

El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad y que, por lo tanto, debemos enseñarles tan sistemáticamente como les enseñamos los demás contenidos curriculares. Para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo es muy importante que formen equipos de trabajo estables durante un tiempo considerable.

De la «pedagogía de la simplicidad» a la «pedagogía de la complejidad»

Es verdad que a veces los pedagogos –como otros colectivos profesionales– tendemos a hacer complicado lo fácil: si podemos resolver un problema de forma sencilla, es mucho mejor que solucionarlo de una forma compleja. Pero no siempre la simplicidad a ultranza nos sirve para solucionar algunos problemas: frente a problemas educativos más complejos necesitamos una «pedagogía de la complejidad», como nos recuerda Gimeno (2000), que entiende este término como «una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras» (Gimeno, 2000). Enseñar juntos a alumnos que son diferentes en muchos aspectos, aunque sean muy «diferentes», y no sólo en un mismo centro, sino en una misma aula –cosa que, por otra parte, damos por buena y deseable por diversas razones que no vienen al caso– no es una tarea fácil, pero tampoco es imposible. Y la forma de solucionar este «problema», o mejor dicho de dar respuesta a este «reto», no es anulando, reduciendo o simplificando la «diversidad» de los estudiantes y seguir enseñándoles de acuerdo a los principios de la «pedagogía de la simplicidad», sino cambiando la forma de enseñarles y de organizar la actividad en el aula, aunque sea más compleja.

La estructuración cooperativa de la actividad académica en el aula está en la línea

de esta «pedagogía de la complejidad». El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Y los equipos de esta índole persiguen una doble finalidad: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...

No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un «trabajo en equipo», sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en «equipos de trabajo» fundamentalmente para aprender juntos y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos y, además, para aprender así a trabajar en equipo.

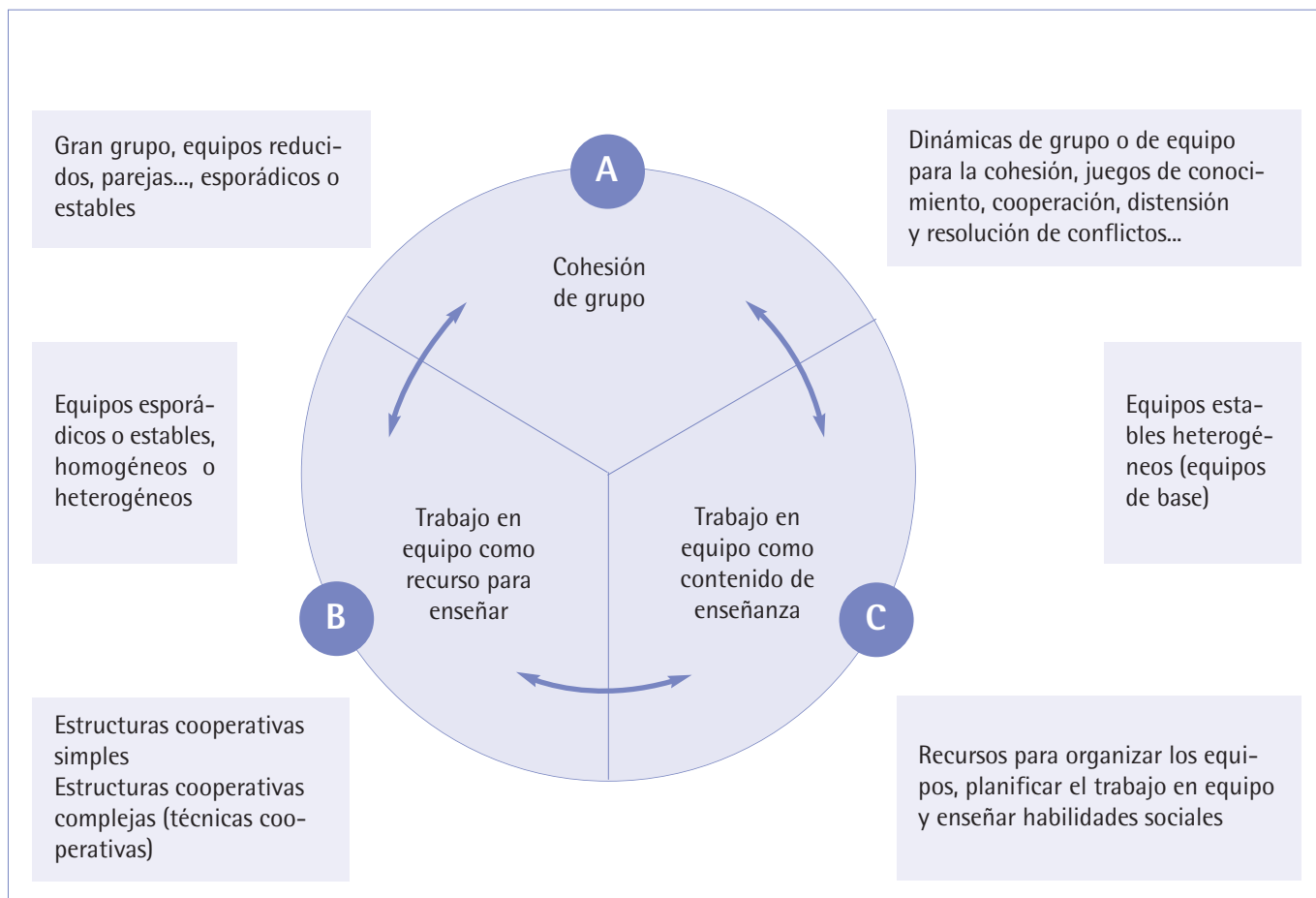
Por otra parte, para que trabajen en equipo de forma continuada es imprescindible que sepan trabajar de esta manera y, por lo tanto, es fundamental que se lo enseñemos, como un contenido más. Así, el trabajo en equipo no es sólo un método, un recurso, para aprender mejor, sino un contenido más, algo que debemos enseñarles de forma sistemática, como les enseñamos los otros contenidos curriculares.

Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula

De todo lo que acabo de decir se desprende la necesidad de buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos para esta «pedagogía de la complejidad» que nos permitan avanzar en esta dirección, de modo que cada vez sea más factible y menos utópico que puedan aprender juntos alumnos diferentes en una misma aula.

El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos

Figura 1. Ámbitos de intervención para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula



Estos recursos didácticos se pueden inscribir en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase figura 1): cuando intervenimos para cohesionar el grupo (ámbito de intervención A), contribuimos a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los alumnos y las alumnas trabajen en equipo (ámbito de intervención B) y quieran aprender, y aprendan, a trabajar de esta manera (ámbito de intervención C). Pero cuando utilizamos, en el ámbito de intervención B, estructuras cooperativas (que describiré más adelante), en realidad también contribuimos a cohesionar más el grupo (ámbito de intervención A) y a que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo (ámbito de intervención C). Y algo parecido pasa si el énfasis lo ponemos en enseñar a trabajar en equipo (ámbito de intervención C), puesto que, de esta manera, utilizan mejor las estructuras cooperativas del ámbito de intervención B y contribuimos, ade-

más, a cohesionar mejor el grupo (ámbito de intervención A).

Ámbito de intervención A: cohesión de grupo

Parece muy evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, deberemos preparar mínimamente al grupo-clase e ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad. Se trata de incrementar, paso a paso, la conciencia de grupo, que debe pasar de ser una suma de individuos inconexos a ser una pequeña comunidad de aprendizaje.

Para intervenir en este ámbito disponemos de un «espacio» o un «tiempo» privilegiado: la tutoría. Se trata de programar, dentro de la tutoría, una serie de dinámicas de grupo que faciliten este «clima» y contribuyan a crear esta «conciencia de grupo» colectiva. Entendemos

por dinámicas de grupo el conjunto de operaciones y de elementos que actúan como «fuerzas» que provocan en los alumnos un determinado movimiento o efecto: que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc.

Un elemento clave en este ámbito de intervención es la asamblea de la clase, que se reúne periódicamente para debatir las cuestiones que vayan surgiendo, para solucionar los conflictos que se hayan producido, etc.

Ámbito de intervención B: el trabajo en equipo como recurso para enseñar

Las actuaciones del ámbito de intervención A, a las que me acabo de referir, no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje. Debemos considerarlas como actuaciones necesarias, si no imprescindibles, pero insuficientes para acabar estructurando de forma cooperativa las actividades educativas. De aquí la necesidad de incluir en nuestra intervención actuaciones del ámbito B que utilicen el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un recurso para asegurar la cooperación y la ayuda mutua y, así, aprender mejor los contenidos escolares. A esta finalidad responden las estructuras cooperativas de la actividad que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se entienden como el conjunto de operaciones y de elementos que regulan o condicionan en una clase lo que hacen los alumnos y cómo lo hacen, y que actúan como «fuerzas» que provocan un determinado «movimiento», cuyo efecto es que los que participan en él se ayuden unos a otros. Una estructura de la actividad cooperativa, por lo tanto, lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Una estructura de la actividad competitiva, por el contrario, conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea o el

que sabe mejor lo que el profesor les enseña y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros, sino todo lo contrario: a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Estas estructuras de la actividad cooperativas son imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que los alumnos y las alumnas, aun después de que les hayamos mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo e, incluso, los hayamos ayudado a organizarse en equipo, si simplemente les decimos que lo que tengan que hacer lo hagan en equipo, entre todos, no saben cómo: unos pretenden imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen como ellos creen que deben hacerse, consideran que no son correctas), mientras que otros pretenden sólo copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, confundiendo tenerlo hecho con saberlo hacer... La utilización de una estructura cooperativa garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos.

Proponer que cuatro alumnos, que forman un equipo, antes de hacer una actividad se pongan de acuerdo primero sobre cuál es la mejor forma de hacerla y después la hagan, cada uno en su cuaderno, es una estructura de la actividad cooperativa muy simple. El trabajo por proyectos es también una estructura de la actividad cooperativa, pero más compleja. En cambio, instarles a ver cuál es el primero que acaba y el que mejor lo hace es utilizar una estructura competitiva.

Las estructuras de la actividad –cooperativas o competitivas, más simples o más complejas– en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son sólo la estructura que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículo, de forma que generan la necesidad de colaborar y ayudarse en aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una es-



AULA



estructura cooperativa, aplicada con relación a un contenido de aprendizaje de un área determinada constituye una actividad de aprendizaje más o menos simple y de menor o mayor duración.

Ámbito de intervención C: el trabajo en equipo como contenido de enseñanza

De todas formas, para que trabajen bien en equipo, sobre todo si lo hacen muy a menudo, es imprescindible que se preparen para trabajar de esta manera, que lo aprendan y, por lo tanto, es imprescindible que se lo enseñemos como un contenido más que, por otra parte, cobra cada día mayor importancia. Por lo tanto, el trabajo en equipo –ya lo he dicho antes– no es sólo un método, un recurso, para aprender mejor, sino también un contenido más, algo que debemos enseñarles de forma sistemática, como les enseñamos los otros contenidos curriculares. Se trata de dos cuestiones estrechamente relacionadas: cuanto más usemos el trabajo en equipo como recurso, más lo aprenderán como contenido;

Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, básicamente, en ayudarlos a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar y enseñarles, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos

y cuanto más sepan los alumnos trabajar en equipo, más resultados positivos obtendremos del trabajo en equipo como recurso. Enseñar a trabajar en equipo como otro contenido curricular constituye el objetivo fundamental de las actuaciones propias del ámbito de intervención C.

Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, básicamente, en ayudarlos a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar (desarrollar lo que se conoce como «interdependencia positiva de finalidades»), enseñarles a organizarse como equipo para conseguir estas metas (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del equipo –interdependencia positiva de roles– y la distribución de las distintas tareas, si se trata de hacer algo entre todos –interdependencia positiva de tareas–) y enseñarles, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos, entre las cuales podemos citar como más básicas las siguientes: escuchar con atención a los compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de otro si es mejor que el propio, usar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar y pedir ayuda con corrección, compartir las cosas y las ideas, ayudar a los compañeros, acabar las tareas, estar atento, controlar el tiempo de trabajo, etc. Estas habilidades sociales pueden convertirse en compromisos personales de cada miembro del equipo como una contribución personal al buen funcionamiento del equipo, en función de lo que se ha podido constatar en las revisiones periódicas que el equipo hace de su marcha.

Poco a poco, estos equipos de trabajo –que denominamos «equipos de base»– se convierten en las unidades básicas de organización de los alumnos y las alumnas de un grupo-clase. Ya no se trata de equipos esporádicos, formados para llevar a cabo las actividades previstas para una sesión de clase, sino de equipos estables que trabajan juntos cada vez que el profesor o la profesora lo requiera. A medida que trabajan juntos, se conocen más

a fondo y se hacen más amigos, lo cual va incrementando en ellos lo que se denomina la «interdependencia positiva de identidad». Para incrementar esta identidad, se pueden utilizar distintos recursos: poner un nombre al equipo, tener un logotipo, guardar sus «papeles» en lo que denominamos el «cuaderno del equipo», etc.

Por otra parte, la secuenciación de este aprendizaje viene determinada por sucesivas planificaciones del equipo que pueden tener un carácter regular y una duración estable (un mes, un mes y medio, un trimestre...). En cada planificación el equipo elabora un plan de equipo, que se convierte en el medio fundamental para profundizar en este ámbito de intervención. Un plan de equipo es una «declaración de intenciones» que cada equipo se propone para un periodo de tiempo determinado y en él hacen constar el cargo o el rol que ejercerá cada uno de ellos, los objetivos que se plantean tener en cuenta de una forma especial, así como los compromisos personales (relacionados con alguna habilidad social que tienen que «perfeccionar») que cada uno con- trae para el bien del equipo.

Hacia el final del periodo de vigencia de un plan de equipo determinado, el equipo debe reunirse para evaluarlo, revisar su funcionamiento durante este periodo de tiempo, identificar lo que hacen especialmente bien y los aspectos que deben mejorar, y determinar, a partir de esta valoración, los objetivos y los compromisos personales del siguiente plan del equipo¹.

A modo de conclusión

Esta forma de proceder requiere que los equipos de base sean estables, permanezcan un tiempo suficiente como para poder llevar a cabo distintos planes de equipo, de modo que tengan la oportunidad de cambiar lo que no hacen bien y consolidar lo que hacen bien.

Poco a poco, planificación tras planificación, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque van «interiorizando» y

«consolidando» las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, las relaciones entre los alumnos se hacen más positivas, porque se conocen más, se respetan más y son más amigos... De esta manera, las tareas académicas parecen más atractivas y retadoras a los ojos de los estudiantes y, a la vez, se aseguran en ellos, cada vez más, las condiciones emocionales imprescindibles para poder aprender.

HEMOS HABLADO DE:

- Organización social del aula.
- Secuencias didácticas de planificación.
- El trabajo por equipos.

Nota

1. En Pujolàs (2004) puede verse un modelo estándar de instrumentos para concretar los planes de equipo y para revisarlos. En Aguiar y Breto (2006) puede verse la adaptación de este modelo estándar que han hecho dos maestras para los alumnos del segundo ciclo de educación primaria de la escuela de Gallur (Zaragoza).

Referencias bibliográficas

- AGUIAR, N.; BRETO, C. (2006): «Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela», en ABAD, M.; BENITO, M.L. (coords.): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza. Egido Editorial, pp. 363-501.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Eumo-Octaedro.
- GIMENO, J. (2000): «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas», en AA.VV. (2000): *Atención a la diversidad*. Barcelona. Graó.

Pere Pujolàs

Universidad de Vic

pere.pujolas@uvic.cat