero y Fernández, 1995). Una de las primeras diferenciaciones a establecer, para poder acotar lo que entendemos por aprendizaje cooperativo, es, tal y como afirma Ovejero (1990), la derivada de aplicar el término cooperación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje o bien a la identificación del tipo de *gestión* del aula. En este segundo caso, no nos estamos refiriendo a la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo, sino más bien a la participación de los alumnos en la organización y estructuración de la vida del aula y del centro desde un punto de vista cooperativo: gestión a realizar de forma colaborativa y corresponsable entre profesores y alumnos, o entre profesores, padres y alumnado. Es lo que se conoce como *cooperación responsable* o *sistemas cooperativos de enseñanza*.

Por otra parte, también es interesante recordar que no es lo mismo trabajar en grupo, sin más, que trabajar en grupos cooperativos. Tradicionalmente, se ha venido asociando el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje en grupo en el aula. Se asociaban -y en muchos ámbitos todavía se sigue asociando- las técnicas de *dinámica de grupos* con las de aprendizaje cooperativo, esperando conseguir con ellas resultados educativos en los alumnos que iban más allá de lo que las dinámicas grupales por sí solas pueden ofrecer. Por el mero hecho de distribuir las propuestas de actividades en el aula por grupos de trabajo no podemos deducir que ello redundará irremediabilmente en promover conductas más colaborativas y solidarias entre los participantes.

A partir, principalmente, de los postulados de la Escuela Nueva y de su difusión generalizada, cobra especial relevancia la organización grupal del trabajo de los alumnos como medio escolar eficaz para mejorar los resultados de la enseñanza. La clase, desde este punto de vista, empieza a ser considerada como un lugar en el que, además de darse unas relaciones de tipo institucional entre maestro y alumnos, es un espacio donde también existen relaciones sociales y de trabajo entre todos ellos. Nos

encontramos, así, con una cierta inadecuación del término equipo, ya que no designa los objetivos ni las modalidades de interacción que deben darse en el propio trabajo del grupo ni tampoco el punto de vista en común sobre la tarea a realizar, ni las interacciones cognitivas y afectivas que se dan entre los diversos miembros del grupo. Desde esta concepción del trabajo en grupo, la preocupación en la definición del equipo va sobre todo dirigida a encontrar aquellos criterios que nos orienten sobre cuáles son las características de composición del grupo que facilitarían su implementación: edad, número de miembros, homogeneidad/heterogeneidad, etc. Utilizamos, de esta forma, el término equipo como opuesto al de individuo, desde un punto de vista cuantitativo, pareciendo así que la principal diferencia entre el trabajo individual y el grupal radica esencialmente en este hecho. La distribución del aula en pequeños grupos de trabajo pone a los alumnos en situación de relacionarse entre ellos, pero la naturaleza de esta relación variará en función de que, además, estructuremos tanto el grupo como la actividad a realizar y los propósitos de dicha actividad de forma cooperativa.

Una de las contradicciones que mayormente encontramos en la utilización del trabajo en equipo es aquella que, después de organizar la clase en grupos de trabajo, sigue manteniendo propuestas de trabajo para cada uno de los grupos basadas en los planteamientos de la enseñanza-aprendizaje individual. De esta forma, lo único que se puede dar entre los alumnos es, o bien un reparto del trabajo -constituyéndose la producción grupal como una simple adición de cada una de las partes-, o bien que cada miembro de un grupo de aprendizaje trabaje lo mismo que los otros y alcance el mismo nivel de rendimiento; siendo mucho más adecuadas para estas finalidades los agrupamientos homogéneos respecto a la capacidad de aprendizaje. La interacción entre iguales queda devaluada frente al papel del maestro, como referencia casi exclusiva, en la construcción del conocimiento que cada uno de los alumnos realiza. Las funciones del docente siguen basadas en el seguimiento y control individualizado de las actividades de los alumnos y en la necesidad de individualizar sus producciones para estimular su creatividad e implicación en el trabajo; pero sin referencias a un marco de coordinación interindividual y a la comprensión conjunta dentro del pequeño grupo.

Otra idea bastante extendida dentro del ámbito pedagógico que poco favor ha hecho a la difusión de las técnicas de aprendizaje cooperativo es la creencia que las relaciones que se dan en las actividades de aprendizaje entre los alumnos dentro del aula tienen una repercusión más bien negativa para los resultados de dichas actividades (García, Traver y Candela, 2001). Debido a ello, tradicionalmente se ha considerado que

la única relación deseable para el logro de los objetivos educativos es la *interacción profesor-alumno*, intentando reducir al mínimo las relaciones que se dan entre los alumnos. No es de extrañar, por tanto, encontrarnos frecuentemente en las aulas con organizaciones del espacio, del tiempo y de los recursos materiales y personales que favorecen esta consideración. Así ocurre, por ejemplo, en la típica distribución de alumnos por filas de uno, donde cada alumno ocupa su pupitre y dispone de pocas posibilidades físicas para ponerse en contacto con otros compañeros; con la mesa del profesor situada al frente, de forma estratégica, controlándolo todo. O, también, en las normas y hábitos de trabajo que conducen a que cada alumno realice sus actividades, aislado del resto: observar silencio absoluto, excepto cuando se dirige al profesor, pedir permiso para realizar cualquier desplazamiento, no levantarse de la silla si no lo requiere el profesor, contestar sólo cuando se le pregunte, etc. Desde este punto de vista, el docente ha de realizar un considerable esfuerzo personal para poder mantener mínimamente estas condiciones; con la consiguiente fatiga laboral, acumulación de estrés y frustración profesional, en caso de no poder conseguirlo, dedicando muchas más energías a funciones de control que a las propiamente educativas.

El clima de clase así creado, con esta selección y organización de los materiales y de las propuestas de trabajo, con esta distribución del espacio y con esas normas de comportamiento, es tributario de una concepción pedagógica que ve al profesor como única fuente de saber, que tan sólo necesita dotarse de una buena estructura de control sobre los alumnos para poder avanzar por el tortuoso camino de la enseñanza (Coll y Colomina, 1991). Con ello, estamos potenciando tanto el individualismo como la competitividad entre nuestros alumnos, la sumisión y la dependencia, la falta de espontaneidad y de creatividad.

Durante los últimos años ha proliferado el número de investigaciones dedicadas al estudio de la interacción entre los alumnos, investigaciones que, como afirma Ovejero (1990), muestran la enorme influencia que tiene la interacción entre los alumnos dentro del aula sobre una serie de variables educativas como son el proceso de socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, la promoción de valores sociales como el respeto, la solidaridad o la tolerancia, la empatía, el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación e interiorización de las normas establecidas, la autoestima o el rendimiento académico. Pero no es la mera cantidad de interacción entre los alumnos lo que nos lleva a tales efectos sino su propia naturaleza. Como este autor afirma "todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje

en grupo es aprendizaje cooperativo".

Las principales diferencias entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal se centran en los siguientes aspectos:

- Las propuestas de aprendizaje en grupos cooperativos se basan en la *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo. La estructuración de los objetivos y de las finalidades del aprendizaje debe realizarse de tal forma que cada alumno necesite interesarse tanto en el rendimiento de todos sus compañeros como en el propio; característica que no se da en las propuestas tradicionales de trabajo en equipo.
- En los grupos de aprendizaje cooperativo existe tanto *responsabilidad individual* como *corresponsabilidad* entre los miembros del grupo, con respecto al trabajo a realizar. Individual y colectivamente, cada uno de los participantes de un grupo de trabajo recibe retroalimentación relativa al propio progreso, al de los demás y al del grupo en su totalidad; de forma tal, que el propio grupo se encuentra en condiciones de autoadministrarse ayudas pedagógicas entre sus componentes; característica que tampoco se suele dar en el trabajo en equipo.
- La *composición* de los grupos de trabajo cooperativos es *heterogénea*, en contraposición a la del trabajo en equipo, donde normalmente suele darse una composición homogénea de los miembros del grupo.
- En el trabajo en equipo, normalmente, suele plantearse una delegación de la autoridad docente en el miembro más capacitado del grupo, al que se le atribuye el liderazgo. Frente a ello, en los grupos de trabajo cooperativo suele buscarse un *liderazgo compartido* entre todos los miembros del grupo.
- Las técnicas, estrategias y habilidades necesarias para desarrollar el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo son objeto explícito de intervención educativa. Se enseñan directamente por el profesorado, previamente y/o durante el mismo proceso de implementación en el aula. Esta conclusión no suele darse en el trabajo en equipos, puesto que en este segundo caso se presupone que las habilidades sociales y las capacidades que los alumnos necesitan para trabajar en grupo són un prerequisite que deben poseer antes de tomar la decisión de utilizar dinámicas grupales. En el caso que éstas fallen se suele abandonar este tipo de planteamientos y se vuelve nuevamente a propuestas de corte individualista.

Estas diferencias, siguiendo a García López (1996), las podemos sintetizar en la siguiente tabla (tabla 1):

<i>TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO</i>	<i>TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE GRUPAL</i>
Interdependencia positiva: interés por el rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interés por el resultado del trabajo.
Responsabilidad individual de la tarea asumida.	Responsabilidad sólo grupal.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
Liderazgo compartido.	Un solo líder.
Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo.	Elección libre de ayudar a los compañeros.
Meta: aprendizaje del máximo posible.	Meta: completar la tarea asignada.
Enseñanza de habilidades sociales.	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales.
Papel del profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo.	Papel del profesor: evaluación del producto.
El trabajo se realiza en el aula.	El trabajo se realiza fuera del aula.

- Tabla 1.- Diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal (Fuente: García López, 1996).

3. FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Ya en 1949, Deutsch definía una situación social cooperativa como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y logros de sus objetivos, de tal forma que un alumno alcanza su objetivo si, y sólo si, los demás participantes alcanzan los suyos. Emergen, así, dos de las piedras angulares que fundamentan el aprendizaje cooperativo: *la unidad de meta* para todos los participantes y la necesaria *colaboración* entre ellos para alcanzarla.

Con la adopción y el desarrollo del constructivismo, como marco explicativo del aprendizaje escolar, entran abiertamente en crisis una concepción "transmisiva" del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizada por una relación profesor-alumno en la que el docente es el encargado de transmitir los conocimientos a un alumnado más bien

pasivo², y una concepción "inmovilista" del conocimiento, en la que no se consideraba la irremediable necesidad de poner al día los conocimientos adquiridos, de "aprender a aprender". Una concepción transmisiva de la educación va a poner todo su énfasis en la primera parte del binomio enseñanza-aprendizaje, subordinando el aprendizaje totalmente a la enseñanza, haciéndolo depender de ésta de tal forma que lo único importante será cómo se enseñan/muestran los contenidos. Se considera al alumno como una "tábula-rasa", un "recipiente" que hay que llenar, hasta el borde, de hechos. La concepción transmisiva de la educación es tributaria de prácticas pedagógicas que ponen el acento en el papel del profesor como modelo y fuente del aprendizaje y de una preocupación desmesurada por el mantenimiento del orden, como principal forma de control de lo que sucede en el aula. Normalmente una concepción transmisiva del aprendizaje ha ido acompañada de una visión acumulativa e inmovilista del conocimiento que persigue, fundamentalmente, la adquisición/acumulación de contenidos conceptuales, dándole poca importancia al trabajo sobre los contenidos procedimentales, y sobre todo, actitudinales. Desde este punto de vista, se van a quedar en un segundo plano: la interacción entre alumnos, la construcción compartida del conocimiento, el aprender a aprender, la enseñanza-aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales. Todos estos aspectos pasarán a formar parte del *currículum oculto* de estas propuestas, que en algunos casos escapa al control de la escuela y en otros es objeto de control subterráneo o semirreconocido.

Las interacciones que se dan entre los alumnos dentro del aula han sido a menudo consideradas como un factor indeseable y molesto, con probables influencias negativas sobre el rendimiento escolar y, por tanto, merecedoras de ser limitadas al máximo o incluso de ser eliminadas. Desde una opción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el alumno quien construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos clave: *el propio alumno, el contenido del aprendizaje y el profesor, que actúa de mediador entre ambos*. De este modo, el estudio de la interacción profesor-alumno se ha ido decantando progresivamente hacia la identificación y el análisis de los mecanismos, mediante los cuales el profesor y sus alumnos llegan a construir parcelas cada vez más amplias de

² Al referirnos a la "pasividad" del alumnado no nos estamos refiriendo a la falta de actividad física durante el desarrollo de las actividades, sino desde una concepción constructivista del aprendizaje, nos referimos al principio de activismo como aquel en el que la actividad/pasividad del sujeto se refiere a los procesos intelectuales y no meramente a la actividad física observable. Una enseñanza activa es aquella que provoca conflictos al alumno, independientemente de los métodos concretos mediante los cuales se consigue.

significados compartidos sobre los contenidos de la enseñanza. Pero, además, se ha puesto también el énfasis en el estudio de las posibilidades que tienen los propios alumnos de ejercer en determinadas circunstancias ese papel mediador, entrando directamente en el análisis de la interacción entre los alumnos como un factor a tener en cuenta y generador de los procesos de enseñanza-aprendizaje (y no ya como disfuncional y a evitar). Para esta corriente de pensamiento, la forma más adecuada de producir perturbaciones en el sistema cognitivo del alumnado, capaces de producir aprendizaje, es la que se deriva de la interacción con sus iguales.

Para Ovejero (1990), los fundamentos del aprendizaje cooperativo van a estar directamente relacionados con *la interacción social y la construcción social de la inteligencia*. Estos dos puntos, interacción social y construcción del conocimiento, los encontramos analizados y desarrollados fundamentalmente en las obras de Piaget y Vygotsky y en las investigaciones posteriores realizadas por la Nueva Escuela de Ginebra y la Escuela Soviética.

Piaget, ya en sus primeros trabajos, pone las bases teóricas sobre la importancia de las relaciones alumno-alumno para el desarrollo cognitivo. Pero son otros investigadores más recientes de la Escuela de Ginebra (Mugny y Doise, 1983; Perret-Clermont, 1988; Mugny y Pérez, 1988), quienes, desarrollando las ideas de Piaget hacen hincapié en la importancia de la interacción entre iguales para el desarrollo cognitivo. Y es a partir, no ya del conflicto cognitivo, sino del *conflicto sociocognitivo* producido por tal interacción, que puede darse tal progreso intelectual. El eje central de la Psicología Social Evolutiva consiste en que el pensamiento se elabora a través de la confrontación y de la discusión, es decir, del conflicto sociocognitivo. Estos autores en sus trabajos llegan a una serie de resultados, que Coll y Colomina (1991) sintetizan en los siguientes puntos:

1. La ejecución colectiva de la tarea experimental da lugar a menudo a producciones más elaboradas, e incluso más correctas que las que presentan los mismos sujetos cuando trabajan individualmente. El hecho de actuar conjuntamente, cooperativamente, induce a los miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a explicitarlas, a coordinarlas, alcanzando las producciones, de este modo, un mayor nivel de elaboración y corrección.
2. En ocasiones, el trabajo colectivo no da sus frutos inmediatamente, durante la realización grupal de la tarea, sino posteriormente, en las producciones individuales; en estos casos, la interacción social parece ser el punto de partida de

una coordinación cognitiva cuyos efectos se manifiestan más tarde en la aparición de nuevas competencias individuales.

3. La confrontación y la discusión entre puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordar la tarea da lugar casi siempre a una mejora significativa en la producción. El factor determinante para que se produzca un progreso intelectual parece ser la posibilidad de confrontar el punto de vista propio con otros ajenos, característica central de las propuestas de educación intercultural.
4. Para que la interacción entre iguales tenga efectos positivos son necesarios unos requisitos cognitivos mínimos que permitan a los participantes comprender la divergencia existente entre los puntos de vista en presencia.
5. Hay dos situaciones tipo en las que no se observa progreso alguno en las competencias intelectuales de los participantes: cuando uno de ellos impone su punto de vista a los otros, que se limitan a adoptarlo sin más, y cuando todos ellos tienen el mismo punto de vista sobre la realización de la tarea.

Una concepción constructivista e interaccionista del desarrollo considera la génesis de las estructuras cognoscitivas como resultado, no de una apropiación pasiva de conductas exteriores que realiza el sujeto, sino de una actividad estructurante sobre la realidad, efectuada de forma privilegiada a través de coordinaciones interindividuales (Ovejero,1990). Coordinaciones que se dan en el aprendizaje cooperativo y en las experiencias educativas interculturales. Las razones por las que el conflicto sociocognitivo es eficaz a la hora de llevar a un desarrollo cognoscitivo en el sujeto vienen dadas, además de por la necesaria existencia de heterogeneidad de respuestas entre los alumnos participantes en la interacción, fundamentalmente, por tres motivos:

- a. Ante todo, porque el niño toma conciencia de la existencia de respuestas diferentes a la suya.
- b. Otra persona proporciona indicaciones, que pueden ser pertinentes para la elaboración de un nuevo instrumento cognoscitivo, de tal manera que incluso modelos que aparentemente no tienen nada que aportar al niño pueden, no obstante, indicarle el camino a seguir.
- c. El conflicto sociocognitivo aumenta la probabilidad que el sujeto sea activo cognoscitivamente, a propósito de las respuestas divergentes.

Para que el trabajo en grupo sea realmente superior al individual tienen que darse las condiciones que faciliten el origen y el desarrollo de un conflicto

sociocognitivo, de una oposición social de respuestas o de centraciones estructurantes; cosa que sí suele ocurrir en el aprendizaje en grupo cooperativo y en las situaciones de enseñanza centradas en la potencialidad educativa de la diversidad cultural. No toda interacción social lleva forzosa y automáticamente a progresos cognitivos; para que esto tenga lugar hace falta que la solución dada a esos conflictos posea una naturaleza efectivamente sociocognitiva.

Para Vygotsky, el aprendizaje tiene un innegable fundamento social. La interacción social será el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que genera. Como afirma Coll (1984), la teoría de Vygotsky viene a superar algunas de las limitaciones teóricas de los postulados de Piaget y la Escuela de Ginebra, pues si bien la confrontación de puntos de vista divergentes es uno de los caminos a través de los cuales la interacción entre los alumnos repercute sobre el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar, no es probablemente el único camino. Además, la hipótesis del conflicto sociocognitivo encuentra ciertos obstáculos para poder explicar pormenorizadamente los mecanismos psicológicos, responsables de la influencia que ejerce la interacción y la comunicación entre iguales sobre la adquisición y utilización del conocimiento, lo cual dificulta poder discernir las variables interactivas directamente responsables del progreso intelectual.

El papel central que -en la obra de Vygotsky y la Escuela Soviética- tiene el *proceso de interiorización* para el progreso cognitivo es uno de los puntos fundamentales de su aportación. Tanto para la Escuela de Ginebra como para la Escuela Soviética existe una enorme relación entre desarrollo cognitivo e interacción social. Pero, mientras que para la Escuela de Ginebra, la interacción social favorece el desarrollo cognitivo, gracias a la reorganización que el surgimiento y superación de los conflictos sociocognitivos provoca, para la Escuela Soviética, la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interacción e interiorización que posibilita.

Para Vygotsky la buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. Para este autor, todas las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas. Tanto en el proceso de regulación externa como en el proceso de regulación interna el lenguaje juega un papel primordial. El proceso de interiorización marca el paso de la regulación

externa de los procesos cognitivos, mediante el lenguaje de los demás, a la regulación interna de los procesos cognitivos, mediante el lenguaje interno. Puesto que el lenguaje, tal y como apuntan Vygotsky y otros autores de la Escuela Soviética (Forman y Cazden, 1984; Wertsch, 1988), tiene, además de su propia función comunicativa, una *función reguladora de los procesos comunicativos*; al intentar formular verbalmente la propia representación, con la finalidad de comprenderla o de comunicarla a los demás, reanalizamos y reconsideramos lo que intentamos comprender o transmitir. El hecho de proporcionar y de recibir explicaciones de los compañeros en el transcurso de la interacción tiene efectos cognitivos favorables, tanto para el emisor como para el receptor, efectos que desaparecen cuando lo que se transmite o se recibe son soluciones ya hechas a la tarea planteada. Por tanto, en la interacción entre iguales se da la tesitura más adecuada para que la función reguladora del lenguaje ofrezca sus mejores frutos. Y esto es así, entre otras, por las siguientes razones:

- En la interacción entre iguales el niño no se siente tan condicionado a comunicar su punto de vista al otro.
- Normalmente, el punto de vista del otro está más cercano al propio (a su zona de desarrollo próximo) y, por tanto, es más fácilmente comprensible y asimilable.
- Se pueden confrontar puntos de vista con más naturalidad, pues el otro es considerado normalmente como un igual (no superior como ocurre en las relaciones profesor-alumno).

El papel que desempeñan los alumnos en las relaciones entre iguales es, desde el punto de vista mental, bastante más activo mentalmente que en las relaciones profesor-alumno, sobre todo en las actividades de aprendizaje cooperativo³.

4. RELACIONES PSICOSOCIALES EN EL AULA Y MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA: ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE.

Un factor clave en la organización social de las actividades de aprendizaje en el aula es la interdependencia que existe entre los participantes en una situación de

³ Pensemos, sino, en el solo hecho que en las interacciones entre iguales el alumno tiene que ponerse también en el lugar reservado al docente en las interacciones profesor-alumno; por tanto, al no actuar sólo como receptor sino también como transmisor, tiene una doble posibilidad de activismo mental; hecho que no ocurre en las interacciones profesor-alumno.

aprendizaje y las metas u objetivos que perseguimos con dicha situación. Pero, adentrándonos un poco más en el análisis de las técnicas de aprendizaje cooperativo resultaría excesivamente simplista -y casi mal intencionado- llegar a pensar que es la simple interacción entre los alumnos la que produce los efectos buscados. Lo característico de las técnicas de aprendizaje cooperativo no es, contrariamente a la creencia tradicional respecto a las técnicas de trabajo en grupo, que los alumnos trabajen juntos, sino que lo hagan de modo cooperativo, es decir, de modo que los objetivos de los participantes se hallen vinculados de tal forma que cada cual sólo pueda alcanzar sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen los propios (Rué, 1989)

Para averiguar las causas de los resultados positivos obtenidos por las estrategias de aprendizaje cooperativo, y los mecanismos implicados, es necesario realizar una incursión al interior mismo de la interacción entre iguales. La naturaleza de la interacción nos sirve para dilucidar a qué llamamos aprendizaje cooperativo y a qué, trabajo en grupo. Pero al mismo tiempo, no es posible comprender los procesos específicos de aprendizaje que se generan en el alumnado en el transcurso de las interacciones cooperativas sin atender a una consideración psicosocial de dichos procesos de aprendizaje, ni al margen de los procesos de enseñanza –mecanismos de influencia educativa- que el profesorado implementa en clase para provocar el aprendizaje de su alumnado (Echeita, 1995; Coll y otros, 1995).

Desde el punto de vista de la **índole psicosocial del aprendizaje**, cobran importancia los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que el alumnado pone en marcha en las relaciones que establece con sus iguales, con el profesorado y con los demás participantes en el hecho educativo. Procesos de aprendizaje, de origen eminentemente psicosocial, que en buena medida dependen de los procesos instruccionales y las estructuras de aprendizaje que el profesorado activa en clase:

- Dentro de los procesos cognitivos que se dan en la interacción cooperativa, cobran relevancia la *tutoría* y la *colaboración entre iguales*, los *conflictos sociocognitivos* y las *controversias* y los *procesos de regulación a través del lenguaje*.
- Con respecto a los procesos afectivo-relacionales, señalaremos los vinculados con la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores, que contribuyen a que el alumnado pueda otorgar sentido a su actividad de aprendizaje y elaborar el propio autoconcepto. Dentro de éstos, destacaremos los relacionados con la *satisfacción* y la *estima personal*, la *pertenencia al grupo* y la *atribución de sentido a las*

actividades escolares; procesos que, como afirma Echeita (1995), se ven facilitados por las propuestas educativas basadas en estructuras de aprendizaje cooperativo.

- Con respecto a los procesos motivacionales, es interesante entender la motivación para aprender como resultado de la confluencia de dos vectores básicos: las *metas* que los alumnos persiguen al enfrentarse a las tareas de aprendizaje y las *atribuciones* que estos mismos alumnos asignan, con respecto a las causas de sus éxitos y fracasos (Alonso y Montero, 1991; Alonso, 1991).

Desde el punto de vista de los *procesos motivacionales*, la cuestión consiste en averiguar qué hay en el contexto educativo que define el significado de la actividad escolar para nuestro alumnado y hace que ésta le resulte atractiva. Los contenidos, las propuestas de actividades, el tipo de interacción que se establece, la evaluación y los demás elementos que configuran una situación educativa, aportan al alumnado información que influye en la idea que se hace de las metas que se pretende consiga, y que marcan su grado de aceptación/aversión de las propuestas de trabajo.

Como apuntan Alonso y Montero (1991), para mejorar la motivación del alumnado habría que enseñarle a realizar atribuciones de éxito o fracaso al esfuerzo de aprendizaje. El esfuerzo e interés con que el alumnado afronta la realización de las tareas escolares depende del valor atribuido o de cómo se percibe la consecución de las metas perseguidas; es decir, la motivación por la tarea depende del grado y del tipo de interdependencia de las metas, diferenciando en función de ello entre sistema motivacional individualista competitivo y cooperativo. De los tres sistemas, parece que el que mejores efectos produce en el aprendizaje del alumnado es el cooperativo que, a diferencia de los otros dos, busca tanto incrementar la propia competencia como ayudar al logro de la de los demás, de lo que se deduce la importancia de promover situaciones de cooperación para facilitar la motivación y conseguir la interdependencia de metas del alumnado.

Centrándonos en los **mecanismos de influencia educativa** utilizados por el profesorado en clase, y sin quitar relevancia a otros componentes del hecho educativo a tener en cuenta en la planificación, diseño e implementación de las propuestas de enseñanza –como, por ejemplo, el planteamiento de objetivos o su secuenciación- nos fijaremos especialmente en cómo se determinan la estructura y la organización de las tareas y de las actividades de aprendizaje. Estos mecanismos de influencia docente son los responsables, en gran parte, del tipo de interacción que se establece entre el

alumnado cuando realiza actividades de aprendizaje en clase, que siguiendo a Deutsch (1949), podemos caracterizar como:

- *Interacción competitiva*: cuando los alumnos compiten entre sí para ver quién es el mejor.
- *Interacción individualista*: cuando trabajan de forma individual para conseguir sus propósitos sin prestar atención a los demás.
- *Interacción cooperativa*: cuando los alumnos trabajan cooperativamente entre sí de forma que cada alumno está tan interesado en su propio trabajo como en el de los demás.

Desde el punto de vista de la interdependencia que cabe establecer entre los alumnos, el profesorado, cuando diseña las propuestas educativas a implementar en clase, toma decisiones –reflexiva o irreflexivamente- sobre los elementos o estructuras básicas de organización de las propuestas educativas, también llamadas “estructuras de aprendizaje” (Slavin,1980; Echeita y Martín, 1991; Echeita, 1995; García, Traver y Candela, 2001). El rendimiento escolar del alumnado, su autoconcepto o las expectativas de éxito o fracaso en las actividades escolares están mediatizadas por procesos cognitivo-afectivo-motivacionales, que varían en función de cómo el profesorado haya estructurado las tareas de aprendizaje.

Por **estructuras de aprendizaje** entendemos el conjunto de acciones y decisiones que los docentes toman con respecto a distintas dimensiones del hecho educativo, como por ejemplo, el tipo de actividades a realizar por el alumnado, el grado de autonomía que tienen tanto el profesorado y el alumnado, la modalidad de reconocimiento del trabajo o la forma de conseguir los objetivos (Echeita, 1995). A partir de los trabajos y de los análisis realizados sobre las estructuras de aprendizaje podemos identificar cuatro estructuras de organización de las propuestas educativas:

- *Estructura de la actividad*: tipo de trabajo que van a realizar los alumnos. Puede variar en función del tipo de tareas que realizan los alumnos en clase, del tipo de agrupamiento de los mismos y del grado de especialización de las actividades.
- *Estructura de la meta*: finalidades y objetivos que se persiguen individual y/o grupalmente. La forma en que los sujetos pueden conseguir sus objetivos varía en función de la interdependencia que se da entre las finalidades perseguidas por los miembros de un grupo: individual (ausencia de interdependencia), competitiva (interdependencia negativa) y cooperativa (interdependencia positiva).

- *Estructura de la recompensa o de los incentivos*: forma de valorar y premiar la actividad. Manera peculiar de distribuir refuerzos externos de distinta clase entre los participantes del grupo, y que variará en función de que las recompensas se den sobre la base del aprendizaje individual (estructura de la recompensa individual), de la aportación al producto grupal (interdependiente) o del simple producto grupal (dependiente).
- *Estructura de la autoridad*: control y decisión sobre lo que se puede hacer. Grado de autonomía que los alumnos tienen a la hora de decidir y organizar las actividades y los contenidos escolares, en consecuencia, grado de control ejercido por el profesorado o por otros adultos.

La cualidad de la interacción social que se da entre los alumnos al participar en una situación educativa depende de cómo se diseñen las estructuras organizativas de las propuestas de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, tal y como plantea Echeita (1995), consiste en algo más que la simple disposición de las clases en grupos. Es una organización intencional de la estructura de aprendizaje que persigue distintos y complementarios objetivos educativos. El aprendizaje cooperativo es primariamente un cambio en la estructura de la meta, fomentando la interdependencia de los objetivos entre los miembros del grupo, pero también implica cambios en los otros elementos que componen la estructura de aprendizaje (García, Traver y Candela, 2001).

Entendiendo sistémicamente las relaciones entre los diferentes tipos de estructuras, podemos aventurar que los cambios producidos en la estructura de la meta - principal nota de identidad de las propuestas de aprendizaje cooperativas- también van a producir cambios en las otras estructuras. De la misma forma que una estructura de la meta individual guarda relación con una estructura cerrada de las propuestas de actividad, una estructura de la autoridad centrada en el docente y una estructura de la recompensa individual, una estructura de la meta cooperativa debe guardar mayor relación con una estructura abierta de la actividad, una estructura de la autoridad centrada en el grupo y una estructura de la recompensa interdependiente o dependiente.

Como bien apunta Ovejero (1990), dentro del aprendizaje cooperativo se engloban diferentes procesos como la tutela, la co-construcción y la imitación; procesos responsables de la naturaleza de la interacción, que se ven reflejados en las estructuras de análisis de las propuestas de aprendizaje:

- La existencia de un proceso de *tutela o tutoría* entre los alumnos supone asimetría de competencia y una cierta diferenciación de objetivos. Mientras un alumno

pretende enseñar, otro es tutorizado por el anterior en su aprendizaje, con la particularidad que en los grupos cooperativos se da el intercambio de roles entre alumno tutorando y tutorado; proceso que encuentra su mayor reflejo en la estructura de la autoridad.

- La existencia de un proceso de *co-construcción* supone simetría de competencias y de relaciones, así como un objetivo compartido. El proceso de co-construcción está emparentado con el de intersubjetividad: debatir y compartir puntos de vista. Subraya la importancia y el mayor beneficio educativo de la coordinación de enfoques distintos sobre la simple diferencia de centraciones, para facilitar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del alumnado (Tudge y Rogoff, 1995); proceso fundamental del aprendizaje cooperativo, que tiene su reflejo principal en la estructura de la meta.
- El proceso de la *imitación* consiste en el uso intencional de la acción del otro como punto de partida y/o como guía de la actividad orientada hacia el objetivo. Este tercer proceso, para que pueda llevarse a cabo precisa estructuras de la actividad y de la autoridad en las que se contemple la posibilidad que los alumnos interactúen entre ellos sobre el objeto de aprendizaje.

Como indican Coll y Colomina (1991), la naturaleza de la interacción entre los alumnos, respecto a la estructura de la meta, ha sido definida básicamente a partir de dos campos teóricos:

- Desde el condicionamiento operante, el criterio considerado fundamental es la manera en que se distribuyen las recompensas entre los participantes del grupo (reward structure) en lugar del tipo de interdependencia respecto a la consecución de los objetivos (goal structure). La cualidad de la interacción viene dada principalmente por la estructura de los incentivos; es decir, por el tipo y la forma de distribución de refuerzos entre los miembros del grupo. Las técnicas que hacen uso de este tipo de estructura se engloban en una “perspectiva motivacional” (Melero y Fernández, 1995). Los autores que se sitúan en esta línea proponen tres formas de organización social de las tareas escolares:
 - Organización cooperativa*, cuando la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del grupo.
 - Organización competitiva*, cuando un solo miembro del grupo recibe la recompensa máxima, mientras los otros reciben recompensas menores.

-*Organización individualista*, donde los participantes son recompensados en base a los resultados de su trabajo personal, con independencia de los resultados de los otros participantes.

- Desde la Teoría de Campo, de Lewin, la cualidad de la interacción -cooperativa, competitiva e individualista- viene dada en función de cómo se han definido la estructura de la meta o los objetivos. Las técnicas que hacen uso de ella se engloban en la perspectiva de la “cohesión social”. Estas técnicas, al no enfatizar sobre el uso de los incentivos focalizan sus propuestas sobre los procesos relacionados con la construcción del grupo y con la experiencia colectiva de aprendizaje (Melero y Fernández, 1995). Dentro de esta perspectiva, siguiendo a Johnson (1981), podríamos diferenciar entre:

- *Situaciones cooperativas*. Deutsch define una situación social cooperativa como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro serán igualmente beneficiosos para el resto de compañeros con los que interactúa cooperativamente.
- *Situación competitiva*. Una situación social competitiva es aquella en la que las metas de los participantes, por separado, están relacionadas entre sí de tal forma que existe una correlación negativa entre la consecución de sus objetivos. Un alumno alcanzará la meta propuesta si, y sólo si, los demás alumnos no alcanzan la suya. Cada alumno perseguirá los resultados que, siendo beneficiosos para él, sean perjudiciales para los otros compañeros con los que está asociado competitivamente.
- *Situación individualista*. En una situación social individualista no existirá ningún tipo de correlación entre la consecución de las metas propuestas para los participantes. El hecho que un alumno alcance o no su meta no va a influir para que los demás alcancen o no las suyas. En consecuencia, cada individuo buscará su propio beneficio sin tener en cuenta para nada el de los otros participantes.

Estas dos perspectivas no son mutuamente excluyentes sino más bien complementarias. Algunas técnicas como la Técnica Puzzle de Aronson han mostrado su eficacia cuando los grupos de trabajo han sido interdependientes tanto en la consecución de los objetivos como en la distribución de las recompensas entre los participantes; aspecto ya apuntado en las investigaciones de Maskowitz y otros (1985) y Slavin (1984).

De estas tres diferentes formas de organización social de la clase, las diferentes investigaciones realizadas llegan a la conclusión de la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre las variables relacionadas con la función socializadora de la escuela, así como sobre el aprendizaje y rendimiento académico. Como se desprende de la amplia revisión realizada por Johnson, Maruyana, Johnson, Nelson y Skon en 1981, aunque existe una amplia superioridad de las propuestas de aprendizaje cooperativo sobre las individuales y las competitivas, siguen sin estar del todo esclarecidas las principales variables que afectan y condicionan su superioridad manifiesta. Como apuntan Coll y Colomina (1991), para poder avanzar en su comprensión, es necesario profundizar mucho más en el análisis de la interacción que se establece entre los participantes en un grupo de aprendizaje cooperativo, en la *naturaleza de la interacción*.

5. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES Y VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Las razones fundamentales que están detrás del éxito de las propuestas de aprendizaje cooperativo no son tanto de orden formal como relativas a los procesos de interacción que en ellas se dan. Para que el trabajo en grupos cooperativos tenga la potencialidad educativa que se le otorga debe cumplir una serie de requisitos o condiciones básicas, responsables de que se den un determinado tipo de procesos interactivos entre los participantes en la actividad educativa. En un intento de sintetizar las aportaciones que diferentes autores hacen sobre esta temática, podemos considerar principalmente las siguientes:

- *Tarea y reconocimiento grupal: reforzamiento social* (Echeita, 1995). Dicha tarea debe consistir no sólo en hacer algo en común, sino en aprender algo como grupo; tarea que debe llevar asociado un reconocimiento grupal (team reward), conocido y valorado por el alumnado participante en el trabajo cooperativo. Con

respecto al reforzamiento social, destacaremos dos aspectos relativos, a la estructura de la recompensa, apuntados por Slavin:

- La supremacía de un tipo de refuerzo intrínseco frente a los refuerzos extrínsecos.
- La mayor efectividad de una recompensa grupal frente a una individual.

En lo que respecta a la forma de calificar a los alumnos que trabajan en grupos de trabajo cooperativo, el criterio central que debemos tener en cuenta es que la esencia del aprendizaje cooperativo consiste en la percepción de una interdependencia positiva entre los miembros del grupo.

- *Heterogeneidad en la composición de los grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos.* La importancia de la heterogeneidad en la composición de los grupos radica en que posibilita la creación de las condiciones necesarias para que pueda aparecer, entre los participantes en una actividad educativa, un conflicto sociocognitivo.

La idea de la cooperación a la hora de compartir los procesos de pensamiento entre los componentes de un grupo de trabajo que mantienen opiniones distintas sobre un mismo tema, como apuntan Tudge y Rogoff (1995), está relacionada con el concepto lingüístico de intersubjetividad. Ésta consiste en la comprensión compartida de un tema por personas que trabajan juntas, y que tienen en cuenta los diferentes puntos de vista. La intersubjetividad se erige en uno de los principales procesos facilitadores de la construcción compartida de significados y conocimientos.

- *Interdependencia entre los miembros del grupo.* A nivel práctico, esto debe plasmarse en la asunción de cotas elevadas de responsabilidad individual y de corresponsabilidad grupal en el trabajo a desarrollar por el grupo. La interdependencia con respecto a las metas se erige en uno de los pilares sobre los que hay que basar el aprendizaje cooperativo. Aunque la interdependencia de meta se muestra como condición necesaria y casi suficiente para que el aprendizaje cooperativo logre sus efectos positivos, cuando se combina con la interdependencia de recompensas se obtienen mejores resultados. Una verdadera cooperación intergrupal puede conseguirse no solo a través de metas y recompensas sino también acudiendo a la interdependencia de medios y de tareas (como ocurre, en la T.P.A.). Pero sea cual sea la forma de lograrla, para hacer realmente los métodos cooperativos eficaces, hace falta un nuevo ingrediente: la

responsabilidad individual.

- *Responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para el éxito.* La responsabilidad individual tiene que ver con la responsabilidad de cada miembro del grupo, tanto respecto del aprendizaje de sus compañeros como del suyo propio. Como afirman Melero y Fernández (1995), “cuando el éxito del grupo depende del aprendizaje de todos los miembros del grupo, todos los miembros del grupo aprenderán”. La responsabilidad se centra en realizar acciones de tutorización y de ayuda mutua entre los miembros del grupo y facilitar el aprendizaje de todos sus componentes. Como afirman Aronson y Patnoe (1997), la responsabilidad individual es un resultado estructural y puede convertirse en un grupo de colaboración de dos modos diferentes. Primero, mediante la puntuación que se le otorga individualmente a cada sujeto para que contribuya a la puntuación total del grupo –como ocurre en los métodos diseñados por Slavin. Segundo, mediante la especialización de tareas, con lo que cada individuo tiene una contribución única que hacer al grupo –como ocurre, con la TPA y en los grupos de investigación-. Que exista responsabilidad individual no debe interpretarse en el sentido que todos los miembros del grupo tienen que aprender lo mismo, al mismo nivel. Cada cual debe aprender y progresar en función de sus capacidades y sus necesidades educativas. Aspecto que como apunta Echeita (1995), debemos tener en cuenta para estructurar otro factor responsable del aprendizaje cooperativo, que denominamos “igualdad de oportunidades para el éxito”. Todos los participantes en un grupo cooperativo pueden contribuir a la consecución de la tarea y al reconocimiento grupal si mejoran su propio rendimiento anterior.
- El aprendizaje cooperativo viene caracterizado por un *elevado grado de igualdad de roles y una mutualidad comunicativa variable* entre los componentes del grupo, con respecto al tipo de interacción que promueven las propuestas educativas. Estos elementos son cruciales para poder garantizar que se produzca una real y efectiva interacción entre los estudiantes que participan en un grupo de aprendizaje cooperativo. Aunque dentro de los grupos cooperativos la igualdad se encuentra mucho más asegurada que los niveles de mutualidad, el potencial de ayudas entre los iguales que estas propuestas generan facilita la comprensión necesaria para que se den interacciones comunicativas eficaces entre los miembros del grupo.
- Importancia de la *aparición y del manejo adecuado de los conflictos*

sociocognitivos que surgen en el transcurso de la actividad conjunta. Debido a ello, resulta especialmente importante que en la selección y en el diseño de las propuestas de trabajo seamos capaces de propiciar la aparición de conflictos cognitivos entre los alumnos, respecto a las posibilidades de resolución dichas propuestas. Desde este punto de vista, los planteamientos educativos abiertos, que parten de una concepción dinámica, constructiva e interactiva del conocimiento social y que plantean el uso de estrategias heurísticas e interdisciplinarias -no sólo algorítmicas- para abordar las problemáticas planteadas en las propuestas de enseñanza-aprendizaje, resultarán mucho más efectivas (Monereo y otros, 1994). Asimismo, el hecho de formar al alumnado en la resolución y manejo de los conflictos que acontecen en la actividad conjunta con sus iguales es otra necesidad imperiosa sobre la que también resulta necesario intervenir desde un punto de vista educativo. La utilización, por parte de los miembros del grupo, de habilidades interpersonales y grupales es una de las principales características de las técnicas de aprendizaje cooperativo.

Las ventajas del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo en educación han sido constatadas en numerosos trabajos de investigación. Con respecto a la influencia que provoca el aprendizaje cooperativo en nuestro alumnado, siguiendo a Melero y Fernández (1995), podemos hacer una doble distinción, según nos refiramos a su influencia sobre aspectos de la conducta social y motivacional o a su influencia sobre el rendimiento académico. En lo referente a la primera cuestión, casi todos los autores coinciden en señalar que los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos fuertes, consistentes y positivos sobre el aprendizaje de actitudes y valores, las relaciones sociales y sobre los prejuicios raciales, desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros de clase con necesidades educativas especiales y mejoran la autoestima, las habilidades sociales, la motivación escolar y la cooperación con los compañeros/as de clase. Aspecto que subraya la importancia del aprendizaje cooperativo para las propuestas educativas interculturales. Con respecto a la segunda cuestión, sobre la relación entre aprendizaje de contenidos escolares y aprendizaje cooperativo, mayoritariamente, se admite que las estrategias o métodos de aprendizaje cooperativo son más potentes que otros, no cooperativos, y que las formas tradicionales de enseñanza para mejorar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, como, por ejemplo, el rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la

comprensión de textos. Por tanto, podemos afirmar su supremacía frente a las propuestas de aprendizaje competitivas o individualistas.

Entre las principales ventajas del aprendizaje cooperativo, con respecto a los aspectos afectivos, emocionales y relacionales, tomando en consideración las principales conclusiones de las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo subrayaremos las siguientes:

- Posibilita el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información que no obtienen de los adultos.
- Mejora la motivación escolar de los estudiantes, puesto que ésta posee unos orígenes claramente interpersonales. La motivación para conseguir metas es inducida principalmente a través de procesos e influencias interpersonales, pero, a diferencia del aprendizaje competitivo e individualista, el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación intrínseca del alumno frente a la extrínseca, que se considera mucho menos eficaz.
- Ofrece oportunidades para practicar la conducta prosocial entre los alumnos, al garantizar las condiciones materiales para que se puedan practicar comportamientos solidarios, para que se implementen y se ejerciten los apoyos sociales.
- Permite que los alumnos aprendan a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas que las suyas propias.
- Fomenta la pérdida progresiva del egocentrismo, desde el punto de vista del desarrollo moral.
- Desarrolla la autonomía y la capacidad de enfrentarse a las presiones del grupo.
- Proporciona más atracción interpersonal entre los estudiantes, desarrollando actitudes positivas hacia los compañeros diferentes.
- Posibilita una mayor interdependencia y comunicación entre sus miembros.
- Previene alteraciones psicológicas y desajustes en el comportamiento cívico-social. El aprendizaje cooperativo mejora la autoestima de los estudiantes significativamente más de lo que lo hace el aprendizaje competitivo o el individualista.
- Posibilita una más justa distribución del poder de la información, no centralizada en el profesor.

Todas estas características y ventajas citadas nos presentan las técnicas de

aprendizaje cooperativo como las herramientas educativas adecuadas para abordar la enseñanza-aprendizaje de las actitudes y de los valores que conforman una propuesta educativa intercultural.

6. PRINCIPALES TÉCNICAS EDUCATIVAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

En este último punto del presente capítulo pretendemos acercarnos a las características diferenciales de las principales técnicas de aprendizaje cooperativo. Todas estas técnicas educativas, tal y como apunta Domènech (1999), tienen en común el hecho de compartir una *estructura de aprendizaje cooperativa*, en la que se dan de forma interrelacionada una gran variedad de elementos: instrumentos, técnicas, estrategias, agrupamientos diversos de alumnos, actividades con mayor o menor obertura, mecanismos de ayuda alumno/alumno y alumno/profesor, recompensas individuales y grupales, etc. Entre ellas, y para el objeto que perseguimos, resaltaremos las siguientes:

- *Jigsaw* (Aronson y Patnoe, 1997): Conocida como “Rompecabezas” o “Técnica Puzzle de Aronson”. Esta técnica es especialmente útil para trabajar las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. Se divide la clase en pequeños grupos de trabajo heterogéneos, asignándole a cada componente de un equipo una de las partes de la temática a trabajar, en la cuál se debe especializar. Los estudiantes de diferentes equipos con la misma subtemática se reúnen para desarrollarla, en grupos de expertos, y posteriormente vuelven a sus respectivos grupos iniciales para tutorizar a sus compañeros en aquella parte en la que se han especializado. Desde el punto de vista de la evaluación, los estudiantes reciben notas individuales basadas en los resultados de sus propios aprendizajes. Slavin desarrolló una modificación de esta técnica a la que denominó “Jigsaw II”, basada en una estructura de la recompensa grupal.
- *Student-Teams-Achievement Divisions* (STAD) (Slavin, 1986, Stevens, Slavin y Farnish, 1991). “Equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento”. En esta técnica los estudiantes son asignados a grupos de 4 o 5 miembros, heterogéneos cuanto al nivel de rendimiento, sexo o raza. El profesor presenta el material académico dividido en lecciones o fichas de trabajo. Los estudiantes se preguntan unos a otros y discuten los problemas en sus respectivos equipos. Finalmente,

todos los estudiantes se examinan individualmente de ese tema sin que exista la posibilidad de recibir ayuda de los demás. La puntuación del equipo se saca a partir de la puntuación obtenida individualmente por cada estudiante y se convierte en recompensa grupal, sólo en el caso de alcanzar determinadas puntuaciones.

- *Teams-Games-Tournament (TGT)* (DeVries y Edwards, 1973). “Torneos de aprendizaje”. Esta técnica, aunque a nivel global es bastante parecida a la STAD, difiere de ella en que los estudiantes en lugar de realizarse preguntas entre los componentes de un mismo equipo, compiten con miembros de los otros equipos que presentan un nivel de actuación parecido, con la finalidad de ganar puntos para su equipo. Como apuntan Echeita y Martín (1991), los equipos son el elemento cooperativo del TGT. Los equipos, que son conformados por el profesorado, intentando maximizar la heterogeneidad en su composición, en lo que se refiere a habilidad, sexo, raza, etc., tienen como función primordial preparar a sus miembros para hacerlo bien en el torneo.
- *Team Assisted Individualization (TAI)* (Slavin y cols., 1984). “Aprendizaje individual asistido por un equipo”. Su principal diferencia con las dos anteriores radica en el hecho que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada. En esta técnica los estudiantes trabajan en grupos heterogéneos, pero lo hacen en función de unos materiales curriculares individualizados, de acuerdo con el propio nivel. Los equipos reciben premios en función del número de trabajos realizados y de los resultados individuales de cada componente.
- *Learning Together* (Johnson y Johnson, 1991). “Aprender juntos”. En esta técnica los alumnos también son distribuidos en grupos de trabajo heterogéneos. El profesor organiza el ambiente de aprendizaje, proporciona a los alumnos los materiales apropiados y supervisa a los grupos para que en cada equipo los alumnos trabajen conjuntamente. Cada grupo produce un solo producto de trabajo, que constituye la base de la evaluación del grupo.
- *Group Investigation* (Sharan y Sharan, 1990). “Grupos de investigación”. En esta técnica los alumnos trabajan en grupos pequeños en los que deben realizar una planificación conjunta del proyecto de trabajo a desarrollar, mediante la investigación cooperativa y la discusión de grupo. Después de escoger temas de una unidad, que tiene que ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte

dichos temas en tareas individuales y lleva a cabo las tareas necesarias para preparar el informe grupal. Finalmente, cada grupo hace una presentación para comunicar sus resultados al resto del grupo clase. El profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en grupo y la exposición, la calificación resultante puede completarse con una evaluación individual.

- *Peer Tutoring* (Sharan, 1980). “Tutoría entre iguales”. Esta técnica de aprendizaje se sustenta en la colaboración que un alumno dispensa a un compañero de clase o del grupo que ha formulado una demanda de ayuda. En ella encontraremos una estructura de aprendizaje cooperativa que trata de adaptarse a las diferencias individuales, sobre la base de una relación diádica entre los participantes, en la que uno de sus componentes hace la función de tutor y el otro, de aprendiz. Normalmente, en esta técnica de aprendizaje suelen utilizarse propuestas de evaluación individual. Para que la tutoría entre iguales sea eficaz, el alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero proporcionando explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema, y nunca debe proporcionarle soluciones ya realizadas.

7. BIBLIOGRAFIA

- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO, J. y MONTERO, I. (1991). “Motivación y aprendizaje escolar”. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial (2ª reimpresión).
- ARONSON, E. y PATNOE, S. (1997). *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. United States: Longman (Second Edition).
- COLL, C. (1984). “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. En *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp.119-138.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1991). “Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. En Coll, C.; Palacios, J. Y Marchesi, A. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 335-352 (2ª reimpresión).
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. y ROCHERA, M. J. (1995). “Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- DEUTSCH, M. (1949). “A theory of cooperation and competition”. En *Human Relations*, 2, pp.129-152.
- DEVRIES, D. y EDWARDS, K. (1973). “Learning games and student teams: Their effect on classroom process”. *American Educational Research Journal*, 10, pp. 307-318.
- DOMÈNECH, J. (1999). “Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo”. *Aula*, 59, pp.52-53.
- ECHEITA, G. (1995). “El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje”. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1991). “Interacción social y aprendizaje”. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación (tomo III: Necesidades Educativas Especiales)*. Madrid: Alianza. (2ª reimpresión).

- FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1984). "Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". *Infancia y aprendizaje*, 27-28, pp. 139-157.
- GARCÍA LÓPEZ, R.(1996). "Técnicas de actitudes". En R. García López y otros, *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*, pp. 15-58. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).
- GARCÍA, R., TRAVER, J.A. y CANDELA, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.ICCE.
- JOHNSON, D.W. (1981). "Student-student interaction: The neglected variable in education". En *Educational Researcher*, 10, pp. 5-10.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall (3ª ed.)
- JOHNSON, D.W.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R.; NELSON, O. y SKON, L. (1981). "Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis". En *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- LLUCH BALAGUER, X. i SALINAS CATALÁ, J. (1995). *Programa d'educació en valors III. Pla d'educació intercultural*. València: Generalitat Valenciana (1ª edició).
- MASKOWITZ, J.M. y otros (1985). "Evaluation of Jigsaw, a cooperative learning technique". En *Contemporary Educational Psychology*, 10.
- MELERO, M. A. y FERNÁNDEZ, P. (1995). "El aprendizaje entre iguales". En P. Fernández y M. A. Melero (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- MONEREO, C. ; CASTELLÓ, M. y CLARIANA, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- MUGNY, G. y PÉREZ, J.A. (1988) (Eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

- PERRET-CLERMONT, A.N. (1988) (Ed.). *Interagir e connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- RUÉ, J., (1989). “El trabajo cooperativo por grupos”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 170, mayo, pp. 18-21.
- SHARAN, S. (1980). “Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations”. *Review of Educational Research*, nº 50, 2, pp. 241-271.
- SHARAN, Y. y SHARAN, S. (1990). “Group Investigation expands cooperative learning”. *Educational Leadership*, 47, 4, 17-21.
- SLAVIN, R. E. (1980). “Cooperative learning”. En *Review of Educational Research*, 50, pp. 315-342.
- SLAVIN, R. E. (1984). “Students motivating students to excel: cooperative incentives, cooperative tasks, and students achievement”. En *The Elementary School Journal*, 85, 1, pp. 53-63.
- SLAVIN, R. E. (1986). “Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom”. En R. S. Feldman, (Ed.) *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: University Press, pp. 153-171.
- SLAVIN, R. E.; LEAVEY, M y MADDEN, N. A. (1984). “Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours”. *Elementary School Journal*, 84, pp. 409-422.
- STEVENS, R.; SLAVIN, R. y FARNISH, A. (1991). “The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification”. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 8-16.
- TUDGE, J. y ROGOFF, B. (1995). “Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana”. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.