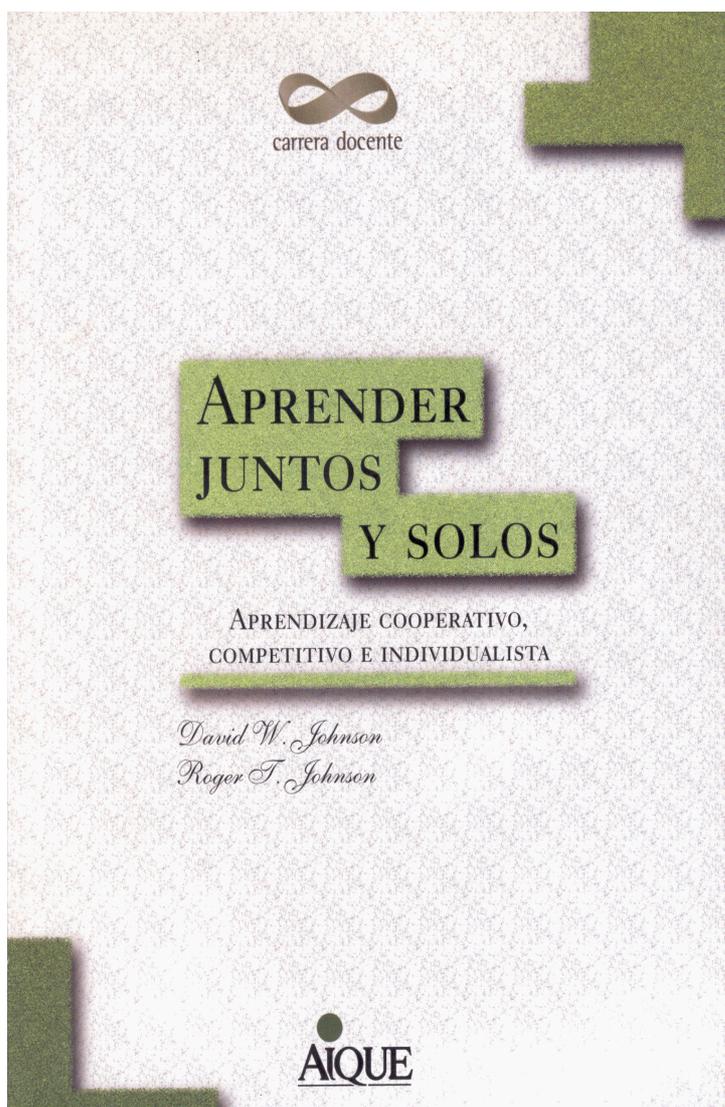


Aprender juntos y solos

Por
David W. Jonson y Roger J. Jonson



**Grupo Editorial
Aique S. A.**

**Primera edición:
1999.**

Buenos Aires.

**Este material es de
uso exclusivamente
didáctico.**

Prefacio	11
Capítulo 1. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista	15
La estructuración de los objetivos de aprendizaje.....	17
Los esfuerzos cooperativos.....	20
Los esfuerzos competitivos.....	22
Los esfuerzos individualistas.....	23
La elección: usar la interdependencia adecuadamente.....	27
¿Qué contiene este libro?.....	28
Resumen.....	29
Capítulo 2. El aprendizaje cooperativo formal	31
Tipos de grupos de aprendizaje cooperativo.....	33
El papel del docente: "Un guía que acompaña".....	36
Decisiones previas a la enseñanza.....	37
Estructurar la tarea y la estructura cooperativa.....	51
La lección cooperativa.....	55
El control y la intervención.....	70
La evaluación del aprendizaje y el procesamiento de la interacción.....	74
Resumen y conclusiones.....	76
Capítulo 3. El aprendizaje cooperativo informal	79
El aula cooperativa.....	81
El uso adecuado de la explicación.....	82
Los grupos de aprendizaje cooperativo informal.....	88
Las explicaciones con grupos de aprendizaje cooperativo informal.....	88
Conclusiones.....	91
Capítulo 4. Los grupos cooperativos de base	93
Grupos de base de toda la clase.....	94
Grupos de base de la escuela.....	96
El grupo de aconsejados o el grupo hogareño.....	97
El aprendizaje cooperativo y el apoyo social.....	98
La necesidad de relaciones permanentes de largo plazo.....	99
Conclusiones.....	104
Capítulo 5. Los elementos básicos del aprendizaje cooperativo	107
Hacer realidad el desempeño potencial de un grupo.....	109
Las fuerzas que obstaculizan el desempeño del grupo.....	113
La aplicación de los principios fundamentales de la cooperación.....	115
La interdependencia positiva: "Nosotros" en vez de "yo".....	116
Responsabilidad individual y personal.....	123
La interacción promotora cara a cara.....	125
Las habilidades interpersonales y en grupos pequeños.....	126
El procesamiento grupal.....	129
La interdependencia positiva y el conflicto intelectual.....	133
Disminución de conductas problemáticas.....	133
Resumen.....	135

Capítulo 6. El uso integrado de todas las formas de aprendizaje cooperativo	137
Una actividad de 50 minutos.....	137
Una actividad de 90 minutos.....	140
Ejemplos de uso integrado del aprendizaje cooperativo.....	143
La evolución del aprendizaje cooperativo.....	147
La personalización del ámbito de aprendizaje.....	150
Conclusiones.....	152
Capítulo 7. La evaluación	153
Realizar evaluaciones.....	153
Evaluaciones significativas y manejables.....	156
Procedimientos de evaluación.....	160
Fijar y manejar los objetivos de aprendizaje.....	160
Pruebas y exámenes.....	163
Composiciones y presentaciones.....	165
Proyectos individuales y grupales.....	167
Carpetas.....	168
Observación.....	171
Entrevistas.....	172
Cuestionarios de actitud.....	173
Diarios y registros de aprendizaje.....	174
El aprendizaje de calidad total.....	175
Los equipos de enseñanza y la evaluación.....	176
Las calificaciones.....	176
Resumen.....	180
Capítulo 8. La estructuración del aprendizaje competitivo	183
La naturaleza de la competencia.....	185
Características de la competencia.....	189
El establecimiento de una estructura competitiva.....	197
Elementos esenciales de la competencia.....	209
Resumen.....	216
Capítulo 9. La estructuración del aprendizaje individualista	219
La naturaleza y el uso adecuado del aprendizaje individualista.....	219
Elementos esenciales de las situaciones individualistas.....	222
El establecimiento de una estructura individualista.....	224
Las habilidades individualistas.....	230
Resumen.....	232
Capítulo 10. El uso integrado del aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista	233
El uso adecuado de la interdependencia.....	233
La frecuencia de uso de cada estructura de objetivos.....	234
El uso integrado de las tres estructuras de objetivos.....	235
Un ejemplo de unidad integrada.....	236
Sugerencias útiles para la realización de unidades integradas.....	238
Conclusiones.....	238
Capítulo 11. Algunas reflexiones	239
El cambiante paradigma de la enseñanza.....	239
El uso adecuado del aprendizaje cooperativo.....	245
El uso integrado de las tres estructuras de objetivos.....	248
Enseñar a los alumnos habilidades sociales.....	252

El uso del conflicto creativo.....	253
Dar poder al personal a través de los equipos cooperativos.....	254
La creación de una comunidad de aprendizaje.....	254
En retrospectiva.....	255
Apéndice: Las estructuras de objetivos, la interacción entre alumnos y las consecuencias educativas.....	257
La historia del aprendizaje cooperativo.....	258
La investigación sobre interdependencia social.....	273
Patrones de interacción.....	274
Los resultados del aprendizaje.....	283
Los esfuerzos para el logro.....	283
Las relaciones interpersonales.....	287
La salud y la adaptación psicológicas.....	295
Las habilidades sociales.....	298
Las relaciones recíprocas entre los tres resultados.....	301
Reducir las discrepancias.....	304
Bibliografía.....	307
Índice temático-alfabético.....	327

Apéndice

La estructura de objetivos, la interacción entre alumnos y las consecuencias educativas

Ni la razón ni la voluntad podrían detenerlos. Agobiados por las penurias de la vida en el mar, las voces que provenían de la niebla llegaban hasta los oídos de los antiguos marinos griegos como una mística y etérea canción de amor, llena de tentadoras promesas de éxtasis y placer. Las voces y la canción eran irresistibles. Los marinos dirigieron sus naves hacia el llamado de las sirenas sin pensarlo demasiado. Atraídos hacia su propia destrucción, chocaron contra las rocas de la costa y se ahogaron entre las olas, luchando hasta el último aliento para alcanzar la fuente de tan atrayente canción.

Siglos después, el canto de las sirenas aún se oye. Los docentes parecen atraídos hacia el aprendizaje individualista y el competitivo y se estrellan contra las rocas por la seductora tentación de explicar conocimientos a un auditorio adorador y enseñar de la misma forma que se les enseñó a ellos. Sin embargo, si se les pregunta a aquellos que han alcanzado grandes logros en sus vidas, suelen decir que el éxito provino de los esfuerzos cooperativos (Kouzes y Posner, 1987). Por un lado, la cooperación se vincula con el éxito y, por el otro, se ha visto que la competitividad va en su detrimento (Kohn, 1992). Cuanto más competitiva es una persona, menores son sus posibilidades de éxito. Quizá la investigación más acabada sobre el tema sea la de Robert L. Helmreich y sus colegas (Helmreich, 1982; Helmreich, Beane, Lucker y Spence, 1978; Helmreich, Sawin y Carsrud, 1986; Helmreich, Spence y otros, 1980). En primer lugar, determinaron que las personas de alto nivel de logro (como los científicos, los ejecutivos de empresas y los pilotos de líneas aéreas) tendían a no ser muy competitivas. Luego, examinaron la relación entre los impulsos competitivos y el éxito profesional. Conceptualizaron el deseo de alcanzar logros como algo consistente en competitividad (deseo de ganar en situaciones interpersonales, en las cuales uno tiende a ver que el éxito depende del fracaso de otro), destreza (deseo de aceptar desafíos difíciles) y trabajo (actitudes positivas hacia el trabajo duro). Clasificaron una muestra de 103 científicos hombres sobre estos tres factores, utilizando un cuestionario. En esta investigación, el logro se definía a partir de la cantidad de veces que el trabajo de alguien era citado por sus colegas. El resultado fue que la mayoría de las citas eran obtenidas por los que más alto nivel tenían en la escala de trabajo y en la de destreza, pero más bajo nivel exhibían en la de competitividad. Helmreich y sus colegas, sorprendidos por los resultados, realizaron más estudios, con psicólogos académicos, tripulaciones de barcos tanque, empresarios en negocios de alto riesgo comercial (midiendo el logro según sus ingresos), estudiantes universitarios de ambos sexos (midiendo el logro a través de sus calificaciones), alumnos de 5° y 6° grados (midiendo el logro con pruebas estandarizadas), pilotos y empleados de líneas aéreas (midiendo el logro por su desempeño). En todos los casos, hallaron que la correlación entre logro y competitividad era negativa. Hasta la fecha, Helmreich y sus colegas no han podido encontrar un solo campo profesional en el que los individuos altamente competitivos tiendan a ser más exitosos que los que no lo son.

Y, si la competitividad parece ir en detrimento del éxito profesional, ¿por qué ha sido algo tan predominante en las aulas? Una respuesta posible es que las evidencias citadas no son suficientes. Son interesantes, pero no concluyentes. Este capítulo, por lo tanto, se ocupa de revisar las investigaciones que comparan directamente los efectos relativos de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas.

“Unamos nuestras mentes... y veamos qué vida podemos crear para nuestros hijos.”

La historia del aprendizaje cooperativo

Mejor están dos que uno solo, porque logran mayor fruto de su trabajo. Si caen, el uno levanta al otro; pero ¡ay del solo cuando cae! No tendrá quien lo levante. Si dos duermen juntos, se calientan mutuamente; pero uno solo, ¿cómo se calentará? Si alguien avasalla a uno de ellos, los dos le hacen frente: la cuerda de tres cabos tarda en romperse.
Eclesiastés 4: 9-12

El aprendizaje cooperativo tiene ya una larga historia y es posible que tenga un largo futuro. Su rica historia de teoría, investigación y uso en el aula lo convierte en una de las prácticas educativas más distinguidas (véase tabla A.1). La teoría, la investigación y la práctica interactúan y se mejoran entre sí. La teoría guía y sintetiza las investigaciones. Las investigaciones convalidan la teoría o la refutan, llevando así a su refinamiento o a su modificación. La práctica es guiada por la teoría convalidada y las aplicaciones de la teoría revelan los problemas que llevan a su refinamiento, a realizar nuevos estudios y modificar las aplicaciones. Un repaso de la historia del aprendizaje cooperativo destaca las teorías que han guiado su desarrollo y las investigaciones que ha generado.

TABLA A.1 Línea temporal: Historia del aprendizaje cooperativo

A continuación, ofrecemos una línea temporal parcial de la historia del aprendizaje cooperativo. En un espacio limitado, es imposible incluir a todas las personas y los acontecimientos importantes en esta historia. La ausencia de alguna persona o de algún acontecimiento notables es mera coincidencia.

FECHA	ACONTECIMIENTO
a.C.	Talmud
Siglo I	Quintiliano, Séneca (<i>Qui Docet Discet</i>)
Siglo XVII	Johann Amos Comenius de Moravia
Siglo XVIII	Joseph Lancaster, Andrew Bell
1806	Se establece la Escuela Lancaster en Estados Unidos.
Comienzos del siglo XIX	Movimiento por la Escuela Pública en Estados Unidos
Fines del s. XIX	Coronel Frances Parker
Comienzos del siglo XX	John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky
1929 y años 30	Libros sobre cooperación y competencia de Maller, Mead, May y Dobb Liberty League y de la <i>National Association of Manufacturers Promoted Competition</i>
Decenio 1940-1949	
1940-1948	Segunda Guerra Mundial, Oficina de Servicios Estratégicos, Investigaciones militares
1949	Morton Deutsch, Teoría e investigación sobre cooperación y competencia

Decenio 1950-1959

1950-1959

Movimiento de dinámica de grupo aplicada,
 Investigación de Deutsch en laboratorios nacionales de
 preparación sobre la confianza, estudios naturalistas so-
 bre situaciones individualistas

Decenio 1960-1969

1960-1969

Investigación sobre cooperación de Stuart Cook
 Investigación de Madsen (Kagan) sobre cooperación y
 competencia en los niños

Movimiento de aprendizaje inquisitivo (descubrimien-
 to): Bruner, Suchman

B. F. Skinner, Aprendizaje Programado, Modificación
 de la conducta

1962

Simposio de Nebraska Morton Deutsch, Cooperación y
 confianza, Conflicto

Robert Blake y Jane Mouton, Investigación sobre
 competencia intergrupar

1966

David Johnson, Universidad de Minnesota, Comienzo
 de formación de docentes en aprendizaje cooperativo

1969

Roger Johnson se suma a David en la Universidad de
 Minnesota

Decenio 1970-1979

1970

David W. Johnson, *Social Psychology of Education*

1971

Robert Hamblin, Behavioral Research on
 Cooperation/Competition

1973

David DeVries y Keith Edwards, Combined
 Instructional Games Approach With Intergroup
 Competition, Torneos de Juegos por Equipos

1974-1975

Reseña de investigación de David y Roger Johnson
 sobre cooperación/competencia; David y Roger
 Johnson, *Aprender juntos y solos*

Mediados del decenio

Comienza simposio anual de APA (David DeVries y
 Keith Edwards, David y Roger Johnson, Stuart Cook,
 Elliot Aronson, Elizabeth Cohen y otros)

Robert Slavin comienza desarrollo de
 programa cooperativo

Spencer Kagan continúa investigación sobre
 cooperación entre niños

1976

Shlomo y Yael Sharan, *Small Group Teaching*
 (Investigación grupal)

1978	Elliot Aronson, <i>Jigsaw Classroom Journal of Research and Development in Education, Cooperation Issue</i>
1979	Jeanne Gibbs, <i>Tribes</i> Primer Congreso IASCE en Tel Aviv, Israel
Decenio 1980-1989	
1981,1983	David y Roger Johnson, metaanálisis de investigaciones sobre cooperación
1985	Elizabeth Cohen, <i>Designing Groupwork</i> Spencer Kagan desarrolla enfoque de estructuras para el aprendizaje cooperativo
1989	Se fundan los grupos de interés especial AERA y ASCD David y Roger Johnson, <i>Cooperation and Competition: Theory and Research</i>
Decenio 1990	
Comienzos del decenio	El aprendizaje cooperativo se hace popular entre docentes
1996	Primer congreso anual sobre liderazgo en el aprendizaje cooperativo, Minneapolis.

De dónde venimos: raíces teóricas

Las teorías son explicaciones causales de cómo funcionan las cosas. La teoría guía y mejora la práctica. La teoría es a la práctica lo que el suelo es a las plantas. Si el suelo es adecuado, las plantas crecerán y florecerán. Si la teoría es adecuada, la práctica crecerá y mejorará continuamente. Sin una teoría adecuada, la práctica resulta estática. Al menos tres perspectivas teóricas generales han guiado las investigaciones y la práctica del aprendizaje cooperativo: la de la interdependencia social, la evolutiva-cognitiva y la conductista.

La teoría de la interdependencia social.

La más influyente teorización sobre el aprendizaje cooperativo se centró en la **interdependencia social**. A comienzos del siglo XX, uno de los fundadores de la escuela de psicología de la *gestalt*, Kurt Koffka, sugirió que los grupos eran conjuntos dinámicos en los que la interdependencia entre sus miembros podía variar. Uno de sus colegas, Kurt Lewin (1935), refinó esta idea entre los años veinte y los treinta, al sugerir que: (a) la esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros (creada por la existencia de objetivos comunes), que da como resultado que un grupo sea un "todo dinámico" que funciona de manera tal que cualquier cambio en el estado de cualquiera de sus miembros o de cualquier subgrupo afecta el estado de cualquier otro miembro o subgrupo y (b) un estado de tensión intrínseco entre los miembros del grupo motiva el movimiento hacia el cumplimiento de los objetivos comunes. Uno de los discípulos de Lewin, Morton Deutsch, desarrolló sus ideas y formuló una teoría de la cooperación y la competencia afines de los años cuarenta (Deutsch, 1949a, 1962), en la que señalaba que la interdependencia podía ser positiva (cooperación) o negativa (competencia). Un discípulo de Deutsch, David Johnson, junto con su hermano Roger, amplió la obra de Deutsch en su teoría de la interdependencia social Johnson y Johnson, 1974, 1989).

La **teoría de la interdependencia social** postula que la forma en que ésta se estructura determina la manera en que los individuos interactúan, lo cual, a su vez, determina los resultados. La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la **interacción promotora**, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la **interacción de oposición**, en la que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro. Si no hay interdependencia (esfuerzos individualistas) *no hay interacción*, ya que las personas trabajan de manera independiente, sin intercambios con los demás. La interacción promotora lleva aun aumento en los esfuerzos por el logro, relaciones

interpersonales positivas y salud psicológica. La interacción de oposición y la no interacción llevan a una disminución de los esfuerzos para alcanzar el logro, relaciones interpersonales negativas y desajustes psicológicos.

La teoría evolutiva cognitiva. La **perspectiva evolutiva cognitiva** se basa fundamentalmente en las teorías de Piaget (1950), Vygotsky (1978), la ciencia cognitiva y la controversia académica (Johnson y Johnson, 1979, 1995). Para Jean Piaget, la **cooperación** es el esfuerzo por alcanzar objetivos comunes mientras se coordinan los propios sentimientos y puntos de vista con la conciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás. De las ideas de Piaget y de teorías relacionadas a la suya surge la premisa de que cuando las personas cooperan en su medio, surge el conflicto socio-cognitivo que crea desequilibrio cognitivo, que a su vez estimula la capacidad de adoptar puntos de vista y el desarrollo cognitivo. El aprendizaje cooperativo en la tradición piagetiana apunta a acelerar el desarrollo intelectual de una persona forzándola a alcanzar el consenso con otros alumnos que sostienen puntos de vista opuestos sobre las respuestas a las tareas escolares.

Lev Semenovich Vygotsky y otros teóricos sostienen que nuestras funciones y nuestros logros distintivamente humanos se originan en nuestras relaciones sociales. El funcionamiento psíquico es la versión internalizada y transformada de los logros de un grupo. El conocimiento es social y se lo construye a partir de los esfuerzos cooperativos por aprender, entender y resolver problemas. Un concepto clave es el de la **zona de desarrollo próximo**, que es la zona situada entre lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede lograr si trabaja bajo la guía de instructores o en colaboración con pares más capaces. A menos que los alumnos trabajen de manera cooperativa, no crecerán intelectualmente; por lo tanto, debe reducirse al mínimo el tiempo que los alumnos pasan trabajando solos en las actividades escolares.

Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje cooperativo involucra el uso de modelos, el entrenamiento y el andamiaje (sistemas conceptuales que funcionan como andamios para comprender lo que se está aprendiendo). El alumno debe ensayar y reestructurar cognitivamente la información para retenerla en la memoria e incorporarla a las estructuras cognitivas que ya posee (Wittrock, 1978). Una forma eficaz de lograrlo es explicar lo que se quiere enseñar a un colaborador. La tutoría, vista desde la perspectiva de los beneficios que le reporta al tutor, también es una forma de aprendizaje cooperativo.

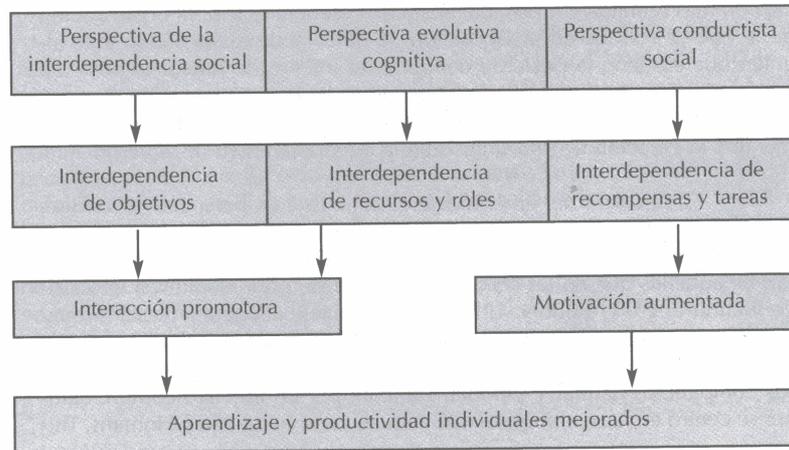
La **teoría de la controversia** (Johnson y Johnson, 1979, 1995c) sostiene que el hecho de enfrentarse a puntos de vista opuestos crea incertidumbre o conflicto conceptual, lo cual provoca una reconceptualización y una búsqueda de información, que a su vez dan como resultado una conclusión más refinada y razonada. Sus pasos esenciales son: la organización de lo que ya se sabe en una posición, la defensa de esa posición ante alguien que sostiene la posición contraria, el intento de refutar la posición opuesta y defender la propia de los ataques del otro, la inversión de perspectivas para poder ver el tema desde ambos puntos de vista simultáneamente y la creación de una síntesis en la que todos estén de acuerdo.

La teoría del aprendizaje conductista. La **perspectiva conductista del aprendizaje** supone que los alumnos trabajarán duramente en las tareas que les proporcionen alguna forma de recompensa y no se esforzarán en aquellas que no les reporten recompensa o que conlleven un castigo (Bandura, 1977; Skinner, 1968). El aprendizaje cooperativo está diseñado para proporcionar incentivos a los miembros de un grupo para que participen en un esfuerzo conjunto, ya que se supone que ninguno ayudará a sus compañeros natural y espontáneamente por un objetivo común. Skinner se centró en las contingencias; Bandura, en la imitación y Homans, Thibaut y Kelley en el equilibrio entre costos y recompensas en el intercambio social entre personas interdependientes.

Las diferencias entre las teorías. Estas tres teorías ofrecen un clásico triángulo de convalidación para el aprendizaje cooperativo. La teoría de la interdependencia social, la teoría conductista del aprendizaje y la teoría evolutiva cognitiva señalan que el aprendizaje cooperativo favorece logros superiores a los del aprendizaje individualista el competitivo. Cada una de estas teorías ha generado muchas investigaciones, que aquí se reseñan. Sin embargo, hay diferencias básicas entre ellas. La teoría de la interdependencia social supone, por ejemplo, que los esfuerzos cooperativos se basan en la motivación intrínseca generada por factores interpersonales al trabajar juntos y en aspiraciones conjuntas para alcanzar algún objetivo significativo; mientras que la teoría conductista sostiene, por su parte, que los esfuerzos cooperativos dependen de la motivación extrínseca para obtener recompensas. La teoría de la interdependencia social está constituida por conceptos relacionales que se ocupan de lo

que sucede entre las personas (es decir, la cooperación es algo que existe sólo entre las personas, no dentro de cada una de ellas), en tanto que, por el contrario, la perspectiva evolutiva cognitiva se centra en lo que ocurre dentro de cada persona (es decir, el desequilibrio, la reorganización cognitiva). Estas diferencias en los supuestos básicos de las diferentes perspectivas teóricas aún no han sido resueltas o exploradas con profundidad (véase figura A.1).

FIGURA A.1 Marco teórico general



Utilidad de las teorías. Aunque las tres teorías han inspirado investigaciones sobre la cooperación, la más plenamente desarrollada, la más claramente relacionada con la práctica y la más inspiradora de investigaciones es, sin duda, la teoría de la interdependencia social. Además de brindar las definiciones más claras y precisas de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas, la teoría de la interdependencia social especifica: (a) las condiciones en las que la cooperación resulta más eficaz; (b) las consecuencias más frecuentes de la cooperación y (c) los procedimientos que los docentes deben usar para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo (Deutsch, 1949b, 1962; Johnson, 1970; Johnson y Johnson, 1974, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1998).

De dónde venimos: la investigación

Sabemos mucho sobre la cooperación y lo sabemos hace ya tiempo. A fines del siglo XIX, Triplett (1898), en los Estados Unidos; Turner (1889), en Inglaterra y Mayer (1903), en Alemania, realizaron una serie de estudios sobre los factores asociados con el desempeño competitivo. Desde entonces, hemos averiguado mucho sobre la cooperación. En 1929, J. Maller escribió un libro sobre ella (*Cooperation and competition: an experimental study in motivation*). En 1936, Margaret Mead (*Cooperation and competition among primitive peoples*) y, en 1937, May y Doob (*Competition and cooperation*) escribieron reseñas de investigación sobre el tema. En 1949, Morton Deutsch publicó una investigación y una teoría. En los años cincuenta, Muzafer Sherif (Sherif y Hovland, 1961) realizó sus famosos estudios sobre tres colonias de verano, en las que organizó intensas competencias intergrupales y estudió sus resultados. Stuart Cook (1969), en colaboración con Shirley y Larry Wrightsman, hizo un estudio sobre el impacto de la interacción cooperativa en las relaciones entre estudiantes universitarios blancos y negros. James Coleman (1961) publicó un estudio de observación de escuelas estadounidenses, en las que pudo documentar una competitividad muy difundida. Desde una perspectiva antropológica, Millard C. Madsen (1967) y sus colegas desarrollaron una serie de juegos por parejas, que permitían la comparación de las preferencias infantiles por la interacción competitiva y comparativa en diferentes edades y culturas. Uno de los discípulos de Madsen, Spencer Kagan, inició una serie de estudios sobre la cooperación y la competencia en los niños. Las investigaciones de Madsen y Kagan presentan un panorama coherente: los niños rurales colaboran más que los de las ciudades y los niños de clase media urbana de los Estados Unidos tienen fuertes motivaciones para competir.

En 1970 (*The social psychology of education*), 1974 y 1975 (*Aprender juntos y solos, 1a edición*), los autores de este libro publicamos amplias reseñas de las investigaciones existentes sobre cooperación y competencia. Desde entonces, se han escrito más artículos de los que podríamos

mencionar. Desde 1898, se han hecho más de 550 estudios experimentales y 100 estudios de investigación correlativos sobre la cooperación, la competencia y el individualismo (para una revisión completa de estos estudios, véase Johnson y Johnson, 1989).

La eficacia del aprendizaje cooperativo ha sido confirmada tanto por las investigaciones teóricas como por la práctica. Existe una literatura "científica" y una "profesional" sobre el aprendizaje cooperativo. La literatura científica está constituida por estudios de investigación cuidadosamente controlados, realizados para confirmar o descartar una teoría. La mayoría de las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo fueron realizadas para eso y son estudios de laboratorio o experimentales de campo. Los estudios teóricos suelen estar cuidadosamente controlados y tienen un alto nivel de validez interna: asignan azarosamente los sujetos a las condiciones deseadas, ponen en operación cuidadosamente la variable independiente y se aseguran de que las medidas de las variables dependientes sean confiables y válidas. Estos estudios teóricos se han centrado en una amplia gama de variables dependientes: desde el logro hasta el razonamiento de nivel superior, las amistades entre personas de la mayoría o de minorías, la precisión en la adopción de puntos de vista, la autoestima o la salud psicológica. Sus resultados son coherentes en su apoyo al uso del aprendizaje cooperativo por sobre el competitivo o el individualista. Esta combinación de cientos de estudios que producen teorías convalidadas ha permitido la práctica que ha dado origen al gran interés actual por el aprendizaje cooperativo. Pero los estudios teóricos tienen sus problemas. En muchos casos, carecen de credibilidad entre los docentes. La mayor parte de los estudios teóricos sobre aprendizaje cooperativo se realizaron en laboratorios de psicología social, utilizando estudiantes universitarios como sujetos. Aunque dejaron en claro el poder de los esfuerzos cooperativos, no demostraron, en realidad, que este tipo de aprendizaje pudiera funcionar en el mundo real.

La literatura profesional está constituida por estudios cuasi experimentales de campo que demuestran que el aprendizaje cooperativo funciona en las aulas reales durante un período prolongado. Los estudios de demostración se han centrado, fundamentalmente, en la validez externa y se los puede agrupar en cuatro categorías:

1. *Evaluaciones sumativas.* Sin duda, la categoría más amplia de estudios de demostración es la de las evaluaciones sumativas directas, en las cuales la pregunta central es si un programa de aprendizaje cooperativo en particular produce resultados beneficiosos. La comparación usual se establece entre un método de aprendizaje cooperativo y el aprendizaje tradicional en el aula. Las investigaciones realizadas en la Universidad Johns Hopkins sobre programas específicos ("Torneos de juegos por equipos, Trabajo en equipo -logro individual, Individualización ayudada por equipos") se centran fundamentalmente en el logro en las actividades de aprendizaje de bajo nivel, las reseñas de estos estudios (Slavin, 1983, 1991) están organizadas en torno a un método particular y no a una habilidad o un conocimiento que se deban aprender. Esto resulta útil para los defensores del método pero los usuarios del aprendizaje cooperativo pueden no estar interesados en el funcionamiento de algún programa en especial, sino en los procedimientos generales para mejorar el aprendizaje en el razonamiento de nivel superior. Aunque estos estudios de evaluación son interesantes, el valor de sus conclusiones es limitado para el diseño de programas educativos eficaces.
2. *Evaluaciones sumativas comparativas.* Menos atención se le ha prestado a la pregunta comparativa de qué método de aprendizaje cooperativo produce mejores efectos cuando se los compara a partir de los mismos criterios. El método del rompecabezas, por ejemplo, puede compararse con el de la individualización ayudada por equipos. Un problema característico de estos estudios es que resulta difícil, si no imposible, determinar si ambos métodos han sido puestos en práctica con la misma convicción. Los resultados pueden desviarse con facilidad si un método se pone en práctica en plenitud y el otro sólo en forma parcial.
3. *Evaluaciones formativas.* Se ha investigado muy poco en qué han fracasado los programas de aprendizaje cooperativo y cómo se los podría mejorar y es muy escasa la literatura existente sobre el tema. Las evaluaciones formativas apuntan a mejorar las prácticas existentes del aprendizaje cooperativo. El método del incidente crítico parece apto para el diagnóstico de las deficiencias de entrenamiento o de las consecuencias imprevistas, así como también puede servir una combinación de encuestas con entrevistas de seguimiento (a una muestra representativa de las respuestas).

4. *Estudios de inspección y control.* Se han hecho algunos estudios a gran escala sobre el impacto de la cooperación en los alumnos (Johnson y Johnson, 1991 b). Estos estudios relacionan las actitudes hacia el aprendizaje cooperativo, el competitivo y el individualista con variables tales como el apoyo social percibido, la autoestima y el aprendizaje de actitudes y comparan las respuestas de los estudiantes en las aulas de alto uso del aprendizaje cooperativo con las obtenidas en las aulas de bajo nivel de uso (donde nunca o casi nunca se lo utiliza) sobre una serie de variables de aprendizaje (véanse, por ejemplo, Johnson, Johnson y Anderson, 1983b; Johnson y Johnson, 1983; Johnson, Johnson, Buckman y Richards, 1986). Aunque no son evaluaciones directas de los procedimientos de aprendizaje cooperativo, estos estudios brindan datos interesantes sobre el impacto de largo plazo del aprendizaje cooperativo sobre diversos resultados actitudinales y de aprendizaje.

Los estudios de demostración tienen puntos fuertes y débiles. Entre los puntos débiles, podemos mencionar por lo menos cinco. *Primero*, como todos los estudios casuísticos, los de demostración simplemente señalan que determinado método, en determinadas circunstancias, funcionó bien. *Segundo*, estos estudios siempre corren el riesgo de desvíos, ya que los investigadores suelen evaluar programas que ellos mismos han desarrollado; por lo tanto, en general tienen relación con su éxito profesional y, a veces, también con el económico. Por definición, esos investigadores favorecerán el aprendizaje cooperativo. Además, los estudios de investigación sufren de la misma limitación, ya que, con frecuencia, los realizan los mismos investigadores que inventaron los programas de aprendizaje cooperativo. El *tercer* problema de los estudios de demostración es que lo que se suele denominar aprendizaje cooperativo no siempre es cooperación. En muchos casos, el método de aprendizaje cooperativo que se evalúa es sólo un elemento de un programa educativo mayor y, por lo tanto, el aprendizaje cooperativo es una variable entre muchas. Por ejemplo, el procedimiento "Rompecabezas" original (Aronson, 1978) es una combinación de interdependencia de recursos (cooperativo) y de estructura de recompensas individuales (individualista); Torneos de juegos por equipos" (DeVries y Edwards, 1974) y "Trabajo en equipo -Logro individual" (Slavin, 1980) son mezclas de cooperación y competencia intergrupales; "Enseñanza ayudada por equipos" (Slavin, Leavey" y Madden, 1982) es una mezcla de aprendizaje individualista y cooperativo. Es difícil interpretar los resultados de estudios que evalúan la eficacia de tales mezclas, ya que es imposible saber qué elementos fueron más importantes para los efectos encontrados. *Cuarto*, los estudios de demostración suelen carecer de rigor metodológico y se centran más en la validez externa (como, por ejemplo, la amplitud del estudio) que en la interna (como el control experimental). En muchos casos, la comparación se hace con una forma ambigua e ignota de aprendizaje tradicional: cuando se encuentran diferencias, no queda claro qué se está comparando con qué. La falta de calidad metodológica de muchos estudios de demostración agrega más dudas a la seriedad de los resultados. *Finalmente*, la mayor parte de estos estudios se ha realizado en escuelas primarias. Se han hecho muy pocos en escuelas secundarias y universidades y esto reduce su relevancia y su validez.

Un ser humano es una parte de un todo al que llamamos "universo", una parte limitada en el tiempo y en el espacio. Se experimenta a sí mismo, sus pensamientos y sentimientos como algo separado del resto, una especie de ilusión óptica de la conciencia. Esta ilusión es una especie de prisión para nosotros, que nos limita a nuestros deseos personales y al afecto por las pocas personas que nos rodean. Nuestra tarea debe consistir en librarnos de esta prisión y ampliar el círculo de afecto hasta que abarque a todos los seres vivientes y a la naturaleza toda en su belleza.

Albert Einstein

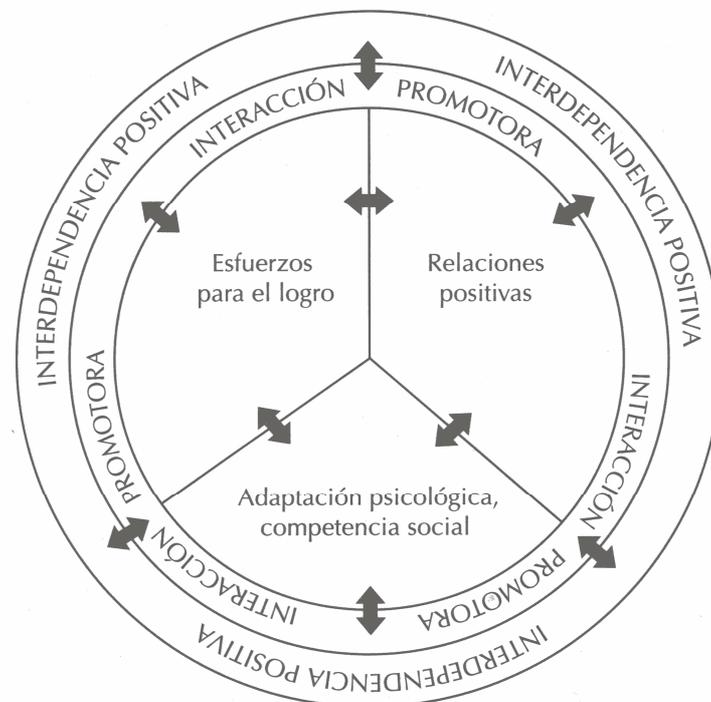
Los estudios de demostración tienen, por otra parte, al menos dos puntos fuertes. *Primero*, Su valor es evidente cuando sus resultados se analizan en combinación con estudios más controlados y teóricos. Cuando sus resultados concuerdan con los de los estudios teóricos, los estudios de demostración refuerzan la validez de la teoría y la hacen más creíble. *Segundo*, ofrecen un modelo posible para los docentes que quieren poner en práctica programas de características idénticas.

El aprendizaje cooperativo puede usarse con cierta confianza en cualquier nivel educativo, en cualquier materia y con cualquier actividad. Las investigaciones se han hecho con participantes de diversas clases económicas, edades, sexos, nacionalidades y formaciones culturales. Se han usado

muchas y muy variadas actividades, formas de estructurar la cooperación y mediciones de las variables dependientes. Muchos estudiosos han hecho una gran cantidad de investigaciones, con orientaciones marcadamente diferentes, en diversos ámbitos, países y decenios. Las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo tienen una validez y una posibilidad de generalización poco comunes en la bibliografía educativa.

La cooperación es un esfuerzo humano que influye sobre muchos resultados educativos diferentes al mismo tiempo. En los últimos noventa años, los investigadores se han ocupado de cuestiones tan diversas como el logro, el razonamiento superior, la retención, la motivación para el logro, la motivación intrínseca, la transferencia del aprendizaje, la atracción interpersonal, el apoyo social, las amistades, los prejuicios, las diferencias de valoración, la autoestima, las competencias sociales, la salud psicológica y el razonamiento moral, entre muchas otras. Todo esto puede resumirse en tres grandes categorías (Johnson y Johnson, 1989): el esfuerzo para el logro, las relaciones interpersonales positivas y la salud psicológica (véanse figura A.2 y tabla A.2).

FIGURA A.2 Resultados de la interdependencia social



Fuente: D.W. Johnson y R. Johnson (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company. Reproducido con autorización.

TABLA A.2 Mediciones del impacto del efecto de la interdependencia social en las variables dependientes

CONDICIONES	LOGRO	ATRACCIÓN INTERPERSONAL	APOYO SOCIAL	AUTOESTIMA
<i>Estudios totales</i>				
Cooperativos vs. competitivos	0.67	0.67	0.62	0.58
Cooperativos vs. individualistas	0.64	0.60	0.70	0.44
Competitivos vs. individualistas	0.30	0.08	-0.13	-0.23
<i>Estudios de alta calidad</i>				
Cooperativos vs. competitivos	0.88	0.82	0.83	0.67
Cooperativos vs. individualistas	0.61	0.62	0.72	0.45
Competitivos vs. individualistas	0.07	0.27	-0.13	-0.25
<i>Prácticas mixtas</i>				
Cooperativas vs. competitivas	0.40	0.46	0.45	0.33
Cooperativas vs. individualistas	0.42	0.36	0.02	0.22
<i>Prácticas puras</i>				
Cooperativas vs. competitivas	0.71	0.79	0.73	0.74
Cooperativas vs. individualistas	0.65	0.66	0.77	0.51

Fuente: D. W. Johnson y R. Johnson (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company. Reproducido con autorización.

La investigación en diferentes culturas. Parte de la posibilidad de generalizar las investigaciones sobre la cooperación es consecuencia de la gran cantidad y diversidad de ámbitos, países y culturas en los que éstas se han realizado. En América del Norte (Estados Unidos, Canadá y México), por ejemplo, se ha investigado con poblaciones blancas, negras, nativas e hispánicas. También se han hecho investigaciones sobre cooperación en Asia (Japón), Oceanía (Australia y Nueva Zelanda), Europa (Grecia, Noruega, Suecia, Finlandia, Alemania, Francia, Holanda e Inglaterra) y otras regiones del mundo. En esencia, los resultados han sido coincidentes. En las situaciones cooperativas hay mayor productividad, relaciones más positivas, una superior adaptación social y aptitudes mayores que en las situaciones competitivas o individualistas. La robustez de la investigación en muy diversas culturas contribuye a su validez y a la posibilidad de generalizar la teoría. Faltan, sin embargo, estudios críticos. Parece razonable pensar que diferentes culturas puedan tener diversas definiciones sobre qué es cooperativo y competitivo y en qué casos es aplicable cada una de estas formas. En los Estados Unidos, por ejemplo, varias tribus indígenas nativas tienen distintos puntos de vista sobre la cooperación y la competencia y diferentes maneras de expresarlos. Dados los cientos de estudios que han establecido la teoría básica de la cooperación y la competencia, se necesita mucha más investigación para establecer los matices culturales de la realización de los esfuerzos cooperativos.

La historia del uso práctico del aprendizaje cooperativo

El uso práctico del aprendizaje cooperativo tiene una historia rica y larga. Hace ya miles de años, el propio Talmud afirmaba que, para entenderlo, hacía falta un compañero de aprendizaje. En el siglo V, Quintiliano sostenía que los alumnos podían obtener muchos beneficios si se enseñaban los unos a los otros. El filósofo romano Séneca abogaba por el aprendizaje cooperativo mediante afirmaciones como "*Qui docet discet*" (El que enseña, aprende dos veces). Johann Amos Comenius (1592-1679) creía que los alumnos obtenían muchos beneficios si les enseñaban a otros alumnos y los otros les enseñaban a ellos. A fines del siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell hicieron un amplio uso de los grupos de aprendizaje cooperativo en Inglaterra y la idea llegó hasta los Estados Unidos cuando se abrió una escuela lancasteriana en la ciudad de Nueva York, en 1806. En el Movimiento por la Escuela Pública¹ de los Estados Unidos de comienzos del siglo XIX hubo un fuerte énfasis en el

¹ N. del T.: Alrededor de 1830, Horace Mann fundó en Massachusetts, en los Estados Unidos, el Movimiento por la Escuela Pública. Su objetivo era darle a cada estado un mayor control sobre la educación, para que el sistema escolar estuviera

aprendizaje cooperativo. Evidentemente, el uso del aprendizaje cooperativo no es algo nuevo en la educación estadounidense. Hubo periodos en los que tuvo grandes defensores y en los que fue muy utilizado para promover los objetivos educacionales de la época.

Uno de los mayores partidarios del aprendizaje cooperativo en los Estados Unidos fue el coronel Francis Parker. En los últimos tres decenios del siglo XIX, el coronel Parker incorporó a la lucha por el aprendizaje cooperativo entusiasmo, idealismo, una actitud práctica y una intensa devoción por la libertad, la democracia y la individualidad en la educación pública. Su fama y su éxito se basaron en el espíritu vívido y regenerador que insufló a la escuela y a su poder para crear un clima verdaderamente cooperativo y democrático en el aula. Cuando era inspector de escuelas en Massachusetts (1875-1880), Parker recibía a más de 30.000 visitantes por año, para observar su uso de los procedimientos de aprendizaje cooperativo (Campbell, 1965). Sus métodos para estructurar la cooperación entre los alumnos fueron dominantes en la educación estadounidense de fines del siglo pasado. Siguiendo el camino trazado por Parker, John Dewey promovió el uso de los grupos de aprendizaje cooperativo en su famoso proyecto de método educativo (Dewey, 1924); pero, hacia fines de los años treinta, la escuela pública empezó a enfatizar el uso de la competencia interpersonal (Pepitone, 1980).

A mediados de los años sesenta, los autores de este libro empezamos a formar docentes en el uso del aprendizaje cooperativo en la Universidad de Minnesota. El Centro de Aprendizaje Cooperativo (*Cooperative Learning Center*) fue el resultado de nuestros esfuerzos para: (a) sintetizar los conocimientos existentes sobre los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas (Johnson, 1970; Johnson y Johnson, 1974, 1978, 1983a, 1989); (b) formular modelos teóricos concernientes a la naturaleza de la cooperación y sus componentes esenciales; (c) realizar un programa sistemático de investigación para verificar nuestras teorías; (d) traducir la teoría convalidada en un conjunto de estrategias y procedimientos concretos para usar la cooperación en las aulas, las escuelas y los distritos escolares (Johnson, Johnson y Holubec, 1992a, 1992c, 1998, 1994) y (e) construir y mantener una red de escuelas para poner en práctica estrategias y procedimientos cooperativos en toda América del Norte y en otros países. El desarrollo de la controversia académica (Johnson y Johnson, 1995c) y de los programas de resolución de conflictos y de mediación de pares (Johnson y Johnson, 1995a) se relacionan también con el aprendizaje cooperativo.

En los años setenta, David DeVries y Keith Edwards desarrollaron, en la Universidad Johns Hopkins, "Torneos de juegos por equipos" (TJE) y, en Israel, Shlomo y Yael Sharan crearon el procedimiento de investigación grupal para los grupos de aprendizaje cooperativo. Robert Slavin amplió el trabajo de DeVries y Edwards al convertir TJE en "Trabajo en equipo - Logro individual" y al transformar la "Enseñanza ayudada por computadora" en "Enseñanza ayudada por equipos". Al mismo tiempo, Spencer Kagan desarrolló el procedimiento "co-op co-op". En los años ochenta, Donald Dansereau preparó una serie de guías cooperativas y muchos otros autores elaboraron diferentes procedimientos cooperativos. En los noventa, el aprendizaje cooperativo se ha extendido también a los programas de resolución de conflictos y de mediación de pares (Johnson y Johnson, 1995a, 1995b).

La investigación sobre interdependencia social

Aprender a realizar actividades juntos puede tener efectos muy profundos y significativos. A partir de las teorías de Kurt Lewin y Morton Deutsch, se puede establecer la premisa de que el tipo de interdependencia que se estructura entre los alumnos determinará su forma de interacción y ésta, a su vez, determinará los resultados educativos en general. Si las situaciones se estructuran cooperativamente, el resultado es la interacción promotora; si se las estructura de manera competitiva, se produce interacción de oposición; finalmente, si se las estructura de manera individualista, no se produce interacción alguna entre los alumnos. Estos patrones de interacción influyen sobre numerosas variables, que pueden resumirse en los tres grandes resultados interrelacionados: el esfuerzo ejercido para alcanzar el logro, la calidad de las relaciones existentes entre los participantes y la adaptación psicológica y la competencia social de los participantes (véase figura A.1) (Johnson y Johnson, 1989). En la mayoría de los casos, en este capítulo no incluimos referencias a estudios individuales y

controlado y se asegurara así el uso del inglés y la enseñanza de los valores morales y democráticos del país, que garantizarían, a su vez, que los Estados Unidos pudieran seguir desarrollándose como lo habían soñado sus fundadores.

preferimos dirigir al lector a los trabajos que contienen referencias a estudios específicos que corroboran lo que afirmamos.

Patrones de interacción

Dos cabezas piensan más que una.
Heywood

El solo hecho de juntar a los alumnos y permitir su interacción no significa que el aprendizaje aumentará, que se producirán relaciones de alta calidad entre pares o que mejorará la adaptación psicológica, la autoestima y la competencia. Los alumnos pueden facilitar u obstruir el aprendizaje de los demás o pueden ignorar por completo a sus propios compañeros. La forma en que interactúen dependerá de la manera en que los docentes estructuren la interdependencia en cada situación de aprendizaje.

La interdependencia positiva hace que los alumnos se preocupen por estimular el aprendizaje y el logro de sus compañeros. La interacción promotora puede definirse como el estímulo y la facilitación de los esfuerzos de otro para alcanzar el logro, realizar tareas y producir en pro de los objetivos del grupo. Aunque la interdependencia positiva por sí misma puede tener cierto efecto sobre los resultados, lo que influye con más fuerza sobre los esfuerzos para el logro, las relaciones afectuosas y comprometidas, la adaptación psicológica y la competencia social es la interacción promotora cara a cara entre las personas, favorecida por la interdependencia positiva. Los alumnos se preocupan tanto por aumentar sus propios logros como por los de sus compañeros. La interacción promotora se caracteriza por (Johnson y Johnson, 1989):

1. Brindar al otro ayuda efectiva y eficaz.
2. Intercambiar los recursos necesarios, tales como la información y los materiales, y procesar la información con mayor eficacia.
3. Proporcionar al otro realimentación para que pueda mejorar el futuro desempeño de sus actividades y sus responsabilidades.
4. Desafiar las conclusiones del otro y razonar para favorecer una toma de decisiones de mayor calidad y una mayor comprensión de los problemas.
5. Promover el esfuerzo para alcanzar objetivos mutuos.
6. Influir en los esfuerzos del otro para alcanzar objetivos grupales.
7. Actuar de maneras confiadas y confiables.
8. Estar motivado para esforzarse por el beneficio mutuo.
9. Tener un nivel de excitación moderado, caracterizado por un bajo nivel de ansiedad y estrés.

La interdependencia negativa suele hacer que los alumnos se opongan al éxito del otro. La interacción de oposición tiene lugar cuando los alumnos desalientan y obstruyen los esfuerzos de los demás. Los alumnos se ocupan tanto de aumentar sus propios logros como de evitar que sus compañeros tengan un mejor desempeño que ellos mismos. Cuando los alumnos trabajan independientemente, sin intercambio con otros, no hay interacción alguna: cada uno se ocupa de sus propios logros e ignora los esfuerzos ajenos, por considerarlos irrelevantes.

Brindar y recibir ayuda

En la mayoría de las actividades, la productividad aumenta cuando las personas se brindan ayuda (véase Johnson y Johnson, 1989). Se puede observar con más frecuencia la oferta de ayuda y guía (incluyendo ayuda interétnica y a personas con diferentes discapacidades) en las situaciones cooperativas que en las competitivas o individualistas. Tanto en las investigaciones sociales y psicológicas como en las de conductas aplicadas, las estructuras cooperativas han mejorado la ayuda entre los miembros del grupo, en tanto que las estructuras competitivas han dado como resultado la obstrucción de los esfuerzos del otro, la negación de la ayuda y la práctica de conductas antisociales. Estos efectos de competencia se ven exacerbados por la derrota. Todos los estudios de observación de

grupos de aprendizaje reales muestran más oferta de ayuda en las situaciones cooperativas que en las competitivas e individualistas.

El intercambio de información y los procesos cognitivos

El intercambio y el procesamiento de la información son más eficaces y eficientes en las situaciones cooperativas que en las competitivas o individualistas (Johnson, 1974; Johnson y Johnson, 1989). Aunque es posible que haya que intercambiar una gran diversidad de recursos materiales para realizar actividades y lograr objetivos, el recurso más común de los que se comparten e intercambian en los esfuerzos cooperativos es la información.

Comparados con los alumnos que trabajan en situaciones competitivas e individualistas, los que trabajan cooperativamente (Johnson y Johnson, 1989) evidencian las siguientes características:

1. Buscan obtener significativamente más información del otro que los que trabajan en estructuras de objetivos competitivas.
2. Tienen menos desviaciones y errores de percepción para comprender perspectivas y posiciones ajenas.
3. Comunican la información con mayor precisión, al estar acostumbrados a expresar sus ideas y su información con más frecuencia, escuchar con mayor atención lo que dicen los demás y aceptar más a menudo las ideas e informaciones ajenas.
4. Confían más en el valor de sus ideas.
5. Hacen un uso óptimo de la información proporcionada por otros alumnos.

En las **situaciones cooperativas**, los alumnos están unidos por un destino común, una identidad compartida y una causalidad común. Por ello, festejan los éxitos de los demás y sienten que los benefician personalmente. Las ideas, la información, las conclusiones y los recursos importantes tienden a ponerse a disposición de todos, para su intercambio y utilización en formas que favorezcan la comprensión colectiva e individual y aumenten la energía para realizar la actividad. La discusión oral de la información tiene al menos dos dimensiones: explicación oral y audición. Ambas son beneficiosas tanto para el dador como para el receptor. El dador se beneficia por la organización y el procesamiento cognitivos, por un razonamiento de nivel superior, por una mayor comprensión y un compromiso superior con el logro de los objetivos grupales como consecuencia de su explicación oral, por elaborar y resumir la información y por enseñar lo que sabe a los demás. El receptor se beneficia, fundamentalmente, por la posibilidad de utilizar los recursos de otros en sus propios esfuerzos para alcanzar logros.

El intercambio de información y el estímulo de los procesos cognitivos no pueden tener lugar, por su parte, en las situaciones competitivas o en las individualistas. En las **situaciones competitivas**, la comunicación y el intercambio de información tienden a no existir o a ser confusos, y la competencia desvía las percepciones y la comprensión de los puntos de vista de los demás. Las situaciones individualistas suelen estructurarse deliberadamente para asegurar que las personas no se comuniquen ni intercambien información.

Las investigaciones muestran que el miedo a hablar en público es bastante común entre adolescentes y adultos (Motley, 1988). Los estudiantes universitarios, en especial, suelen tener miedo a la comunicación en el aula (Bowers, 1986). Esos temores pueden reducirse significativamente si se da a los alumnos la posibilidad de expresarse antes, en el contexto social más cómodo de los grupos pequeños de pares (Neer, 1987). Los estudiantes cuyo idioma nativo no es el inglés pueden ver marcadamente reducida su ansiedad si trabajan en grupos de aprendizaje cooperativo.²

La realimentación de los pares

Un aspecto interesante de la interacción promotora es la posibilidad que da a los integrantes de un grupo de ofrecerse realimentación sobre la forma en que están cumpliendo sus obligaciones y

² N. del T.: No debemos olvidar que la sociedad estadounidense es fuertemente multicultural y que son muchos los alumnos nacidos en otros países o pertenecientes a minorías culturales que hablan otros idiomas.

realizando su trabajo. La realimentación es información puesta a disposición de las personas para permitirles comparar su desempeño real con algún estándar ideal. El conocimiento de los resultados es la información proporcionada a alguien con respecto a su desempeño en un esfuerzo determinado. Puede darse en forma de información cualitativa (en la que se señala a una persona que determinado desempeño es correcto o incorrecto) o como información cuantitativa (cuál es el grado de discrepancia existente entre la respuesta dada por una persona y la respuesta correcta). Usualmente, la información cuantitativa (es decir, la realimentación de proceso) estimula más el logro que la cualitativa (es decir, la realimentación terminal). La realimentación personalizada aumenta el desempeño en mayor medida que la realimentación impersonal y cuando esa realimentación es proporcionada por los propios pares, puede resultar algo especialmente vívido y personalizado. La realimentación frecuente e inmediata sirve para aumentar la motivación para el aprendizaje en un alumno (Mackworth, 19ro).

El desafío y la controversia

Un importante aspecto de la interacción promotora es la controversia; es decir, el conflicto que surge cuando los miembros comprometidos de un grupo tienen diferentes informaciones, percepciones, opiniones, procesos de razonamiento, teorías y conclusiones y deben llegar a un acuerdo. Cuando surge una controversia, se la puede aprovechar constructiva o destructivamente, según cómo se la maneje y según el nivel de las habilidades interpersonales y en grupos pequeños de los participantes. Cuando se la maneja de manera constructiva, la controversia favorece la incertidumbre sobre los propios puntos de vista, la posterior búsqueda activa de más información, la reconceptualización del conocimiento y de las propias conclusiones, y, en consecuencia, un mayor dominio y retención de los materiales en estudio. Las personas que trabajan solas en situaciones competitivas o individualistas no tienen la posibilidad de realizar semejante proceso; por lo tanto, su productividad, la calidad de sus decisiones y sus logros se resienten.

El estímulo y el compromiso públicos

La interacción promotora incluye también estimular a los cooperadores para que aumenten sus esfuerzos para alcanzar los objetivos del grupo y comprometerse públicamente a hacer lo mismo. El **compromiso** puede definirse como la obligación de una persona respecto de una acción o de una decisión. En la medida en que las personas actúan sin coerción, se comprometen a actuar frente a otros o invierten tiempo, dinero o prestigio personal en alguna actividad, llegan a desarrollar en ella un interés personal. Las personas se comprometen más con las actitudes que se hacen públicas que con las que permanecen privadas y tienden a preocuparse más porque los otros realicen aquellas acciones que ellas mismas ya han intentado.

La influencia mutua

Durante el proceso de intercambio de información, la gente comparte ideas e informaciones y utiliza los recursos de los demás para aumentar su productividad y sus logros. Esto conlleva una influencia mutua, en la que los cooperadores consideran las ideas y conclusiones del otro y coordinan sus esfuerzos. Los participantes deben estar abiertos a las influencias que buscan facilitar el logro de los objetivos comunes, confiar en que el otro no usará los recursos compartidos de maneras que resulten negativas y crear lazos emocionales que den como resultado el compromiso por el bienestar y el éxito ajenos. La influencia tiene lugar, en las diferentes situaciones sociales, en una de tres formas posibles: influencia directa, modelos sociales y normas grupales. Los alumnos son receptivos a los intentos de *influencia directa* de los otros en la medida en que perciben una relación cooperativa entre los logros de los objetivos. En las situaciones cooperativas, los alumnos también se benefician con las acciones de sus propios compañeros, que actúan como *modelos* de conductas, habilidades y actitudes. Los modelos visibles y creíbles que exhiben las actitudes y los patrones de conducta recomendados son poderosas influencias. Finalmente, el logro se ve influido por el hecho de que las *normas grupales* favorezcan (o no) el alto rendimiento. En las situaciones cooperativas, todos se benefician por los

esfuerzos de los cooperadores; por lo tanto, las normas grupales favorecen los esfuerzos para el logro. Las evidencias señalan, además, que en el clima generalmente competitivo de la mayoría de las escuelas, el éxito en las actividades académicas tiene poco valor para muchos y quizá es, incluso, un obstáculo para adquirir popularidad entre los propios pares (véase Johnson y Johnson, 1989).

La motivación para el logro

El logro depende "de nosotros" y no exclusivamente "de mí", ya que siempre es el producto de muchas cabezas y muchas manos.

J. W. Atkinson

La motivación para el logro se refleja en el esfuerzo que la gente compromete intencionalmente para adquirir una mayor comprensión y habilidades que considera significativas y valiosas. Aunque el ser humano puede nacer con una motivación natural para aumentar sus aptitudes, la motivación para el logro es algo básicamente inducido a través de procesos interpersonales, ya sea a través de relaciones internalizadas o de patrones de interacción dentro de una situación de aprendizaje. Habrá diferentes patrones de interacción según si ésta tiene lugar en contextos de interdependencia positiva, negativa o de ausencia de interdependencia y esto provocará diferentes sistemas motivacionales, que a su vez influirán sobre los logros de distintas formas, lo cual determinará las expectativas para futuros logros. El sistema motivacional que se favorece en las *situaciones cooperativas* incluye la motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, altos incentivos para el logro basado en el beneficio mutuo, alta curiosidad epistémica e interés sostenido en el logro, alto compromiso y alta persistencia. El sistema motivacional que, por su parte, estimulan las *situaciones competitivas* incluye motivación extrínseca para ganar, bajas expectativas de éxito de parte de casi todos -excepto de los más capaces-, incentivos para aprender basados en beneficios diferenciales, baja curiosidad epistémica y ausencia de interés sostenido para el logro, falta de compromiso y baja persistencia de parte de la mayoría. Finalmente, el sistema motivacional que promueven las *situaciones individualistas* incluye motivación extrínseca para satisfacer criterios de excelencia preestablecidos, bajas expectativas de éxito -excepto en los más capaces-, incentivos para el logro basados en el beneficio propio, baja curiosidad epistémica e interés sostenido para el logro, bajo compromiso y baja persistencia de parte de la mayoría de las personas.

La motivación suele verse como una combinación de la probabilidad y de los incentivos percibidos para alcanzar el éxito. Cuanto mayor es la probabilidad de tener éxito y más importante es tenerlo, mayor es la motivación. El éxito que es una recompensa por sí mismo es más deseable para el aprendizaje que el hecho de que los alumnos piensen que sólo las recompensas extrínsecas son valiosas. En las situaciones cooperativas, los alumnos tienen una mayor sensación de poder alcanzar el éxito y lo consideran algo más importante que en las situaciones competitivas o en las individualistas (Johnson y Johnson, 1989). La lucha por el beneficio mutuo crea un vínculo emocional y los colaboradores empiezan a apreciarse, desear ayudar al otro para que alcance el éxito y comprometerse con el bienestar de los demás. Estos sentimientos positivos por el grupo y por los demás miembros pueden influir mucho y de muy diversas maneras en la propia *motivación intrínseca para el logro* y en la productividad real. En muchos casos, las relaciones entre los integrantes del grupo pueden convertirse en algo más importante que las recompensas recibidas por un trabajo bien hecho. Las consecuencias de la relación y del trabajo con los demás integrantes del grupo (es decir, el respeto, el aprecio, la indignación o el rechazo) pueden complementar o reemplazar a lo que produce el desempeño de la actividad misma (es decir, sueldos o calificaciones). Estas consecuencias pueden ser importantes para sostener la conducta en los períodos en los que los alumnos no reciben refuerzo basado en actividades.

La confianza interpersonal

Para dar a conocer los propios razonamientos y la información que se posee, se debe confiar en que los demás participantes en la situación escucharán con respeto. La confianza es algo crucial en la dinámica de la interacción promotora. Tiende a desarrollarse y mantenerse en las situaciones cooperativas ya estar ausente o destruirse en las situaciones competitivas e individualistas (Deutsch,

1958, 1960, 1962; Johnson, 1971, 1973a, 1974; Johnson y Noonan, 1972). La confianza incluye los siguientes elementos (Deutsch, 1962):

1. Riesgo-anticipación de las consecuencias beneficiosas o negativas.
2. Comprensión y conciencia de que otros tienen poder para determinar las consecuencias de las acciones que uno realice.
3. Expectativa de que las consecuencias negativas puedan ser más graves que las positivas.
4. Confianza en que los otros actuarán de maneras que aseguren consecuencias beneficiosas para uno.

La confianza interpersonal se construye al poner en manos de otros las consecuencias posibles para uno mismo y ver que esa confianza es confirmada y se destruye cuando, por el contrario, esa confianza no se ve confirmada porque los otros actúan en formas que resultan negativas para uno. De este modo, la confianza se compone de dos aspectos: la conducta confiada, que es la voluntad de arriesgar las propias consecuencias y ponerse en manos de otra persona, y la conducta confiable, que es la voluntad de responder al riesgo del otro asegurando que las consecuencias para ese otro sean positivas. Para establecer la confianza, dos personas (o más) deben ser confiadas y confiables. En las situaciones cooperativas, las personas tienden a serlo. En las competitivas, tienden a ser desconfiadas y poco confiables, ya que usan la información para facilitar su propio éxito e impulsar el fracaso del otro.

La ansiedad y el desempeño

En general, la cooperación produce, por un lado, menor ansiedad y estrés que la competencia y, por el otro, permite la construcción de estrategias más eficaces para enfrentar esa ansiedad, que es uno de los principales obstáculos para la productividad y las relaciones interpersonales positivas, ya que suele favorecer una preocupación egocéntrica, dificultades en el razonamiento cognitivo y evitación de las situaciones que uno teme. Esto suele hacerse faltando a la escuela o al trabajo, tomando largos recreos o evitando las situaciones de aprendizaje o trabajo difíciles. Una experiencia de ansiedad sostenida a lo largo de varios años -aunque sea en un nivel moderado- puede producir, además, daños psicológicos o fisiológicos. La cooperación facilita un mejor clima de aprendizaje y trabajo, especialmente para aquellos que viven en un estado crónico de intensa ansiedad.

Resumen de la interacción promotora

La interdependencia positiva da como resultado la interacción promotora, que, a su vez, favorece los esfuerzos para el logro, las relaciones interpersonales positivas y la salud psíquica. La **interacción promotora** puede definirse como: personas que estimulan y facilitan los esfuerzos de otros para aprender, realizar actividades y producir para alcanzar los objetivos del grupo. Se caracteriza porque las personas se ofrecen ayuda eficaz y eficiente, intercambian recursos tales como la información y los materiales, procesan la información con mayor eficacia, se proporcionan realimentación mutua para mejorar su futuro desempeño en sus actividades u obligaciones, desafían las conclusiones y los razonamientos del otro para favorecer mejores decisiones y una mayor comprensión de los problemas, fomentan el esfuerzo para alcanzar objetivos comunes, influyen en los esfuerzos del otro para alcanzar los objetivos del grupo, actúan de maneras confiadas y confiables, están motivadas para esforzarse por el beneficio mutuo y mantienen un bajo nivel de excitación con escasa ansiedad. La interacción de oposición y la no interacción dan como resultado el patrón de interacción contrario. La interacción promotora tiene como resultado muchas consecuencias importantes.

La cooperación —y no el conflicto— fue la forma de conducta más valiosa adoptada por el hombre en la historia de su evolución y esto es, en la actualidad, más evidente que nunca [...] La experiencia adapta a los seres humanos no a su ambiente externo, sino a los demás. Jamás debemos olvidar que la sociedad es, en esencia, una empresa cooperativa, diseñada para que los hombres estén en contacto con los demás. Una sociedad no puede sobrevivir sin la cooperación de sus miembros y la sociedad humana ha sobrevivido porque la cooperatividad de sus miembros lo permitió. No fueron algunos individuos los que lo lograron, sino el grupo. En las sociedades humanas, las personas que más posibilidades tienen de sobrevivir son aquellas más adaptadas a sus grupos.

Asley Montagu (1965)

Los resultados del aprendizaje

Los resultados del aprendizaje son diferentes según el patrón de interacción alumno-alumno que favorece cada estructura de objetivos: cooperativa, competitiva o individualista (Johnson y Johnson, 1989). Los numerosos resultados de los esfuerzos cooperativos pueden resumirse en tres grandes categorías: esfuerzos para el logro, relaciones interpersonales positivas y adaptación psicológica. El cuerpo global de las investigaciones sobre la interdependencia social resulta generalizable por varios motivos: se han hecho investigaciones con participantes de diferentes clases económicas, edades, sexos y medios culturales; se han usado muchas actividades y mediciones de las variables dependientes y muchos investigadores de orientaciones muy diversas han hecho investigaciones en ámbitos muy distintos y en diferentes decenios.

Los esfuerzos para el logro

En los últimos noventa años, se han hecho más de 275 estudios para intentar conocer las ventajas relativas de los esfuerzos competitivos, individualistas y cooperativos para favorecer la productividad y el logro (Johnson y Johnson, 1989). Sus resultados se resumen en la tabla A.1.

Cuando se incluyen todos los estudios en el análisis, el promedio del alumno cooperativo se sitúa a unos dos tercios de desviación estándar por encima del promedio del alumno competitivo en una situación competitiva (impacto del efecto = 0,67) o individualista (impacto del efecto = 0,64). Cuando sólo se incluyen los estudios de calidad, las mediciones son de 0,88 y 0,61, respectivamente. Además, el aprendizaje cooperativo da como resultado un razonamiento de nivel superior, generación más frecuente de nuevas ideas y soluciones (es decir, ganancia de proceso) y mayor transferencia de lo aprendido de una situación a otra (es decir, transferencia grupal a individual) que el aprendizaje individualista o el competitivo.

La mejor y más elevada forma de eficiencia es la cooperación espontánea de un pueblo libre
Woodrow Wilson.

Algunos procedimientos de aprendizaje cooperativo contienen una mezcla de esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas, en tanto que otros son "puros". El procedimiento "Rompecabezas" (Aronson, 1978), por ejemplo, es una combinación de interdependencia de recursos (cooperativo) y recompensas personales (individualista). "Torneos de Juegos por Equipos" (DeVries y Edwards, 1974) y "Trabajo en Equipo-Logro Individual" (Slavin, 1980) son mezclas de cooperación y competencia intergrupal. La enseñanza ayudada por equipos (Slavin, Leavey y Madden, 1982) es una combinación de aprendizaje individualista y cooperativo. Cuando se comparan los resultados de las formas puras y las mixtas, el aprendizaje cooperativo puro exhibe logros superiores (cooperativo vs. competitivo, puro = 0,71 y mixto = 0,40; cooperativo vs. individualista, puro = 0,65 y mixto = 0,42).

El valor potencial del aprendizaje cooperativo en las clases numerosas se ve reforzado por un estudio reciente diseñado para identificar los factores que contribuyen al aprendizaje en los grupos grandes. Wulff, Nyquist y Abbott (1987) encuestaron a 800 estudiantes universitarios y descubrieron

que el segundo factor más importante para el aprendizaje en las clases numerosas, según las declaraciones de los estudiantes, eran sus propios compañeros. Los investigadores llegaron a la conclusión de que puede resultar conveniente recurrir al aprendizaje cooperativo en las clases grandes. Levin, Glass y Meister (1984), a partir de una comparación de la eficacia de cuatro estrategias académicas, llegaron a la conclusión de que el trabajo con los propios compañeros es el mejor sistema de apoyo para aumentar los logros de los alumnos.

Uno de los principios más fuertes de la psicología social y de las organizaciones es que el trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes produce logros superiores y mayor productividad que el trabajo individual, lo cual se ve confirmado por numerosas investigaciones. Es aconsejable recurrir al aprendizaje cooperativo cuando son importantes los objetivos del aprendizaje, cuando se busca privilegiar la destreza y la retención, cuando la tarea es compleja o conceptual, cuando hay que resolver problemas o se desea que haya pensamientos divergentes o creativos, cuando se espera un desempeño de calidad, y cuando se necesitan estrategias de razonamiento y pensamiento crítico de nivel superior.

¿Por qué la cooperación da como resultado un logro superior? ¿Qué media? Para comprender la relación entre la cooperación y el logro es necesario especificar las variables que median entre ellos. El solo hecho de poner a los alumnos en grupos y pedirles que trabajen juntos no basta, por sí mismo, para favorecer mayores logros. Sólo en determinadas condiciones se puede esperar que los esfuerzos grupales resulten más productivos que los individuales. Esas condiciones son: una interdependencia positiva claramente percibida, considerable interacción promotora (cara a cara), sensación de responsabilidad personal para alcanzar los objetivos del grupo, uso frecuente de habilidades interpersonales y en grupos pequeños relevantes y procesamiento grupal periódico frecuente (Johnson y Johnson, 1989).

Las aptitudes de pensamiento crítico

En muchas materias escolares, la enseñanza de hechos y teorías es considerada algo secundario respecto del desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos y del uso de estrategias de razonamiento de nivel superior. El objetivo de la educación científica, por ejemplo, es desarrollar personas que puedan crear sentido a partir de lo que no tiene sentido o que posean aptitudes de pensamiento crítico para apropiarse de la información, examinarla, evaluar su validez y aplicarla de manera adecuada. Pero, con frecuencia, la aplicación, la evaluación y la síntesis del conocimiento, así como también otras habilidades de razonamiento superior, resultan bastante descuidadas. *El aprendizaje cooperativo favorece un mayor uso de estrategias superiores de razonamiento y pensamiento crítico que el aprendizaje competitivo o el individualista* (Gabbert, Johnson y Johnson, 1986; Johnson y Johnson, 1981 a; Johnson, Skon y Johnson, 1980; Skon, Johnson y Johnson, 1981). Las experiencias de aprendizaje cooperativo, por ejemplo, evidencian una comprensión más frecuente y un uso de estrategias cognitivas y de razonamiento moral superiores a las experiencias de aprendizaje competitivo o individualista (impacto del efecto = 0,93 y 0,97, respectivamente).

Laughlin y sus colegas (Laughlin, 1965, 1973; Laughlin y Jaccard, 1975; Laughlin, McGlynn, Anderson y Jacobson, 1968; McGlynn, 1972) hallaron un uso más frecuente de una estrategia de focalización (para elaborar un concepto subyacente aun conjunto de números o palabras) en las situaciones cooperativas que en las de otra naturaleza y llegaron a la conclusión de que, por lo tanto, los cooperadores podían resolver problemas más rápidamente que los demás. Por su parte, Dansereau y sus colegas (Spurlin, Dansereau, Larson y Brooks, 1984; Larson, Dansereau, O'Donnell, Hythecker, Lambiotte y Rocklin, 1984) hallaron que los cooperadores usaban con más frecuencia una estrategia de elaboración (para integrar información nueva con conocimientos previos) que los alumnos que trabajaban solos y, por lo tanto, se desempeñaban en un nivel superior.

Además de las investigaciones que relacionan directamente el aprendizaje cooperativo con el pensamiento crítico, hay otras que también los vinculan. McKeachie (1988) llegó a la conclusión de que hay al menos tres elementos de la enseñanza importantes para mejorar las habilidades de pensamiento de los alumnos: (1) la discusión entre alumnos, (2) el énfasis explícito en los procedimientos y los métodos de resolución de problemas usando ejemplos variados y (3) la verbalización de métodos y estrategias para estimular el desarrollo de la metacognición. Para McKeachie

La participación de los alumnos, el estímulo del docente y la interacción alumno-alumno se relacionan positivamente con la mejora en el pensamiento crítico. Estas tres actividades confirman otras investigaciones y teorías que subrayan la importancia de la práctica activa, la motivación y la realimentación en las habilidades de pensamiento o de otro tipo. Esto confirma que las discusiones son superiores a las explicaciones, especialmente en las clases pequeñas, para mejorar el pensamiento y la resolución de problemas.

Ruggiero (1988) sostiene que la enseñanza explícita del razonamiento de nivel superior y del pensamiento crítico no depende de lo que se enseña, sino de cómo se lo enseña: "El único cambio significativo que se requiere es un cambio en la metodología de enseñanza". El aprendizaje cooperativo es, precisamente, ese cambio metodológico.

Las investigaciones de Schoenfeld (1985, 1989), Brown, Collins y Duguid (1989), Lave (1988) y otros señalan que el aprendizaje cooperativo es un procedimiento importante para involucrar a los alumnos en actividades significativas en el aula y en la cognición situada. Las actividades escritas de nivel superior también pueden hacerse mejor en grupos de pares cooperativos (DiPardo y Freedman, 1988).

Las actitudes hacia las materias

Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las competitivas e individualistas, favorecen actitudes más positivas hacia las materias y hacia la educación en general y una motivación más firme para el aprendizaje (Johnson y Johnson, 1989).

McKeachie (1951) y Guetzkow, Kelley y McKeachie (1954) hallaron, en un estudio de comparación de la discusión grupal y las explicaciones, que los alumnos en los grupos de discusión tenían una actitud hacia la psicología significativamente más favorable que los estudiantes que estaban sometidos a explicaciones y un estudio de seguimiento realizado tres años después reveló que muchos de los alumnos de esos grupos de discusión se habían graduado en psicología, mientras que ninguno de los del grupo de explicación recitada lo había hecho. Bligh (1980) halló que los alumnos que tenían posibilidades de interactuar con sus compañeros y con el docente durante la clase estaban más satisfechos con su experiencia de aprendizaje que aquellos que sólo aprendían mediante explicaciones. Kulik y Kulik (1979) sostienen, a partir de su amplia reseña bibliográfica sobre la educación universitaria, que los estudiantes que participan en las discusiones grupales en clase tienen más posibilidades de desarrollar actitudes positivas hacia las materias. Una de las conclusiones principales de los Seminarios de Evaluación de Harvard es que los grupos de aprendizaje cooperativo dan como resultado un gran aumento de la satisfacción con la clase (Light, 1990). Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para influir en las mujeres y los estudiantes pertenecientes a diversas minorías para que ingresen a carreras orientadas hacia las ciencias y la matemática.

El tiempo dedicado a la tarea

El logro consiste en no rendirse jamás. ...Si no hay voluntad oscura y obstinada, no habrá logro luminoso; si no hay esfuerzo denodado y opaco, no habrá logro brillante.

Hsun Tzu, filósofo chino de la línea de Confucio

Una explicación de por qué la cooperación favorece una mayor productividad que la competencia o el individualismo es que los integrantes de los grupos cooperativos pueden pasar más tiempo trabajando en las tareas. Se han hecho más de treinta estudios para medir el tiempo dedicado a la tarea (véase Johnson y Johnson 1989). En ellos, se puede ver que los cooperadores pasan más tiempo en la tarea que los competidores (impacto del efecto = 0,76) o que los alumnos que trabajan de manera individualista (impacto del efecto = 1,17) y que los cooperadores trabajan más tiempo en la tarea que los individualistas (impacto del efecto = 0,64). Estas mediciones muestran que los integrantes de los

grupos cooperativos parecen pasar bastante más tiempo ocupados en las tareas que los demás estudiantes.

Las relaciones interpersonales

La atracción interpersonal y la cohesión

El grado de vinculación emotiva entre los estudiantes tiene un profundo efecto sobre la calidad de su trabajo conjunto. Aunque las evidencias de diversos campos vinculan las relaciones afectuosas con la productividad, uno de los ejemplos más claros proviene de las carreras de trineos tirados por perros. La más larga y agotadora es la Iditarod de Alaska, una carrera de 2.400 kilómetros entre Anchorage y Nome, que cruza senderos helados de montaña y amplias llanuras sometidas a eneguedoras tormentas de nieve. En 1985, 1986, 1987 y 1990, las ganadoras de esta carrera fueron siempre mujeres. Cuando se les preguntó si tenían alguna ventaja sobre los hombres que participaban, las ganadoras dijeron que ellas tenían un vínculo más estrecho con sus perros y que, por lo tanto, sus perros se esforzaban más. Se puede encontrar un ejemplo similar en el mundo de los negocios. Cuando se les pregunta por su éxito, los altos ejecutivos de las empresas de más alto rendimiento en los Estados Unidos señalan que éste se debe, esencialmente, a su capacidad de crear equipos en los que los miembros se preocupan por los demás tanto en un nivel profesional como en uno personal (Kouzes y Posner, 1987). Los altos ejecutivos exitosos crean "familias", cuyos integrantes se preocupan profundamente por los demás y por los objetivos que comparten. Las escuelas secundarias deberían hacer lo mismo.

Las experiencias de aprendizaje cooperativo -comparadas con las de aprendizaje individualista, competitivo y con la enseñanza tradicional- favorecen mucho más el afecto entre los alumnos (impacto del efecto = 0,66 y 0,60, respectivamente) (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983) (véase tabla A.2). Esto es cierto más allá de las diferencias de nivel, de sexo, de las condiciones de discapacidad, de la pertenencia étnica o social o de la orientación hacia la tarea. Los alumnos que estudian cooperativamente, comparados con los que lo hacen de manera competitiva o individualista, desarrollan un compromiso y un afecto mucho mayores por el otro, sin importar sus impresiones y actitudes iniciales. Cuando sólo se incluyen en el análisis los estudios de calidad, los impactos del efecto son de 0,82 (cooperativo vs. competitivo) y 0,62 (cooperativo vs. individualista), respectivamente. Estas mediciones son más altas en los estudios que usan aprendizaje cooperativo puro que en los mixtos (cooperativo vs. competitivo, puro = p 0,79 y mixto = 0,46; cooperativo vs. individualista, puro = 0,66 y mixto = 0,36). Los alumnos que aprenden de manera cooperativa también aprecian más a sus docentes y sienten que les brindan más apoyo y aceptación académica y personal.

Para ser productiva, una clase debe ser coherente y tener un clima emotivo positivo. En la medida en que las relaciones dentro de la clase o de la escuela se tornan más positivas, el ausentismo decrece y se puede esperar que, al mismo tiempo, aumenten: el compromiso de los alumnos hacia el aprendizaje, los sentimientos de responsabilidad personal para hacer la actividad asignada, la voluntad de enfrentar tareas difíciles, la motivación y la persistencia, la satisfacción y la moral, la disposición a tolerar: el dolor y la frustración para alcanzar el éxito, el deseo de defender la escuela de las críticas o los ataques externos, la disposición a escuchar y recibir influencias de los propios pares, el compromiso con el éxito y el crecimiento de los demás y la productividad y el logro (Johnson y F. Johnson, 1997; Johnson y Johnson, 1989; Watson y Johnson, 1972).

Además, cuando hay heterogeneidad étnica, social, lingüística y de aptitudes en los alumnos, las experiencias de aprendizaje cooperativo son necesarias para construir relaciones positivas entre pares. Los estudios sobre eliminación de la segregación señalan que la cooperación favorece la creación de relaciones interétnicas más positivas que la competencia (impacto del efecto = 0,54) o que el individualismo (impacto del efecto = 0,44) (Johnson y Johnson, 1989). Las relaciones entre alumnos con diferentes niveles de discapacidad también son más positivas en las experiencias cooperativas que en las competitivas (impacto del efecto = 0,70) o en las individualistas (impacto del efecto = 0,64).

El apoyo social

Un amigo es alguien ante quien uno puede expresar todos los contenidos de su corazón, consciente de que será la más delicada y gentil de las manos la que los reciba y conserve lo que es valioso y; con un soplo de dulzura, descarte el resto.

Proverbio árabe

El **apoyo social** puede definirse como la existencia y disponibilidad de personas en las que uno puede confiar para recibir ayuda emotiva e instrumental, así como también información y elogios. Más concretamente, el apoyo social incluye:

1. Preocupación emocional; por ejemplo: fidelidad, seguridad, confianza en el otro. Todo ello contribuye a la convicción de que no es amado y apreciado.
2. Ayuda instrumental, que puede ser directa o por medio de bienes o servicios.
3. Información; por ejemplo, en hechos o consejos que pueden ayudar a resolver un problema.
4. Elogio; por ejemplo, realimentación sobre el grado en el cual se cumplen ciertas normas de conducta (información relevante para la autoevaluación).

Un sistema de apoyo social consiste en la existencia de otros significativos que comparten actividades y objetivos y que brindan recursos a las personas (como dinero, materiales, herramientas, habilidades, información y consejo) para aumentar su bienestar o para ayudarlas a movilizar sus propios recursos para que puedan enfrentar la situación específica a la que están expuestos. El apoyo social suele ser recíproco; si no lo es, la relación se debilita. No todas las formas de interacción son positivas, pero se supone que el apoyo social busca ser beneficioso para quien lo recibe. Pueden brindarlo tanto los propios pares como las figuras de autoridad y puede centrarse tanto en el aliento y la ayuda para alcanzar objetivos (es decir, productividad o apoyo para el logro) como en el afecto y el aprecio personales (es decir, apoyo personal).

El apoyo social involucra el intercambio de recursos para mejorar el bienestar común y la existencia y disponibilidad de gente de la que uno puede esperar ayuda, estímulo, aceptación e interés. La gente que brinda apoyo -al ofrecer preocupación emocional, ayuda instrumental, información y realimentación- favorece, directa e indirectamente:

1. El logro académico y la productividad.
2. La salud física, ya que las personas que tienen relaciones estrechas viven más, se enferman con menos frecuencia y se recuperan de las enfermedades más rápidamente que las personas aisladas.
3. La salud psicológica, la adaptación y el desarrollo, ya que se evitan las neurosis y las psicopatologías, se reduce la angustia y se proporcionan recursos tales como los confidentes.
4. El manejo constructivo del estrés, ya que se brinda afecto, recursos, información y realimentación, necesarios para enfrentar el estrés y amortiguar su impacto sobre las personas.

Desde los años cuarenta, se han hecho 106 estudios para comparar el impacto relativo de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas sobre el apoyo social. Las experiencias cooperativas tienden a favorecer un mayor apoyo social que las competitivas (impacto del efecto = 0,62) o que las individualistas (impacto del efecto = 0,70). Se han hallado mayores efectos en el apoyo de los propios pares que en el de los superiores (docentes). En los estudios metodológicamente superiores, las mediciones de la cooperación, comparadas con las de la competencia o el individualismo, fueron aun mayores (impacto del efecto = 0,83 y 0,71, respectivamente). Las formas de cooperación puras favorecen niveles significativamente superiores de apoyo social que las mixtas (competitivo: mixto = 0,45 y puro = 0,73; individualista: mixto = 0,02 y puro = 0,77).

El apoyo social aumenta tanto el compromiso y el afecto personal como el estímulo para la tarea. Se ha comprobado que preocuparse por el logro de una persona y desear ser su amigo van de la mano. Se encontraron pocas diferencias entre los niveles de apoyo para la actividad y de apoyo personal, tanto entre pares como con los superiores (docentes).

La importancia del apoyo social ha sido algo ignorado por la educación en los últimos treinta años. *La presión para el logro siempre debería estar acompañada de un nivel equivalente de apoyo social.* El desafío y la seguridad deben estar equilibrados (Pelz y Andrews, 1976). Cuando se imponen a los estudiantes (y a los docentes) crecientes demandas y presiones para que sean productivos, debe estructurarse también un aumento equivalente en el apoyo social que se les proporciona. El apoyo social y el estrés se relacionan, ya que cuanto mayor sea el apoyo social que tenga la gente, menor será el estrés que experimentará y más capacitada estará para manejar las tensiones en su vida. Cuando se impone presión sobre la gente para que tenga mayores logros y desafíe sus propias aptitudes intelectuales, se le debe brindar también un considerable apoyo social para aliviar el estrés característico de la situación y ayudarla a que lo maneje de manera constructiva.

La retención de los alumnos

Las prácticas de enseñanza tradicionales en la educación superior favorecen al estudiante confiado, pero nuestros análisis indican que los docentes deben prestar más atención a los alumnos pasivos o reticentes [...] La pasividad es una advertencia importante que puede reflejar una falta de compromiso que impide el proceso de aprendizaje y lleva a un innecesario desgaste.
Instituto Nacional de Educación de los Estados Unidos (1984)

Al sintetizar las investigaciones sobre la retención, Tinto (1975, 1987) llega a la conclusión de que cuanto mayor es el grado de involucramiento de los estudiantes en su experiencia de aprendizaje, más probable es que lleguen a graduarse. Los procesos de formación de redes de involucramiento social, integración y vínculo con los compañeros se relacionan estrechamente con las mayores tasas de retención en los alumnos. Después de diez años de investigaciones, Astin (1985) halló que el compromiso académico y social de los alumnos en la escuela era la piedra angular de la persistencia y el logro. Astin y sus colegas (1972) habían llegado antes a la conclusión de que el involucramiento activo en la experiencia de aprendizaje era especialmente crítico para los alumnos propensos a la retención, como los pertenecientes a diversas minorías, que son particularmente pasivos en los ámbitos académicos.

Las experiencias de aprendizaje cooperativo tienden a presentar inferiores tasas de angustia. Los alumnos que trabajan en problemas de final abierto en grupos pequeños de entre cuatro y siete integrantes exhiben tasas de angustia inferiores y de logro académico superior a las de aquellos que no participan en actividades cooperativas (Wales y Stager, 1978). Treisman (1985) halló que, después de cinco años, la tasa de retención en los estudiantes negros de ciencias de Berkeley que participaban en grupos de aprendizaje cooperativo era del 65% (comparado con el 41% de los estudiantes negros que no estaban en grupos de esta naturaleza). El porcentaje de estudiantes negros involucrados en experiencias de aprendizaje cooperativo que se graduaron en matemáticas fue del 44% (comparado con el escaso 10% del grupo de control que no hacía aprendizaje cooperativo).

Los estudiantes universitarios expresan mayor satisfacción con los cursos que les permiten involucrarse en discusiones grupales (Bligh, 1972; Kulik y Kulik, 1979). Si los alumnos están satisfechos con su experiencia educativa, tienen más posibilidades de continuar estudiando (Noel, 1985). El aprendizaje cooperativo permite que se produzcan muchas discusiones significativas entre los alumnos, lo cual aumenta su satisfacción con la experiencia de aprendizaje y, en consecuencia, favorece la retención.

La importancia de las relaciones entre pares

Las relaciones entre pares contribuyen al desarrollo social y cognitivo ya la socialización. Algunas de las consecuencias más importantes de las relaciones entre pares son las siguientes (pueden encontrarse las evidencias en Johnson, 1980 y Johnson y Johnson, 1989):

1. *En la interacción con sus pares, los alumnos aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que no pueden obtener de los adultos.* En su interacción, la gente

- imita las conductas de los otros y se identifica con las aptitudes admirables de sus amigos. Al ofrecer modelos, refuerzo y aprendizaje directo, los pares configuran una amplia variedad de conductas sociales, actitudes y puntos de vista.
2. *La interacción con los pares brinda apoyo, oportunidades y modelos para la conducta social positiva.* En la interacción con sus pares, uno ayuda, consuela, comparte, cuida y brinda sin pares con los cuajes involucrarse en esas conductas, no podrían desarrollarse muchos valores y compromisos sociales. Por el contrario, el involucramiento en conductas problemáticas (tales como el uso de drogas ilegales o la delincuencia) está relacionado con la percepción que la gente tiene de las actitudes de sus amigos hacia ellas. El rechazo de los propios pares tiende a dar como resultado patrones de conducta caracterizados por la agresividad, la intolerancia y otras actitudes negativas.
 3. *La gente suele carecer de la perspectiva temporal necesaria para tolerar demoras en la gratificación.* A medida que la gente se desarrolla y se socializa, el acento en sus propios impulsos y necesidades inmediatos se ve reemplazado por la capacidad de adoptar perspectivas de más largo plazo. Los pares proporcionan modelos, expectativas, orientaciones y refuerzo del aprendizaje, todo lo cual permite controlar los impulsos. Un claro ejemplo de esto son los impulsos agresivos. La interacción de los pares en actividades tales como el juego violento permite la adquisición de un repertorio de conductas agresivas eficaces y ayuda a establecer los mecanismos de regulación necesarios para modular la agresividad
 4. *A través de la interacción con sus pares, los alumnos aprenden a ver las situaciones y problemas desde diferentes perspectivas.* Esta adopción de diferentes puntos de vista es una de las aptitudes más críticas para el desarrollo cognitivo y social. Todo el desarrollo psicológico puede describirse como una progresiva pérdida de egocentrismo y un aumento de la capacidad de adoptar puntos de vista más amplios y complejos. Es fundamentalmente en la interacción con los pares donde el egocentrismo se pierde y se gana una mayor capacidad de adoptar perspectivas.
 5. *La autonomía es la capacidad de entender qué esperan los otros en una situación determinada y de ser libre como para decidir si uno hará lo esperable o no.* Al tomar decisiones con respecto a las conductas sociales adecuadas, las personas autónomas tienden a considerar tanto sus propios valores internos como los requerimientos de la situación y luego responden de maneras flexibles y apropiadas. La autonomía es consecuencia de: (a) la internalización de valores (incluyendo la autoaprobación adecuada) que derivan de las relaciones afectuosas y de apoyo y (b) la adquisición de habilidades sociales y sensibilidad. *Las relaciones con los pares son poderosas influencias sobre el desarrollo "de los valores y la sensibilidad social necesarios para la autonomía.* Las personas que tienen una historia de aislamiento o rechazo de sus pares suelen relacionarse mal con los demás y se adaptan a las presiones del grupo aun cuando estén convencidas de que las acciones recomendadas son erróneas o inadecuadas.
 6. Aunque los adultos pueden brindar ciertas formas de compañerismo, los estudiantes necesitan relaciones íntimas y estrechas con pares con los que puedan compartir sus pensamientos y sus sentimientos, sus aspiraciones y sus esperanzas, sus sueños y sus fantasías, sus penas y sus alegrías. Necesitan relaciones constructivas con sus pares para evitar el dolor de la soledad.
 7. A lo largo de la infancia, la adolescencia y la juventud, la gente atraviesa varias identidades sucesivas y superpuestas. Los cambios físicos del crecimiento, la mayor cantidad de experiencias con otras personas, las mayores responsabilidades y el desarrollo cognitivo y social general provocan cambios en la definición de uno mismo. El resultado final debería ser una identidad coherente e integrada. En las relaciones entre pares, los niños y los adolescentes toman conciencia de las semejanzas y diferencias que existen entre ellos. Experimentan una variedad de roles sociales que los ayudan a integrar su propio sentido del yo. En las relaciones con los pares, se aclaran e integran valores y actitudes en una definición del propio individuo. *A través de las relaciones entre pares se desarrolla un marco de referencia para percibir el propio yo.* Un ejemplo de ello es el la definición del género y su impacto sobre la propia identidad.
 8. *Las coaliciones formadas en la infancia y la adolescencia proporcionan ayuda en la vida adulta.* Los amigos proporcionan nuevas relaciones, unidad de recursos, impulso profesional y todo tipo de posibilidades imprevisibles.

9. *La capacidad de mantener relaciones Cooperativas independientes es una manifestación primordial de salud psicológica.* Las relaciones pobres entre pares en la escuela primaria anuncian perturbaciones psicológicas y delincuencia en la secundaria y las relaciones pobres entre pares en la secundaria anuncian patologías para la vida adulta. La ausencia de amistades en la infancia y la adolescencia parece aumentar el riesgo de desórdenes psíquicos.
10. *Tanto en los ámbitos educativos como en los laborales, los pares tienen una fuerte influencia sobre la productividad.* Suelen encontrarse mayores logros en las situaciones en las que hay colaboración entre pares que en aquellas en las que las personas trabajan solas.
11. *Las aspiraciones educativas de los alumnos pueden verse más influidas por los propios pares que por cualquier otra fuente social.* Del mismo modo, la ambición en los ámbitos profesionales es muy influida por los pares. En los ámbitos educativos, pueden estructurarse las relaciones entre pares mediante el aprendizaje cooperativo, para crear una interdependencia significativa. En las situaciones de aprendizaje cooperativo, los alumnos experimentan sentimientos de pertenencia, aceptación, apoyo y afecto y se pueden enseñar y practicar las habilidades y los roles sociales necesarios para mantener relaciones independientes.

Mediante la reiteración de las experiencias cooperativas, los alumnos pueden desarrollar sensibilidad social para saber cuál es la conducta esperable y las habilidades y la autonomía necesarias para satisfacer esas expectativas si así lo desean. Al considerarse mutuamente responsables por las conductas sociales adecuadas, los alumnos pueden influir mucho en los valores que internalizan y el autocontrol que desarrollan. Los valores se aprenden e internalizan a través de una serie de relaciones interdependientes. La interacción cooperativa prolongada ayuda a estimular un desarrollo social saludable con una actitud general de confianza hacia el otro, la capacidad de analizar las situaciones y los problemas desde diferentes perspectivas, la sensación de dirección y propósito en la vida, la conciencia de la interdependencia mutua con los otros y una identidad personal integrada y coherente (Johnson, 1979; Johnson y Matross, 1977).

Para que las relaciones con los pares sean influencias constructivas, deben fomentar sentimientos de pertenencia, aceptación, apoyo y afecto, en lugar de sentimientos de hostilidad y rechazo (Johnson, 1980). La aceptación de los pares se relaciona con el deseo de involucrarse en la interacción social, usar las aptitudes que se poseen en situaciones de logro y brindar recompensas sociales positivas a los otros. El aislamiento respecto de los propios pares se relaciona con altos niveles de ansiedad, baja autoestima, habilidades interpersonales pobres, problemas emocionales y patologías psicológicas. El rechazo de los propios pares se relaciona con conductas conflictivas en el aula, actitudes hostiles y afectos negativos y actitudes negativas hacia los demás alumnos y hacia la escuela. Para favorecer las influencias positivas de los pares, por lo tanto, los docentes tienen que asegurarse, en primera instancia, de que sus alumnos interactúan con sus compañeros y, en segundo lugar, de que esa interacción tiene lugar en un contexto cooperativo.

La salud y la adaptación psicológicas

Cuando los alumnos terminan la escuela, necesitan tener salud psicológica y estabilidad para poder construir y mantener una carrera, una familia y relaciones comunitarias que les permitan establecer una interdependencia básica y significativa con otros y participar con eficacia en la sociedad. Hemos realizado una serie de estudios (véase Johnson y Johnson, 1989) sobre la relación entre la cooperación y la salud psicológica y sus resultados señalan que, la cooperatividad se relaciona de manera positiva con una serie de síntomas de salud psicológica: madurez emocional, buenas relaciones sociales, identidad personal fuerte, optimismo y confianza en los demás. La *competitividad* también parece relacionarse con la buena salud psicológica, pero las *actitudes individuales listas* tienden a vincularse con patologías tales como inmadurez emocional, desajustes sociales, delincuencia, alienación y rechazo hacia uno mismo. Las escuelas deberían organizarse cooperativamente para reforzar las características y tendencias que favorecen el bienestar psicológico de los alumnos.

La precisión en la adopción de puntos de vista

La *adopción de puntos de vista sociales* es la capacidad de entender cómo ve una situación otra persona y cómo reacciona cognitivamente y emotivamente ante ella. Lo contrario de la adopción de puntos de vista (o perspectivas) es el **egocentrismo**, o sea, la fijación en el propio punto de vista hasta el punto de no tener conciencia de la existencia de otros y de lo limitado del propio. Las experiencias de aprendizaje cooperativo tienden a favorecer una mayor adopción de puntos de vista cognitivos y afectivos que las experiencias competitivas o individualistas (Johnson y Johnson, 1989). Bovard (1951a, 1951 b) y McKeachie (1954) hallaron que los alumnos que participaron en discusiones en clase (en oposición a aquellos que sólo escucharon explicaciones) demostraron una mayor comprensión (de acuerdo con los psicólogos clínicos) de los problemas de las mujeres jóvenes planteados en la película *The feeling of rejection*³.

La autoestima

*Debemos ver nuestra propia virtud, apreciar
nuestras posibilidades y capacidades y celebrar
nuestra humanidad.*
Dennis Wholey

Nadie nace con un sentido del yo. Durante los dos o tres primeros años de vida se desarrolla una especie de autoconciencia tosca, que consiste, por ejemplo, en ser capaz de distinguir qué es parte del propio cuerpo y qué es parte de otra cosa. Hacen falta muchos años de maduración para desarrollar una plena autoconciencia adulta. Mientras la gente la va desarrollando, formula una autoconcepción y construye procesos de los cuales deriva conclusiones sobre su propio valor. La *autoestima* es un juicio sobre el propio valor y la propia competencia, basado en un proceso de conceptualización y recopilación de información sobre uno mismo y las experiencias vividas (Johnson y Norem-Hebeisen, 1981). Tiene dos componentes: el nivel de valor que una persona se adjudica a sí misma y los procesos a través de los cuales extrae conclusiones sobre su propio valor. Las conclusiones sobre la autoestima pueden deducirse al menos a través de cinco procesos (Johnson, 1979; Norem-Hebeisen, 1976; Norem-Hebeisen y Johnson, 1981): la *autoaceptación básica* (la aceptabilidad intrínseca percibida de uno mismo), la *autoaceptación condicional* (la aceptabilidad resultante de superar a los otros y cumplir estándares y expectativas externos), la *autoevaluación comparativa* (la estimación de cómo son los atributos propios comparados positivamente con los de los pares), la *autoaceptación reflejada* (el hecho de verse a uno mismo como lo ven los otros) y la *autoestima real-ideal* (la correspondencia entre lo que uno cree que es y lo que cree que debería ser). Esto último no se ha estudiado en relación con la interdependencia social. Además, muchos estudios recurren a la *autoestima académica* (la autopercepción de ser un estudiante capaz, competente y exitoso) como medida dependiente.

Desde los años cincuenta, se han hecho más de 80 estudios para comparar el impacto relativo de las experiencias cooperativas, competitivas e individualistas en la autoestima y se ha encontrado que los esfuerzos cooperativos favorecen una autoestima superior a los competitivos (impacto del efecto = 0,58) o los individualistas (impacto del efecto = 0,44) (Johnson y Johnson, 1989). Estos descubrimientos son similares en todos los estudios (ya sean de alta, media o baja calidad). Las formas de cooperación puras tienen, por su parte, un impacto significativamente mayor en la autoestima que las formas mixtas (competitivo: mixta = 0,33 y pura = 0,74; cooperativo vs. individualista: mixtas = 0,22 y puras = 51). Se encontró también un patrón similar para la autoestima académica y la autoestima reflejada. Nuestras propias investigaciones demuestran que las experiencias cooperativas tienden a relacionarse con la convicción de que uno es intrínsecamente valioso y de que los otros lo ven de maneras positivas y a comparar favorablemente los propios atributos con los de los pares y juzgar que uno es un individuo capaz, competente y exitoso (Johnson, 1979; Norem-Hebeisen, 1974, 1976; Norem-Hebeisen y Johnson, 1981). En los esfuerzos cooperativos, los alumnos: (a) comprenden que son bien conocidos, aceptados y apreciados por sus pares (autoaceptación básica); (b) saben que

³ N. del T.: Una traducción literal de este título -aunque puede haber sido exhibida en países de habla hispana con un nombre absolutamente diferente- podría ser *El sentimiento de rechazo*.

han contribuido al éxito propio, de los otros y del grupo (autoestima reflejada) y (c) se perciben a sí mismos y a los demás en una forma diferenciada y realista, que les permite hacer comparaciones multidimensionales basadas en la complementariedad de las aptitudes propias con las de los otros (autoevaluación comparativa). En las situaciones cooperativas, las personas tienden a interactuar, favorecer el éxito del otro, configurar impresiones multidimensionales y realistas de las aptitudes ajenas y ofrecer realimentación precisa. Esta interacción tiende a favorecer una autoaceptación básica de uno mismo como persona capaz. Las experiencias competitivas tienden a relacionarse con una autoestima condicional, basada en una visión contingente de las propias aptitudes: "Si gano, tendré valor como persona; pero si pierdo, no lo tendré". Los ganadores atribuyen su éxito a una capacidad superior y el fracaso ajeno a falta de capacidad y ambas cosas contribuyen a la exaltación de uno mismo. Los perdedores, que constituyen la amplia mayoría, tienden defensivamente a menospreciarse a sí mismos, temerle alas evaluaciones y aislarse psicológica y físicamente. Las experiencias individualistas tienden a relacionarse con el rechazo al propio yo. En las situaciones individualistas, los alumnos están aislados del otro, reciben pocas comparaciones directas o realimentación de sus pares y sienten que las evaluaciones son imprecisas e irreales. El resultado es una actitud de evitación defensiva, temor a la evaluación y desconfianza hacia los pares.

Las habilidades sociales

*Si quieres un año de prosperidad, siembra semillas. Si
quieres diez años de prosperidad, siembra árboles. Si quieres
un siglo de prosperidad, siembra gente.*
Proverbio chino

La mayoría de la gente comprende que la educación o la formación vocacional mejoran sus posibilidades profesionales, pero no todos son conscientes de que las habilidades interpersonales pueden ser las más importantes para conseguir empleo, ser productivos y tener éxito profesional. Un reciente censo nacional realizado en los Estados Unidos puso en evidencia que los empleadores valoran cinco tipos de habilidades: las habilidades de comunicación oral, la responsabilidad, las habilidades interpersonales, la iniciativa y las habilidades de toma de decisiones. En 1982, el *Center for Public Resources* (Centro de Recursos Públicos) de los Estados Unidos publicó *Habilidades básicas en la fuerza de trabajo estadounidense*, un censo nacional sobre empresas, sindicatos e instituciones educativas. El estudio mostraba que el 90 por ciento de los despidos de los diferentes empleos obedecía a actitudes de trabajo o relaciones interpersonales pobres o a conductas o vestimenta inadecuadas. Los despidos por falta de habilidades técnicas o elementales eran muy poco comunes. Aun en las carreras de alta tecnología, la capacidad de trabajar eficazmente con otras personas calificadas es algo esencial, así como la habilidad de comunicarse y trabajar con otros profesionales para resolver problemas interdisciplinarios. En el mundo real, el corazón de la mayoría de los empleos -en especial los mejor remunerados y más interesantes- es conseguir que los demás cooperen, guiarlos, enfrentarse a los complejos problemas relacionados con el poder y la influencia y ayudar a la gente a resolver sus problemas para trabajar con otros (Johnson y Johnson, 1989).

Las aptitudes sociales son esenciales para la salud psicológica. No nacemos sabiendo instintivamente cómo interactuar eficazmente con otros. Las habilidades interpersonales y grupales no aparecen como por arte de magia cuando las necesitamos. Mucha gente carece de habilidades interpersonales básicas -como identificar correctamente los sentimientos de los otros y resolver adecuadamente un conflicto- y su limitación suele persistir con los años. Con frecuencia, la vida de esas personas no se desarrolla bien. Aquellos que carecen de habilidades sociales se encuentran aislados, alienados y en desventaja en los ámbitos vocacionales y profesionales. Las relaciones esenciales para vivir vidas productivas y felices se pierden si no se aprenden las habilidades interpersonales básicas.

En general, se pueden enseñar mejor las habilidades sociales en contextos de trabajo reales que cuando no se realizan tareas significativas y valiosas. El hecho de trabajar juntos para aprender mejora y aumenta las habilidades sociales de los alumnos. Para coordinar los esfuerzos para alcanzar objetivos comunes, los alumnos deben: (1) llegar a conocerse y confiar en el otro, (2) comunicarse con precisión y sin ambigüedad, (3) aceptarse y apoyarse y (4) resolver sus conflictos de manera

constructiva (Johnson, 1977; Johnson y F. Johnson, 1997). Las habilidades interpersonales y en grupos pequeños constituyen el nexo básico entre las personas y si éstas han de trabajar juntas productivamente y enfrentar las tensiones que surgen al hacerlo, deben poseer estas habilidades en alguna medida.

Se han hecho estudios para examinar el impacto de las experiencias de aprendizaje cooperativo sobre el dominio y el uso de habilidades sociales. Lew, Mesch, Johnson y Johnson (1986a, 1986b) hallaron que los alumnos socialmente aislados y retraídos aprenden más habilidades sociales y se involucran en ellas con más frecuencia en las situaciones cooperativas que en las individualistas, especialmente cuando se recompensa a todo el grupo. Slavin (1977) encontró que los adolescentes con perturbaciones emocionales que experimentaban el uso del aprendizaje cooperativo tenían mayor propensión a interactuar adecuadamente con otros que aquellos que recibían una educación tradicional y que este efecto se mantenía aun cinco meses después de terminado el proyecto. Janke (1980) halló efectos mejoradores del aprendizaje cooperativo sobre las interacciones adecuadas entre los alumnos con perturbaciones emocionales y también descubrió que la asistencia a clase de estos alumnos aumentaba. En general, las situaciones cooperativas favorecen una comunicación más frecuente, eficaz y precisa que las competitivas o individualistas (Johnson, 1973a, 1974). En las situaciones cooperativas, la comunicación es más abierta, eficaz y precisa, en tanto que en las competitivas es más cerrada, ineficaz e imprecisa (Bonoma, Tedeschi y Helm, 1974; Crombag, 1966; Deutsch, 1949b, 1962; Deutsch y Krauss, 1962; Fay, 1970; French, 1951; Grossack, 1953; Johnson, 1971, 1973a, 1974; Krauss y Deutsch, 1966).

Uno de los conjuntos de habilidades sociales más importantes de dominar es el relacionado con la resolución de conflictos. La participación en esfuerzos cooperativos inevitablemente produce conflictos. Además, cuanto más afectuosas y comprometidas son las relaciones, más intensos tienden a ser estos conflictos (Johnson y Johnson, 1991 a, 1992a). Los esfuerzos cooperativos proporcionan un contexto en el que se pueden poner en práctica y aprender con éxito estructuras y habilidades para resolver conflictos de manera constructiva. Por otra parte, la cooperación favorece un manejo de los conflictos más constructivo que los esfuerzos competitivos o individualistas (Deutsch, 1962, 1973; Johnson, 1971, 1973a, 1974).

Inculcar actitudes constructivas

Desde el punto de vista de la vida cotidiana (...) hay algo que sabemos: que el ser humano está aquí por los demás; sobre todo estamos aquí por aquellos de cuya sonrisa y bienestar depende nuestra propia felicidad y también por las incontables almas desconocidas con cuyo destino estamos vinculados por un lazo de simpatía.

Muchas veces por día pienso cuánto de mi propia vida interior y exterior se construye sobre las labores de los demás hombres vivos y muertos y cuánto debo esforzarme para devolverles tanto como he recibido de ellos.

Albert Einstein

Ciertas actitudes y normas de conducta resultan esenciales para la salud psicológica y las escuelas deberían inculcárselas a sus alumnos. Los alumnos deben desarrollar amor por el aprendizaje, curiosidad, deseo de distinguir entre lo sensato y lo insensato y capacidad para usar estrategias de nivel superior para resolver problemas. También deben desarrollar el deseo de hacer trabajos de alta calidad, de mejorar continuamente y un sentimiento de orgullo y logro por haber hecho un buen trabajo. Tienen que desarrollar respeto por sí mismos, por los demás y por la propiedad. Necesitan aprender cómo realizar los roles asignados confiablemente y tienen que desarrollar un propósito significativo y una orientación en la vida, el deseo de lograr cosas y de contribuir a hacer que el mundo sea un lugar mejor. Deben aprender a amar la democracia y la libertad, a sentir patriotismo y querer ser buenos ciudadanos. Necesitan aprender también a valorar la diversidad de la gente que constituye la sociedad. Finalmente, tienen que desarrollar hábitos saludables para toda la vida, tales como buenas costumbres de alimentación y sueño y ejercicios frecuentes.

En muchos campos (como la salud, el arte o la música), los educadores han diseñado programas destinados a favorecer un patrón permanente de actitudes y conducta. Sin embargo, los problemas relacionados con la creación de sistemas conceptuales duraderos, actitudes positivas y buenos hábitos de conducta han sido menospreciados en la mayoría de las discusiones sobre la práctica educativa.

Las actitudes se adquieren y los patrones de conducta se cambian mediante las influencias interpersonales y los sistemas conceptuales se desarrollan y mantienen en el largo plazo a través del proceso cognitivo resultante de la interacción personal. Para favorecer el aprendizaje, el desarrollo de actitudes deseables y el establecimiento de patrones de conducta para toda la vida, es necesario (Johnson y Johnson, 1985):

1. Adoptar las normas de los grupos de referencia a los que uno pertenece y a los que aspira a pertenecer -y con los que uno se identifica- y adaptarse a ellas.
2. Comprometerse públicamente a adoptar las actitudes y las conductas deseadas (y ser considerado por los pares responsable del cumplimiento de los compromisos adquiridos).
3. Exponerse a modelos sociales visibles y creíbles.
4. Enfrentarse a información y pedidos vívidos y personalizados.
5. Discutir la información con los pares de maneras que favorezcan el procesamiento cognitivo activo y el desarrollo de sistemas conceptuales perdurables.
6. Enseñar a otros la información que uno ha aprendido.
7. Adquirir motivación continua para aprender.
8. Formular la información recibida como ganancia o pérdida.

Las relaciones recíprocas entre los tres resultados

La razón por la que éramos tan buenos era que él. (Joe Paterno, entrenador del equipo) nos forzaba a desarrollar un sentimiento de amor entre los jugadores. Es mucho más difícil defraudar a un compañero que a tu entrenador. Realmente creo que, con los años, los equipos en los que jugué eran casi invencibles en las situaciones difíciles. Cuando necesitábamos avanzar quince centímetros, lo lográbamos, por nuestro amor hacia los demás. Nuestra camaradería existía por el tipo de entrenador y de persona que era Joe.

Dr. David Joyner

Los esfuerzos para el logro, las relaciones interpersonales positivas y la salud psicológica se relacionan recíprocamente (véase figura A.2). En las situaciones cooperativas, estas relaciones son siempre bidireccionales.

Los esfuerzos conjuntos para alcanzar objetivos comunes crean relaciones afectuosas y comprometidas; las relaciones afectuosas y comprometidas entre los integrantes de un grupo aumentan su esfuerzo conjunto para el logro (Johnson y Johnson, 1989). A partir del trabajo conjunto en actividades académicas, los alumnos desarrollan camaradería y amistades. Mientras trabajan juntos (ayudándose, compartiendo materiales, intercambiando ideas e información y estimulando los esfuerzos del otro), los alumnos llegan a conocerse, se comprometen con el otro y forjan amistades. Las relaciones afectuosas provienen del logro mutuo, del orgullo común por el trabajo conjunto y del vínculo que resulta de los esfuerzos colectivos. Al mismo tiempo, las relaciones afectuosas y comprometidas favorecen los esfuerzos conjuntos para alcanzar objetivos comunes. La gente busca oportunidades para trabajar con aquellos que le importan. Y, si el afecto crece, aumentan también la asistencia, el compromiso con el aprendizaje y el logro, la responsabilidad personal por el trabajo que le corresponde a cada uno, la voluntad de emprender tareas difíciles, la motivación y la persistencia en el trabajo para alcanzar los objetivos buscados, el deseo de escuchar y ser influido por los propios compañeros y la disposición a tolerar el dolor y la frustración en pro del grupo (Johnson y F. Johnson, 1997; Johnson y R. Johnson, 1989; Watson y Johnson, 1972). Todo ello contribuye a la productividad conjunta. Los líderes más exitosos de la empresa y la industria son aquellos que construyen equipos con vínculos tan estrechos que sus integrantes se sienten miembros de una "familia" (Kouzes y Posner, 1987).

Los esfuerzos conjuntos para alcanzar objetivos comunes favorecen la salud psicológica y la competencia social; cuanto más saludables psicológicamente sean los integrantes de un grupo, más capaces serán de contribuir al esfuerzo conjunto (Johnson y Johnson, 1989). Cooperar implica contribuir al éxito y el bienestar del otro -con conciencia de que habrá otros que contribuyan al éxito y el bienestar de uno- e involucrarse en un esfuerzo conjunto superior. El trabajo en conjunto en la realización de actividades académicas aumenta las competencias sociales de una persona, su éxito, sus sentimientos de sentido y propósito, su capacidad para enfrentarse al fracaso y la ansiedad, su autoestima y su eficacia personal. Se ha descubierto que contribuir al éxito ajeno cura la melancolía (es decir, disminuye la depresión). Saber que los esfuerzos que uno realiza contribuyen tanto al éxito de otros como al propio agrega valor y sentido al trabajo académico. Al mismo tiempo, cuanto mayor sea la salud psicológica de las personas, más capacitadas estarán para trabajar con otros para alcanzar objetivos comunes. Los estados de depresión y ansiedad y los sentimientos de culpa, vergüenza y temor interfieren con la capacidad de cooperar y disminuyen la energía que una persona debe dedicarle a un esfuerzo cooperativo. Los esfuerzos conjuntos requieren coordinación, comunicación eficaz, liderazgo y manejo de los conflictos, todo lo cual, a su vez, requiere competencias sociales.

Cuanto mayor sea el afecto y el compromiso en las relaciones entre los integrantes de un grupo, mayores serán su salud psicológica y sus competencias sociales; cuanto más psicológicamente saludables sean los integrantes del grupo, más capaces serán de construir y mantener relaciones afectuosas y comprometidas (Johnson y Johnson, 1989). La salud psicológica se construye sobre la internalización del afecto y el respeto de aquellos a quienes uno ama. La salud psicológica y la capacidad de enfrentarse al estrés se desarrollan a través de la internalización de las relaciones positivas, el apoyo social directo, la intimidad compartida y las expresiones de afecto. Las amistades son ventajas evolutivas que favorecen la autoestima, la eficacia personal y la adaptación psicológica general. Las relaciones destructivas, e incluso la ausencia de relaciones afectuosas y comprometidas, tienden a aumentar las patologías psicológicas. Al mismo tiempo, cuanto más saludable es la gente en lo psicológico (es decir, libre de psicopatologías tales como depresión, paranoia, ansiedad, miedo al fracaso, ira reprimida, desesperanza y falta de sentido), más capaz es de iniciar, construir y mantener relaciones afectuosas y comprometidas.

Los hechos fundamentales que dieron origen a la cooperación, la sociedad y la civilización y transformaron al animal hombre en un ser humano son: que el trabajo realizado con distribución del esfuerzo es más productivo que el trabajo aislado y que el razonamiento del hombre es capaz de reconocerlo. Si no fuera por estas verdades, los hombres habrían seguido siendo siempre enemigos el uno del otro, rivales inconciliables en sus esfuerzos para conseguir una porción de la escasa provisión de medios de subsistencia proporcionados por la Naturaleza. Cada hombre se habría visto forzado a ver a todos los otros como enemigos; sus ansias de satisfacción de sus propios apetitos lo habrían llevado a un conflicto implacable con todos sus vecinos. No se podría haber desarrollado forma alguna de simpatía en tales condiciones [...] Podemos llamar conciencia de la especie, sentido de comunidad o sensación de pertenencia al reconocimiento del hecho de que todos los otros seres humanos son colaboradores potenciales en la lucha por la supervivencia, porque son capaces de reconocer los beneficios mutuos de la cooperación.

Ludwig Von Mises (1949)

Reducir las discrepancias

Todos los resultados de las investigaciones realizadas señalan que el aprendizaje cooperativo favorece mayores logros, relaciones interpersonales más positivas y una mayor salud psicológica que los esfuerzos competitivos o individualistas. Aunque éstos pueden tener un lugar en las aulas, hay quienes creen que la competencia es destructiva por naturaleza (Kohn, 1992). A partir de su investigación, Kohn llega a la conclusión de que hacer que otros fracasen no sólo es una forma improductiva de trabajar y aprender, sino que es algo devastador para los individuos y para la sociedad, ya que la competencia: (a) provoca ansiedad, egoísmo, dudas y comunicaciones pobres; (b) envenena las relaciones entre las personas y hace que la vida sea más desagradable y (c) a menudo

desemboca en agresiones directas. Kohn (1990) señala también que las estructuras competitivas crean una visión negativa de la naturaleza humana -ya que las personas solitarias se esfuerzan por aumentar sus ganancias personales- y presenta evidencias de que existe un aspecto más brillante de la humanidad, basado en nuestras relaciones con otros caracterizadas por el altruismo, la empatía, el afecto y el compromiso. Kohn no dudaría en reemplazar toda la competencia existente en la educación superior por esfuerzos cooperativos.

Ante la gran cantidad de evidencias de investigación, resulta sorprendente que la práctica del aula esté tan orientada hacia el aprendizaje competitivo e individualista y que las escuelas estén tan dominadas por estructuras de organización de esas mismas características. *Es hora de reducir las discrepancias entre lo que las investigaciones muestran que es eficaz en la enseñanza y lo que realmente hacen los docentes.* Para ello, los docentes tienen que entender el papel que deben cumplir en la puesta en práctica de experiencias de aprendizaje cooperativo.

Este libro se centra en los elementos esenciales de las actividades cooperativas y en el papel del docente en el uso de los grupos de aprendizaje cooperativo formal e informal y de los grupos cooperativos de base.