



Aprendizaje Cooperativo y Grupal

Maestría en Educación con Formación en
Competencias Profesionales

Tercer Cuatrimestre

Octubre de 2020

Ramos Pérez Nydia Helena

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una

institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

Aprendizaje cooperativo y grupal

Objetivo de la materia:

Que el alumno conozca los modelos de trabajo cooperativo, como alternativa válida y herramienta capaz de ofrecer soluciones pedagógicas consensuadas y útiles, tanto a los profesionales, padres y alumnos que configuran la comunidad educativa como al centro en su conjunto. Por ello, a través de esta asignatura, los alumnos y alumnas tendrán la oportunidad no sólo de aprender los fundamentos teóricos del trabajo cooperativo, sino también de poder experimentarlos, aplicarlos y vivenciarlos con el fin de que estos aprendizajes le sirvan para desarrollar nuevas estrategias en su futuro profesional.

Unidad I

TRABAJO COOPERATIVO: ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

- I.1 Dimensiones del trabajo cooperativo.
- I.2 Características, tipos y funciones.
- I.3 La escuela como grupo que aprende a cooperar.
- I.4 Emociones, sentimientos, comunicación y conflictos en la escuela.
- I.5 La comunicación como elemento de cohesión.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	50%
2	Foros	30%
3	Examen	20%
Total de Criterios de evaluación		100%

UNIDAD I

TRABAJO COOPERATIVO: ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

I.1 Dimensiones del trabajo cooperativo

Las personas no aprenden en solitario, sino que, por el contrario, la actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje, ya sea en contextos escolares o no escolarizados, implica en buena medida una actividad de apropiación, reconstrucción o innovación de los saberes de la cultura. En el contexto escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada sobre todo por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

Es por lo anterior que la Psicología de la Educación en general, y en particular enfoques como el cognitivo, sociogenético y socioconstructivista, se han interesado por el estudio de la dinámica real del aula, en términos de las interacciones que ocurren entre el docente y los alumnos encaminadas a la construcción conjunta del conocimiento. Esto nos ha permitido tanto comprender las ventajas que tiene promover estructuras de organización y participación en el aula, donde los estudiantes se apoyan entre sí y colaboran para aprender, como identificar las condiciones y estrategias que son necesarias para lograr lo anterior.

En otros capítulos hablamos de la importancia de la interacción que se establece entre el alumno y los contenidos o materiales de aprendizaje, y planteamos diversas estrategias que permiten orientar dicha interacción eficazmente. No obstante, de igual o mayor importancia son las interacciones que establece el alumno con las personas que lo rodean, por lo cual no puede dejarse de lado el análisis de la influencia educativa que ejercen el docente y los compañeros de clase.

Por lo anterior, y sin dejar de reconocer que la enseñanza debe individualizarse para permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, también es importante promover la colaboración y el trabajo en equipos cooperativos.

Como veremos más adelante, se ha demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en colaboración o participan en equipos cooperativos, en contraste con el trabajo que realizan de manera individualista y competitiva.

Por otro lado, con el advenimiento de las TIC se han abierto posibilidades interesantes e inéditas en el estudio y promoción de los procesos de aprendizaje colaborativos que se propician en determinadas comunidades educativas.

Asumiendo las ideas anteriores como premisa de trabajo, en este capítulo revisamos una serie de propuestas para analizar, diseñar y conducir la enseñanza, fundamentadas en la colaboración y los grupos cooperativos. En particular, acentuamos la función del docente y las posibilidades que éste tiene de promover entre sus alumnos la interdependencia positiva y, en consecuencia, una mayor motivación intrínseca para el estudio y la colaboración. Discutimos las eventuales diferencias entre los conceptos de colaboración y cooperación, en función de su filiación a la Psicología cognitiva social o al socioconstructivismo y posteriormente exponemos algunas estrategias y principios educativos relativos a los llamados círculos de aprendizaje o grupos de aprendizaje cooperativo, así como al diseño de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo.

I.2 Características, tipos y funciones.

Planteamos algunos mitos o concepciones populares sobre el tema. En este capítulo también revisamos algunos mitos o creencias erróneas alrededor del aprendizaje cooperativo (vea Johnson, Johnson y Holubec, 1990; Ovejero, 1991). La intención es la misma: hacer que el lector reflexione acerca de éstos, los confronte con la realidad y los cuestione a fondo.

Mitos alrededor del aprendizaje cooperativo.

- Las instituciones educativas deben fomentar la competición, porque en el mundo en que vivimos "el pez grande se come al chico".
- Los estudiantes sobresalientes y aventajados resultan perjudicados cuando trabajan con compañeros menos competentes en equipos de aprendizaje heterogéneos.
- Cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo debe trabajar lo mismo y alcanzar el mismo nivel de rendimiento.
- El éxito en el empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo estriba ante todo en la administración de incentivos o recompensas.
- El aprendizaje cooperativo es simple y de fácil implantación en los diversos contextos educativos.

Aprender en grupo e interacción educativa.

Cuando hablamos de aprendizaje mediado por los otros, o bien de aprendizaje grupal nos referimos ante todo a un grupo que aprende. De acuerdo con Schmuck y Schmuck (2001: 29), un grupo puede definirse como "una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca".

Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, prácticas sociales, etcétera. La simple proximidad física no define a un grupo; por ejemplo, las personas que viajan una mañana en el mismo vagón del metro, o los asistentes a una función de teatro no constituyen necesariamente un grupo. Lo anterior no invalida la influencia que pueda tener la simple presencia del otro o el impacto de algunos encuentros casuales.

Por otro lado, aunque la interacción directa cara-a-cara suele ser la más efectiva en los contextos de aprendizaje escolar presenciales, es posible conformar un grupo entre personas distantes geográficamente que interactúan efectivamente y se influyen mutuamente, para conseguir determinados fines compartidos. Esto último es posible con apoyo de medios como la conformación de redes de discusión virtuales, conversaciones telefónicas o mediante chats o intercambios en circuitos cerrados de televisión, por sólo mencionar algunos.

Pero en definitiva, lo más relevante será el tipo de interacciones que se establezca entre los participantes, sea en contextos presenciales o virtuales. Aunque los grupos varían en su conformación y en su permanencia, en el tipo de compromisos u objetivos mutuos que asumen, y en lo prolongado o profundo de sus intercambios, es indispensable la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes. El concepto de interacción educativa "evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos" (Coll y Solé, 1990: 320).

De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, se convierten en los elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de conocimiento compartido. Se

ha dicho ya que el rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos.

Esto ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros), y en un segundo plano en el nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos "expertos", que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones.

En la figura 4.1 (Cazden, 1988 en Coll y Solé, 1990: 327) puede observarse el proceso de construcción del aprendizaje, que recoge la idea de andamiaje y enfatiza el papel mediador del agente educativo que imparte la enseñanza.

Los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia, que les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero es a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad.

Entre la acción conjunta y los intercambios comunicativos se ubican los marcos materiales de referencia, que son los objetos de estudio de la actividad educativa. Es decir, los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y los construyen sobre todo gracias a las interacciones que establecen con el docente y con sus compañeros.

Vigotsky planteaba que la educación, en concreto la influencia educativa de los otros, juega un papel clave en el desarrollo cognitivo de las personas, ya que les proporciona un conjunto de herramientas cognitivas que son fruto de la evolución de la cultura. De la calidad de dichas herramientas cognitivas (conceptos, esquemas de conocimiento, categorías y medidas para organizar y entender la realidad, etcétera) depende el impulso al desarrollo de la persona, a través de su participación en determinadas experiencias de aprendizaje. Las interacciones educativas más potentes, en términos del avance en el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, serán aquellas que les permitan construir marcos de referencia explicativos, arribar a la teorización de conceptos y a la solución de problemas (Arievitch y Stetsenko, 2000).

No obstante, y de manera aparentemente contradictoria, la institución educativa prioriza en la práctica una enseñanza transmisiva, centrada en la apropiación de herramientas cognitivas de bajo nivel y en interacciones poco colaborativas. En distintos estudios se ha encontrado que en general en la escuela se enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se ve plasmado no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos.

La evidencia revela que las sesiones de clase están estructuradas de manera cooperativa sólo de un 7 a un 20 por ciento (Johnson, Johnson y Holubec, 1990). Tampoco se otorga el peso debido a una serie de actitudes, valores y habilidades sociales de parte de profesores y alumnos, relativos a la colaboración en sentido amplio, la inclusión educativa, el respeto a la diversidad, la solución de conflictos a través del diálogo, la toma de decisiones compartida, entre otros. Desde una perspectiva que identifica el aprendizaje con la necesidad de aprender a través de fomentar los procesos de grupo, Schmuck y Schmuck (2001) encuentran que los profesores que facilitan la interdependencia entre los estudiantes son aquellos que conceden gran valor a la cohesión de grupo, ofrecen apoyo a los alumnos y organizan experiencias

educativas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad, y se promueven discusiones abiertas acerca de los contenidos del currículo y del grupo mismo.

Por lo mismo, consolidar las bases del aprendizaje apoyado en la interacción con los otros no es sólo cuestión de aplicar una técnica puntal o conducir una dinámica de grupo determinada, implica una serie de procesos que discutimos a continuación.

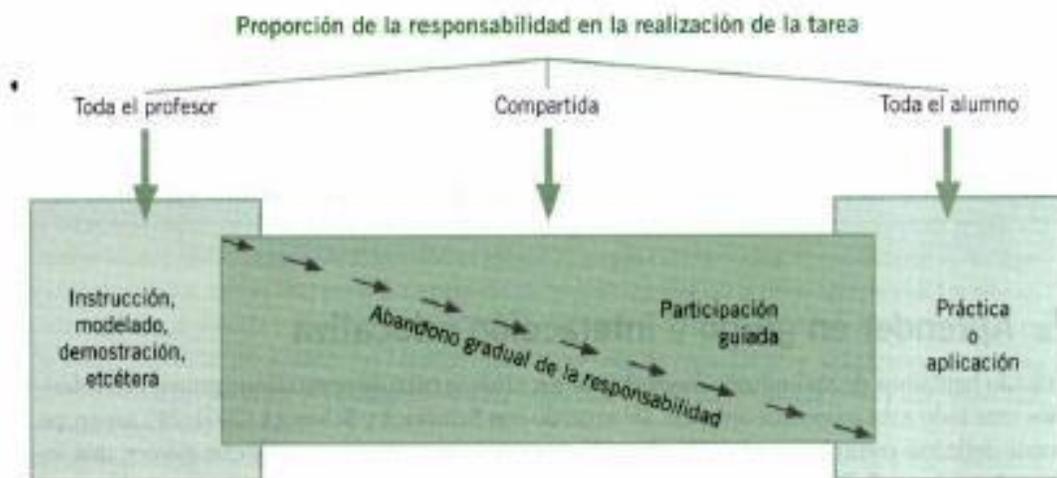


Figura 4.1 Estructura básica de los ambientes educativos que responden al concepto de "andamiaje". (Cazden, 1988; Coll y Solé, 1990.)

1.3 La escuela un grupo que aprende a cooperar.

Cooperación o colaboración.

En la literatura reciente se ha abierto una discusión respecto a si se habla de lo mismo cuando se hace referencia a los términos de aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Crook (1998) reconoce que para muchos autores ambos términos se emplean de manera indistinta y para otros existe una línea divisoria muy fina entre ambos o que se complementan. Por otro lado hay que reconocer que en la literatura también se encuentran distintos modelos

educativos, que proponen la interacción y el aprendizaje entre iguales (tutoría entre pares, enseñanza recíproca, aprendizaje en equipo, grupos cooperativos, aprendizaje colaborativo soportado en la computadora, etcétera).

En este capítulo hemos optado por apegarnos a la denominación empleada por los autores citados, y en ese sentido, usamos los vocablos cooperativo o colaborativo, en función de cómo se denominan en los textos originales de referencia. No obstante, haremos algunas precisiones sobre su empleo, que tiende a diferenciarlos, sobre todo en función de lo amplio de su acepción y del paradigma del que provienen.

En opinión de Arends (1994), las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en las primeras décadas del siglo xx, en consonancia con una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en los métodos de aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales.

La investigación sobre aprendizaje cooperativo, enraizada en la concepción cognitiva y en la tradición del aprendizaje de grupos y la Psicología social, destaca el papel de las estructuras de participación, motivacionales y de recompensa, el establecimiento de metas, la interdependencia entre participantes, así como la aplicación de ciertas técnicas de trabajo cooperativo en el aula. El aprendizaje cooperativo, como modalidad de aprendizaje entre iguales en contextos escolares, se ha extendido considerablemente por lo menos desde la década de los sesenta, en países como Estados Unidos, Israel, Canadá y Gran Bretaña, donde se le ha introducido como pieza clave en las reformas curriculares.

Algo similar ha sucedido en fechas más recientes en diversos países de habla hispana. Y aunque no existe una definición universal o consensuada, se acepta que el aprendizaje cooperativo se

refiere al empleo didáctico de grupos pequeños, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás; por consiguiente, se asume que la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento (Mendoza, 2004).

Como aproximación psicopedagógica, el aprendizaje cooperativo ha tenido un desarrollo importante, y encontramos numerosas investigaciones de las cuales se han desprendido principios educativos, propuestas metodológicas y modelos instruccionales consistentes y probados en diversos contextos y niveles educativos.

A manera de ejemplos, destaca el trabajo de los hermanos D. Johnson y R. Johnson del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota (consulte el sitio <http://www.co-operation.org/>), así como las aportaciones de Eliot Aronson y su equipo de la Universidad de California.

En relación con el aprendizaje colaborativo, Dillenbourg (1999) plantea que la noción de colaborar para aprender en la educación escolar tiene un significado más amplio, que puede incluir al anterior. Contempla la posibilidad de trabajar en una situación educativa en la que, en contraposición al aprendizaje individual o aislado, aparecen varias interacciones simétricas entre los estudiantes a lo largo de la clase, cuando realizan alguna actividad escolar-.

Otra situación, más formal (y que coincide en mayor medida con la noción antes expuesta de cooperación) se refiere a que como miembros de un grupo los estudiantes poseen objetivos comunes de aprendizaje y toman conciencia recíproca de ello, existe división de tareas y comparten grados de responsabilidad e intervención en torno a una tarea o actividad. Pero para este autor también hay colaboración cuando los alumnos se apoyan recíprocamente, incluso de manera espontánea, por ejemplo, para presentar un examen o repasar una clase. La

noción de colaboración también puede aplicarse a las negociaciones o interacciones sociales que ocurren entre los alumnos, siendo muy importante la estructura de diálogo colaborativo.

Para Fernández y Melero (1995), en el enfoque colaborativo se asume una distribución más equitativa del conocimiento entre el agente educativo o mediador y los participantes, y se espera que la autoridad sea igualmente compartida. Es decir, si en vez de plantear una dicotomía hablamos de un continuo, en función del grado de estructuración del proceso y del control del profesor, con el correspondiente nivel de autodirección de los participantes, es posible afirmar que en el enfoque cooperativo existe un mayor control y sistematización por parte del profesor, mientras que en el enfoque colaborativo, los estudiantes comparten con el profesor la autoridad y el control del aprendizaje.

Los estudios recientes sobre trabajo colaborativo se asocian con posturas socioconstructivistas y destacan los intercambios comunicativos o discursivos y el tipo de interacciones que ocurren al trabajar juntos. El foco de análisis en esta perspectiva es la actividad conjunta y los mecanismos mediante los cuales se pasa a formar parte de una comunidad de práctica. Un ejemplo notable de esta perspectiva es el enfoque Computer Supported Collaborative Learning (csa..) que revisaremos más adelante.

Respecto a la importancia de la colaboración para la participación en una comunidad de práctica, cabe destacar las aportaciones de E. Wenger. Este autor plantea que una comunidad de práctica consiste en un grupo de personas que comparten un interés común respecto a un tema o una serie de problemas y que profundizan su conocimiento y pericia, para afrontarlos a través de una interacción continuada. Así, para que exista una comunidad de práctica o de aprendizaje, se requiere la existencia del compromiso mutuo entre los participantes, una empresa conjunta y un repertorio de recursos para compartir significados. Al respecto, el lector puede consultar el sitio <http://www.ewenger.com/>

Melero y Fernández (1995) plantean que tanto la cooperación como la colaboración son dimensiones importantes del aprendizaje grupal. Como hemos visto, en ambos casos existen aportaciones y principios educativos de corte constructivista que es importante recuperar. En síntesis, la opinión de los autores revisados se inclina a diferenciarlos porque en el caso del aprendizaje cooperativo el acento está puesto en una serie de actividades o tareas altamente estructuradas por el docente, mientras que cuando se habla de aprendizaje colaborativo la responsabilidad y gestión del aprendizaje recae más bien en el estudiante y los pares.

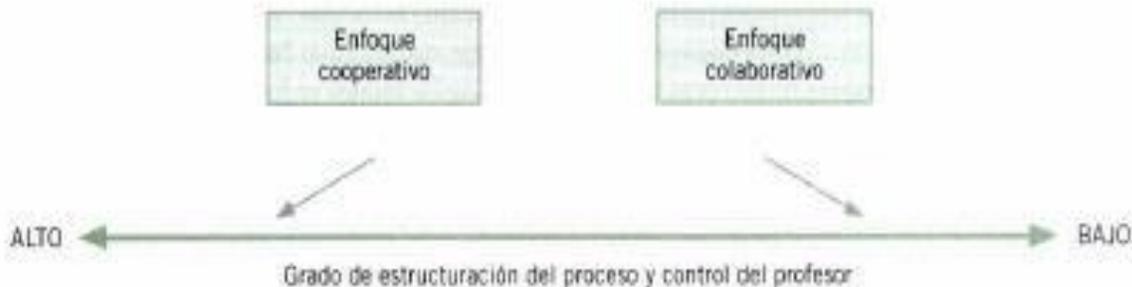


Figura 4.2 El aprendizaje entre iguales.

1.1 Emociones, sentimientos, comunicación y conflictos en la escuela.

Estructuras y situaciones de aprendizaje cooperativo, individualista y competitivo (elementos, comunicación y conflictos).

Para entender la idea de estructuras de organización y participación en el aprendizaje, desde la perspectiva de aprendizaje cooperativo que revisaremos, habrá que remontarse a los inicios del siglo xx, cuando K. Kofka, destacado psicólogo de la Gestalt, propuso que los grupos eran totalidades dinámicas en las cuales la interdependencia podía variar.

Posteriormente, K. Lewin, autor de la teoría de campo, postuló que es el tipo de manejo en el cumplimiento de metas lo que motiva las conductas cooperativas y competitivas de un grupo. A finales de la década de los cuarenta, M. Deutsch extiende la noción de interdependencia social y plantea la teoría de la cooperación y la competición, que ha sido la base de esta línea de investigación (Mendoza, 2004).

La interdependencia positiva tiende hacia la interacción promocional o estimuladora y da lugar a la estructura cooperativa. La interdependencia negativa tiende hacia la interacción opositora y es base de la estructura competitiva. A su vez, si hay una ausencia de interacción entre los participantes, se puede postular la existencia de la no-interdependencia, lo que conduce a una estructura individualista.

En el contexto escolar, una situación escolar *individualista* es aquella en la que no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí. El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, de la suerte y de la dificultad de la tarea. Sin embargo, considera menos relevantes el trabajo y el esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas compartidas ni acciones conjuntas.

A su vez, en una situación escolar *competitiva* los objetivos de cada alumno no son independientes de los de sus compañeros. En la medida en que los alumnos son comparados entre sí y ordenados (por ejemplo, del mejor al peor), el número de recompensas (calificaciones, privilegios, halagos) que obtenga un estudiante depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros. Así, bajo un esquema de competencia, el alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros logran calificaciones más bajas, es decir, cuando han rendido muy poco que cuando la mayoría alcanza un buen rendimiento.

Al retomar las ideas que revisamos en el capítulo 3 sobre motivación y aprendizaje, es casi inevitable que un esquema individualista y de competencia genere una motivación extrínseca, con metas orientadas a obtener básicamente valoración social y recompensas externas. Ante las presiones de una situación competitiva, es difícil que el alumno sienta el deseo de aprender como un objetivo mismo, por lo cual las metas relacionadas con la tarea (sensación de autonomía, satisfacción intrínseca por el aprendizaje logrado, etcétera) pasan a un segundo plano en comparación con aquellas ligadas a ganar prestigio social, a ubicarse en un nivel superior que sus compañeros, a obtener reconocimientos y recompensas.

Ahora bien, en el caso de los sujetos discapacitados, con dificultades de aprendizaje o historia de fracaso escolar, se harán más evidentes problemas como la indefensión y la desesperanza aprendida, los cuales ya se revisaron con anterioridad.

Una situación competitiva suele poner a estos alumnos en clara desventaja, puesto que reciben constantemente mensajes y evidencias que les indican que sus habilidades son pobres y siempre son superados por los demás. Esto refuerza otro concepto ya expuesto: los alumnos desarrollarán una percepción pesimista y rígida de sus capacidades e inteligencia, llegando a convencerse de no poder mejorar debido a que estos factores escapan de su control.

Otro efecto negativo del espíritu de competitividad que priva en las instituciones educativas, evidenciado en diversas investigaciones (vea los trabajos de los hermanos Johnson referidos) indica que los alumnos que han vivido durante años esta experiencia, tienden a descalificar las ideas u opiniones de los otros, y terminan desarrollando conductas muy poco solidarias y actitudes competitivas irracionales que los llevan por ejemplo a preferir que sus propias posibilidades de éxito sean menores con tal de reducir las ajenas. Incluso puede afirmarse, en el plano de las relaciones sociales y afectivas, que un sistema altamente competitivo y autoritario produce una especie de estratificación social en el aula, donde el poder, los

privilegios y el prestigio se distribuyen en función de la manera en que se ha "etiquetado" a un estudiante.

Cuando se trabaja con un esquema individualista y/o competitivo, se suele evaluar a los estudiantes con pruebas estandarizadas siendo lo relevante comunicar el puntaje obtenido y el lugar que se ha alcanzado. Los estudiantes trabajan por su cuenta los materiales o textos, ignorando a los demás. La comunicación entre compañeros de clase no sólo es desestimada, sino castigada.

Aun cuando en años recientes las reformas curriculares contemplan el aprendizaje cooperativo como factor clave para la innovación educativa y aunque muchos docentes son plenamente conscientes de ello, existe una serie de dificultades que sortear. Los profesores enfrentan obstáculos como el número de alumnos y grupos que atienden, las normas de la institución educativa y sus sistemas de acreditación, lo extenso de los contenidos curriculares e incluso las propias presiones y expectativas de los familiares de los estudiantes.

Otro problema es el desconocimiento, tanto de profesores como de estudiantes, respecto a cómo trabajar de manera cooperativa, puesto que *no todas las actividades que se realizan en "grupo" o en "equipo" implican cooperación*. Con frecuencia, la realización de "trabajos en equipo" no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los participantes y donde la banalidad de la tarea misma conduce simplemente a la copia literal y fragmentada de información poco comprensible (vea la sección "La voz del experto").

Ahora bien ¿en qué consiste la cooperación? Ya se dijo que cooperar consiste en trabajar juntos para lograr metas y que tiene que darse la interdependencia positiva:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son benéficos para sí mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 14).

Al realizar actividades académicas basadas en la cooperación, el equipo trabaja en conjunto, de forma ardua y responsable, hasta que *todos* los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito.

De acuerdo con Slavin (en Echeita, 1995), en la definición de una *estructura de aprendizaje* (competitiva, individualista o cooperativa) intervienen no sólo el tipo de actividades a realizar, sino también la estructura de la autoridad y la del reconocimiento o recompensa.

La *estructura de la autoridad* "se refiere al grado de autonomía que los alumnos tienen a la hora de decidir y organizar las actividades y contenidos escolares y, en consecuencia, al grado de control que al respecto es ejercido por los profesores o por otros adultos" (Echeita, 1995: 170); es obvio que en el aprendizaje cooperativo habrá mayor autonomía de parte de los estudiantes en la elección de los contenidos y formas de trabajar en clase, en comparación con las estructuras individualista y competitiva.

A su vez, la *estructura del reconocimiento* puede variar en el tipo de recompensa, su frecuencia y magnitud, pero sobre todo, en el tipo de relación de interdependencia que se establezca entre los miembros del grupo; en el aprendizaje cooperativo los resultados, y por consiguiente las recompensas, resultan de un beneficio mutuo.

Según Echeita, las tres estructuras de aprendizaje revisadas (cooperativa, individualista y competitiva) movilizan distintas relaciones psicosociales en el aula: implican procesos cognitivos, conativos y motivacionales, así como afectivo relacionales.

En el cuadro 4.2 se sintetiza lo expuesto en relación con las estructuras de aprendizaje revisadas.

Cuadro 4.2 Estructuras de aprendizaje.

Individualista	Competitiva	Cooperativa
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Las metas de los alumnos son independientes entre sí. ▶ El logro de los objetivos depende del trabajo, capacidad y esfuerzo de cada quien. ▶ No hay actividades conjuntas. ▶ Lo que importa es el logro y el desarrollo personal, sin tomar en cuenta el de los demás. ▶ No hay interdependencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Los estudiantes piensan que alcanzarán su meta si los otros no alcanzan la suya. ▶ Los otros estudiantes son percibidos como rivales y competidores, más que como compañeros. ▶ Los alumnos son comparados y ordenados entre sí. ▶ El alumno obtiene una mejor calificación en la medida que las de los otros sean más bajas. ▶ Son muy importantes el prestigio y los privilegios alcanzados. ▶ Existe interdependencia opositora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Las metas de los alumnos son compartidas. ▶ Se trabaja para maximizar el aprendizaje de todos. ▶ El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros han entendido y completado las tareas. ▶ Es importante la adquisición de valores y habilidades sociales (ayuda mutua, diálogo, empatía, tolerancia), el control de emociones e impulsos, el intercambio de puntos de vista. ▶ Existe interdependencia positiva.

1.5 La comunicación como elemento de cohesión.

Beneficios del aprendizaje cooperativo.

Aunque parezca obvio resulta importante preguntarse por qué es importante trabajar desde la perspectiva de aprendizaje cooperativo: ¿qué tipo de beneficios proporciona a profesores y alumnos?, ¿existe evidencia en favor del aprendizaje cooperativo?

En diversos estudios se ha encontrado que el trabajo en equipos cooperativos tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Al analizar más de 100 investigaciones realizadas con alumnos de todas las edades, en áreas de conocimiento y tareas muy diversas, donde se contrastaban el aprendizaje cooperativo, el trabajo individual, o en situaciones de competencia, David y Roger Johnson (1989; 1990), codirectores del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota, concluyen lo siguiente:

1. *Rendimiento académico.* Las situaciones de aprendizaje cooperativo eran superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en áreas curriculares (Ciencias Sociales, Naturales, Lenguaje y Matemáticas) y tareas muy diversas, tanto las que implican adquisición, retención y transferencia de conocimientos, como las de naturaleza más conceptual (adquisición de reglas, conceptos y principios). Este efecto se encontró en todos los niveles educativos estudiados. No obstante, en tareas simples, mecánicas o de ejercitación mediante sobreaprendizaje, las situaciones competitivas fueron superiores en rendimiento.

2. *Relaciones socioafectivas.* Se notaron mejoras notables en las relaciones interpersonales de los alumnos que habían tomado parte en situaciones cooperativas. Particularmente se incrementaron el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas. Un efecto notable fue el incremento de la autoestima de los estudiantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima bajos.

3. *Tamaño del grupo y productos del aprendizaje.* Existe, no obstante, una serie de factores que condicionaron la efectividad del trabajo en equipos cooperativos. El primer factor fue el tamaño del grupo; se observó que a medida que aumentaba el número de alumnos por grupo, su rendimiento era menor. Los investigadores citados recomiendan, por consiguiente, la conformación de grupos pequeños de trabajo (no más de cinco o seis integrantes en cada uno).

Entre los alumnos de menor edad, la eficacia de las experiencias de aprendizaje cooperativo es mayor en grupos aún menos numerosos.

Por otro lado, se observó que el rendimiento y los logros de aprendizaje son mayores cuando los alumnos deben preparar un trabajo final.

Un meta análisis más reciente, conducido en el año 2000, los mismos autores revisaron 164 estudios experimentales y correlacionales realizados en Estados Unidos, así como en países europeos y unos cuantos, en países asiáticos o africanos, abarcando de la década de los setenta hasta finales de los noventa.

El propósito fue contrastar los beneficios de ocho de los más conocidos métodos de aprendizaje cooperativo; se encuentra que todos ellos tienen efectos positivos cuando se contrastan con situaciones de aprendizaje competitivo e individualista, siempre y cuando su aplicación haya sido apropiada.

El más efectivo resultó ser el método Aprendiendo Juntos (Learning Together), seguido de Controversia Académica (Academic Controversy). Se encontró que se tiene más impacto en el desempeño de los estudiantes y mayor permanencia en la implementación del aprendizaje cooperativo, cuando los profesores pasan por un proceso formativo más o menos prolongado, donde adquieren un sistema conceptual y pueden adaptar sus lecciones y actividades a situaciones de cooperación.

Esto contrasta con la tendencia a querer capacitar a los profesores en técnicas muy puntuales, en muy poco tiempo, con la expectativa de una aplicación inmediata, lo que resulta en un menor beneficio.

Los mayores beneficios se encuentran en escuelas que practican una cultura colaborativa per se, ya que no sólo adaptan el aprendizaje cooperativo como una técnica didáctica más. Y aún más podría conseguirse si dicha cultura se extiende a los intercambios y forma de trabajo de los claustros de profesores, y preside su trabajo como educadores y la toma de decisiones colegiada.

Bibliografía

Jhonson, W. y Jhonson R. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. México, D.F. Paidós SAICF.

Linkografía

<https://masterprofesorado8.wordpress.com/2018/01/14/spencer-kagan/>

pedrochico.sallep.net/.../02%20Estructura%20de%20Kagan.docx