



Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación
ISSN: 1579-3141
bindivisa@lasallecampus.es
La Salle Centro Universitario
España

Martínez-González, Alejandro; Gómez-Gutiérrez, Juan Luís
APRENDER COOPERANDO: DE LA FUNDAMENTACIÓN A LA PRÁCTICA. UNA PROPUESTA
METODOLÓGICA
Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 12, 2011, pp. 163-186
La Salle Centro Universitario
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77122436007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Aprender cooperando: De la fundamentación a la práctica. Una propuesta metodológica

Alejandro Martínez-González

alejandromg@lasallecampus.es

Juan Luis Gómez-Gutiérrez

jlgomez@lasallecampus.es

CSEULS.

Resumen

Los altos porcentajes de fracaso escolar así como los nuevos retos que afronta nuestro sistema educativo para contribuir a la formación integral del individuo en la sociedad de la información, ponen sobre la mesa de nuevo el viejo debate de la superación definitiva de los modelos educativos tradicionales centrados más en la enseñanza que en el aprendizaje. Cada vez resulta más palpable la necesidad de implantar nuevas metodologías capaces de generar mejoras en la significatividad de los aprendizajes y en la adquisición de las competencias que se recogen en los nuevos currículos, tanto de la educación básica como de la educación superior.

Este artículo se centra en la descripción de las características y posibilidades de aplicación de una de estas «nuevas» metodologías: el aprendizaje cooperativo, entendido como una estrategia educativa orientada a la con-

versión del aula en un espacio rico en interacciones, donde el diálogo inter-subjetivo se convierta en la piedra angular para la creación de significados.

La interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, el desarrollo y práctica de habilidades interpersonales y grupales, la evaluación grupal y la heterogeneidad constituirán las claves esenciales de este tipo de aprendizaje para el cual proponemos un modelo de aplicación metodológica basado en la implementación de actividades cooperativas en torno a los cuatro elementos o estadios que de modo sucesivo recoge la Teoría del Procesamiento de la Información: la zona de desarrollo próximo, el Input, el Procesamiento y el Output.

Palabras Clave

Aprendizaje cooperativo, interacción, grupo, comunicación, planificación didáctica.

Learning by cooperating. From theory to practice. A methodological proposal

Abstract

The high percentages of school failure as well as the new challenges facing our educational system to contribute to the formation of the individual in the information society, put on the table again the old debate of the overcoming of the educational models traditional focused more on education in the learning. It is becoming ever more palpable the need to introduce new methodologies capable of generating improvements in the meaningfulness of apprenticeships and the acquisition of the powers that are reflected in the new curricula both of the basic education and the higher education.

This article focuses on the description of the characteristics and possibilities of implementation of a «new» methodologies: the cooperative learning, understood as an educational strategy aimed at the conversion of classroom in an area rich in interactions. Where the dialog intersubjective becomes the cornerstone for the creation of meanings.

The positive interdependence, individual responsibility and group, the interaction stimulating, development and practice of interpersonal skills and group, the evaluation group and the heterogeneity constitute the keys essential of this type of learning for which propose a model of methodological application based on the implemen-

tation of cooperative activities around the four elements or stadiums so hereinafter picks the Theory of Processing of Information: the zone of development, the Input, the Prosecution and Output.

Key words

Cooperative Learning, interaction, group, communication, planning didactics.

Introducción

El universo de la educación se enfrenta a gigantescos retos en un mundo y en una sociedad supuestamente convencida de que la formación de los nuevos ciudadanos es el único camino para lograr cotas de desarrollo social, de prosperidad colectiva, de bienestar, de innovación científico-tecnológica y de competitividad como país en un mundo globalizado y en el que los pueblos que más y mejor invierten en educación serán aquellos que mejor enfrentarán su futuro. Las vías de solución no son fáciles, no son claras, no son sencillas. El sistema educativo de un país como España, es un conglomerado complejo y poliédrico, en el que intervienen muchísimos factores e intereses económicos, humanos, políticos, ideológicos, sociales, pedagógicos y que lo convierten en un sistema realmente difícil de cambiar, de mejorar, de ajustarse a las necesidades de la sociedad, de sus ciu-

dadanos y a las características de éstos.

La sociedad no es que haya cambiado en las últimas décadas, es que realmente cambia cada día, está en permanente estado de transformación y con ella cambian sus ciudadanos en todos los aspectos relativos a sus vidas. Los niños, las niñas, los jóvenes también han experimentado cambios respecto a los de hace unos años. Cambios sustanciales y profundos. Cambios que no sólo tienen que ver con sus gustos, ideas, aficiones o formas de ser y de relacionarse, sino que también tienen que ver con la forma de apreciar y de concebir la realidad, el mundo; que tienen que ver con la forma en la que se aproximan al conocimiento; que tienen que ver con lo que para ellos es aprender y con la forma de hacerlo; que tienen que ver con sus ritmos, hábitos costumbres y formas de comunicarse con los demás. Todo esto, aunque no se quisiera, afecta y mucho a la forma de trabajar, de enseñar y de aprender dentro de nuestros entornos escolares, dentro de nuestras aulas. Gran parte de las posibilidades de éxito o de fracaso de la actividad educativa escolar está relacionado con aquellos que diseñan y se responsabilizan día a día de llevarla a cabo y con que estos entiendan en profundidad cuatro elementos claves:

- a. Cómo son los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje de hoy día. Es decir, como son los alumnos de hoy.
- b. Cómo ayudarles a lograr los objetivos y las competencias que les sitúe como ciudadanos capaces de contribuir a su desarrollo personal y al desarrollo social. Es decir, cómo ha de ser el planteamiento metodológico que mejor nos ayude a conseguir los fines educativos.

- c. Cómo se producen los procesos de aprendizajes reales y significativos que nos permitan lograr la meta principal de sacar el máximo partido de cada uno de los alumnos, sin que esto suponga perder por el camino a un tercio de los que comienzan. Es decir, centrar el aprendizaje de cada momento en aquello que realmente es importante y no permitiendo que haya alumnos que fracasen debido a estrecheces de un sistema educativo que aspira a la excelencia en el conocimiento, pero mata las intenciones de aprender de la mayoría de los alumnos.
- d. Qué es lo que realmente le pide la sociedad a los jóvenes una vez terminan su periodo de escolaridad obligatoria. Conocer qué es lo que precisan que sepan, qué han de saber hacer desde un punto de vista competencial y cómo se quiere que sean nuestros ciudadanos y profesionales desde un punto de vista actitudinal y relacional.

Esto es lo que está en nuestra mano, en la mano de los y las educadoras, maestras, profesores, directivos y orientadores, mejorar la acción educativa escolar que se desarrolla en nuestras aulas o en nuestro centro y a esa reflexión es a donde se dirige este trabajo. La educación es fundamentalmente un proceso de interacción comunicativa entre los actores que en ella intervienen. Ambos elementos son fundamentales para lograr diseñar una propuesta metodológica adecuada para el momento que vivimos.

El cambio de enfoque metodológico

Hace ya más de un siglo y desde diferentes países e instancias, importantes figuras vinculadas a la pedagogía

como Ferrière, Kerchessteiner, Decroly, Dewey, Freinet o Giner de los Ríos, Cosío y Ferrer i Guardia en España, entre otros tantos, hablaron y trabajaron por superar los modelos educativos clásicos y tradicionales, basados fundamentalmente en la uniformidad, la pasividad del rol del alumno y el enciclopedismo, con un enfoque metodológico centrado en el maestro y en el que el aprendizaje se adquiría fundamentalmente a través de la lección magistral. Frente a este encuadre metodológico más tradicional, se comenzó a reivindicar un nuevo modelo de escuela más activa, personalizadora e individualizada, centrada en el educando, en la que primase la autoeducación, el educador asumiese un papel de guía, ayuda y orientación, y el aprendizaje se basase fundamentalmente en la actividad y la experiencia. Desde entonces hasta ahora numerosos estudios y experiencias han demostrado lo adecuado de aquellos postulados para la mejora del aprendizaje y la satisfacción del alumno así como sus ganas de aprender. Sin embargo, en gran parte de los centros educativos españoles no resultará difícil encontrar hoy en día encuadres metodológicos en sus aulas fieles reproductores de aquel modelo tradicional tan denostado desde hace más de cien años.

Encuadres metodológicos que cada día se muestran más ineficaces a juzgar por los pésimos resultados que informes internacionales como el PISA obtiene nuestro sistema educativo año tras otro y que también corroboran nuestra tasa de abandono escolar, que en 2008 se situaba en más del doble de la media europea, el 31,9%, según datos de Eurostat.

En este sentido, resulta paradójico que la misma Ley de educación actualmente vigente en España, la LOE, alu-

da únicamente a aspectos de metodología didáctica cuando se refiere a las aulas de compensación educativa:

Los alumnos incorporados a estas aulas seguirán el currículo de la ESO debidamente adaptado a sus capacidades, intereses y necesidades específicas, con un enfoque eminentemente práctico, estando constituido su núcleo fundamental por el ámbito práctico, con un enfoque interdisciplinar, con una metodología activa desarrollada a través de proyectos y talleres que impliquen a los alumnos en su proceso educativo.

Y uno se pregunta: si se aconsejan estos métodos por eficaces, porque siendo así, no deja de llamar la atención que haya que esperar a formar parte del nutrido grupo de alumnado con «dificultades» para poder disfrutar de ellos. ¿Y si los aplicásemos antes? ¿No se mejorarían así los niveles de éxito y de aprendizajes significativos?

Entendemos que no ha de ser éste un planteamiento muy descabellado cuando ya en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para la convergencia universitaria europea, pactada en Bolonia en 1999, se contempla, entre otras modificaciones, la revisión de las técnicas y estrategias docentes en el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estableciendo como requisito indispensable el uso de metodologías que habrán de contemplar necesariamente, junto a las clases teóricas, tareas prácticas individuales y en grupo que potencien el trabajo autónomo del alumno, con el objetivo último de aumentar la significatividad de sus aprendizajes en base a la adquisición plena de las competencias que exigirá la titulación que curse para la obtención del nuevo título de grado universitario.

Y lo mismo que ya es una exigencia de hecho en la Universidad, no creemos que sea muy aventurado anunciar que cambios parecidos habrán de considerarse también en la educación básica para la que se exige actualmente la adquisición de competencias básicas en el currículo, entre las que se encuentra la competencia social y ciudadana y la de autonomía e iniciativa personal.

Comunicación y aprendizaje dialógico

Uno de los principales aspectos que puede deducirse de la mayor parte de todas aquellas propuestas iniciales de superación del modelo tradicional de enseñanza, en el que ahondaron desde Sócrates hasta Freire, es en la reivindicación del modelo educativo dialógico, basado en la interacción y la comunicación como vía fundamental para promover el aprendizaje que, a partir también de las aportaciones de Vygotsky, pudo dotarse de un sólido cuerpo teórico ya desde finales del primer tercio del siglo XX y que hoy conserva plena vigencia. El aula es, o debería de ser, un espacio de comunicación, tanto entre los iguales como con el docente y otras figuras profesionales o de la comunidad que participan en la educación de niños y niñas. Pero llegados a este punto, nos encontramos ante dos formas diferentes de entender el concepto de comunicación que definen también dos maneras muy diferentes de afrontar la función docente en la mayor parte de los contextos educativos formales.

Así podemos aludir al término comunicación interpretándolo:

1. Como el acto de informar, de transmitir y/o de emitir una información o mensaje.

2. O como el acto de establecer un intercambio, un diálogo, de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad.

En realidad la más antigua de estas acepciones es la segunda. Comunicación deriva de la raíz latina COM-MUNIS: poner en común algo con otro. Es la misma raíz de comunidad, de comunión; expresa algo que se comparte, que se expresa o se vive en común (Kaplún, 1998). Sin embargo, cuando se hace referencia al término comunicación, encontrarnos definiciones próximas a la primera interpretación, y centradas, por tanto, en la descripción de un proceso lineal con un origen y un final, caracterizado por la transmisión de un mensaje por parte de un emisor a un receptor, a través de un canal y empleando un código compartido por los dos interlocutores. Una definición clásica representada en un esquema tradicional que elaboraron los teóricos de la comunicación Shannon y Weaver en 1948 y a la que denominaron Teoría Matemática de la Comunicación. Una teoría que no tiene en absoluto en cuenta el significado de los signos, es decir, el sentido que les atribuye el destinatario ni la intención que preside su emisión, porque, en un comienzo, se elaboró con el fin de definir un marco dentro del cual se pudiera cuantificar el coste de un mensaje, en presencia de perturbaciones llamadas «ruido», en los procesos de comunicación que se podían dar entre máquinas (Mattelart, 1997).

Como destaca Mattelart (1997: 43), «esta concepción del proceso de comunicación como línea recta entre un punto de partida y uno de llegada impregnará corrientes y escuelas de investigación muy distintas, incluso radicalmente opuestas» que convertirán

esta definición en un paradigma dominante durante décadas.

No obstante, ya desde su aparición la **Teoría Matemática de la Comunicación** se encuentra con la oposición de teóricos como los pertenecientes a la **escuela de Palo Alto** (Bateson, Goffman o Watzlawic entre otros), que no la consideran adecuada para definir los procesos de comunicación social o humana, ya que obvia múltiples elementos que para ellos son fundamentales. Éstos teóricos entienden la comunicación como un proceso social que integra varios modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual; y cuya esencia reside en los procesos de relación e interacción. Entendiendo, así, que todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo y que, por tanto, es imposible no comunicar.

Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson se refieren en estos términos a esta última cuestión: «... es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican. Debe entenderse claramente que la mera ausencia de palabras o de atención mutua no constituye una excepción a lo que acabamos de afirmar. El hombre sentado a un abarrotado mostrador en un restaurante, con la mirada perdida en el vacío, o el pasajero de un avión que permanece sentado con los ojos cerrados, comunican que no desean hablar con nadie o que alguien les hable, y sus

vecinos por lo general «captan el mensaje» y responden de manera adecuada, dejándolos tranquilos. Evidentemente, esto constituye un intercambio de comunicación en la misma medida que una acalorada discusión.» (1995:50)

El esquema lineal clásico propuesto por la Teoría Matemática de la Comunicación podríamos decir, por tanto, que se refiere realmente a la descripción de un proceso de transmisión de información, mientras que sólo podremos hablar de comunicación humana cuando se produzca una interacción entre dos o más personas. Como destaca Mario Kaplún: «la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria.» (1998:64)

Estas dos formas de entender la comunicación guardan interesante paralelismo también con el doble origen etimológico que tiene también el término educación: **Educare**, que significa criar, nutrir, alimentar, donde el educando es enriquecido por parte del educador, y que inspira el modelo tradicional de escuela; y **Educere**, que significa llevar, sacar, extraer, encauzar las potencialidades ya existentes en el sujeto, estimular algo que la persona ya tiene, y que inspira el modelo de Escuela Nueva.

Desde esta perspectiva, entender el aula como un espacio de comunica-

ción o bajo el amparo de la concepción de educar como *Educere*, supone superar definitivamente el modelo pedagógico tradicional centrado en la narración continua de contenidos que llevan al educador, en lugar de a comunicarse a «hacer comunicados» (Freire, 2007:76), y apostar por un modelo en el que «el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa» (Freire, 2007: 90). La teoría constructivista social de la que fue precursor Vygotski, se centra en esta cuestión para incidir en la importancia de que el docente asuma que, para generar aprendizaje, su preocupación al entrar en el aula no debe ser qué les va a contar a los alumnos, sino qué quiere que aprendan, y por tanto cómo lo va a favorecer a partir de la interacción que establezcan con sus iguales, con los iguales más capaces, con otras personas y/o con el medio, teniendo como meta la transformación.

Acción comunicativa y aprendizaje cooperativo

En línea con los planteamientos de Vygotski, Habermas en su Teoría de la acción comunicativa (1987), hace especial hincapié sobre el hecho de que el pensamiento o conciencia de una persona proviene de las interacciones sociales que ha tenido con otras personas, y por tanto en cómo la subjetividad se conforma como producto de un proceso de interiorización de las relaciones sociales que han tenido lugar en el mundo externo.

Es por tanto en la interacción, en el diálogo intersubjetivo, donde se crean los significados, y este hecho habría de convertirse en una premisa fundamen-

tal a considerar a la hora de planificar metodológicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Un reto que en la práctica se puede asumir promoviendo en el aula la realización de proyectos y/o actividades que requieran acciones comunicativas con sentido, entendidas éstas como la interacción de al menos dos sujetos que buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones (Habermas, 1987). Algo que contribuye también al aprendizaje y desarrollo de lo que José Antonio Marina (2009) denomina «inteligencia social», como fenómeno que surge de la interacción de inteligencias individuales, y que es la única capaz de acceder al campo de los valores comunitarios y de crear formas de vida que se pueden compartir.

A esa interacción de la que venimos hablando, orientada a la cooperación de los alumnos y las alumnas entre sí para construir su aprendizaje es a la que también nos referimos como aprendizaje cooperativo. Un término en el que se enmarca un modelo pedagógico que potencia la construcción individual de significados partiendo de la mediación social, además de aumentar la motivación por el aprendizaje y de que éste vaya más allá del conocimiento meramente disciplinar y conceptual, en la medida en que se entrenan y desarrollan competencias sociales y ciudadanas como el respeto mutuo, el trabajo en equipo, la comunicación, la toma de decisiones o la resolución negociada de problemas.

Una de las características más interesantes del Aprendizaje Cooperativo es que no se trata de un método como tal, sino de la aplicación de «técnicas didácticas en las que los alumnos tra-

bajan entre sí para conseguir un aprendizaje de calidad a través de procesos mediados, interactivos y colaborativos (...) y que se apoyan en la riqueza que supone la heterogeneidad» (Gómez, 2007a). En este sentido, una de las dificultades con las que se encuentra la incorporación de este modo de trabajar en el aula es que frecuentemente se le equipara al clásico y en ocasiones denostado trabajo en equipo o grupo, que frecuentemente se convierte en una tarea fragmentada, poco equilibrada en la asunción y el reparto de responsabilidades, asumida a veces por un par de componentes en representación del resto, y donde sólo interesa el resultado.

Por eso, es importante clarificar algunos de los requisitos que se consideran básicos para hablar del aprendizaje cooperativo en los términos en los que nosotros lo entendemos, y que Johnson, Johnson y Holubec (1999) sintetizan en cinco:

- 1. Interdependencia positiva:** El éxito individual de cada alumno está unido al éxito del grupo, de modo que si no ganan todos, todos pierden, en esto reside la base de la cooperación.
- 2. Responsabilidad individual y grupal:** Cada miembro del grupo ha de asumir una responsabilidad propia, individual, identificable que contribuya al logro grupal. El grupo por su parte deberá velar porque cada componente asuma su labor para luego integrarla en el conjunto de la producción grupal. Un trabajo en grupo cooperativo no debe dejar lugar a que uno o varios de sus componentes se puedan beneficiar del trabajo de sus compañeros sin haber aportado en la misma medida que ellos.

3. Interacción estimuladora: Como vía para la potenciación de los procesos de aprendizaje así como de motivación y enriquecimiento personal.

4. Habilidades interpersonales y grupales: El propio proceso de interacción entre iguales y con iguales más capaces se convierte en una oportunidad para aprender y desarrollar además de conceptos, competencias y habilidades sociales y personales que habrán también de considerarse en la definición de la tarea así como en la evaluación.

5. Evaluación Grupal: Abordar una tarea desde la cooperación potencia un importante nivel de implicación que habrá de considerarse también en la valoración y evaluación de los resultados obtenidos, de cara a la medición y consideración de los logros grupales e individuales obtenidos.

Cinco requisitos a los que habría que sumar el de la indispensable **heterogeneidad** en la conformación de los grupos de trabajo. Por su parte, Pere Pujo-lás (2009) sintetiza el concepto de aprendizaje cooperativo en las siguientes nueve ideas clave:

1. Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.
2. Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase, en lugar de ignorarla o reducirla.
3. Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula.
4. La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase.

5. Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes de un equipo.
6. El aprendizaje cooperativo es también un contenido que hay que enseñar.
7. El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas.
8. El grado de cooperatividad de un equipo depende del tiempo que trabajan juntos y de la calidad del trabajo en equipo.
9. El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

La planificación metodológica del aprendizaje cooperativo

Partiendo de estas bases, la principal tarea que entraña la incorporación de la cooperación como estrategia didáctica en el aula pasa por la reelaboración de los procesos metodológicos empleados tradicionalmente para abordar el contenido curricular.

Como plantea Zabala, «la manera de configurar las secuencias de actividades es uno de los rasgos más claros que determinan las características diferenciales de la práctica educativa. Desde el modelo más tradicional de «clase magistral» (con la secuencia: exposición, estudio sobre apuntes o manual, prueba, calificación) hasta el método de «proyectos de trabajo global» (elección del tema, planificación, investigación y procesamiento de la información, índice, dossier de síntesis, evaluación), podemos ver que todos tienen como elementos identificadores las actividades que los componen, pero que adquieren su personalidad diferencial según como se organicen

y articulen en secuencias ordenadas» (Zabala, 2000: 16).

Hacia un modelo de planificación práctica del aprendizaje cooperativo

En este sentido, venimos trabajando en los últimos años en el diseño de un modelo de planificación práctica para introducir el aprendizaje cooperativo en el aula como estrategia metodológica basado en la implementación de actividades cooperativas, estructurando posibles secuencias de actividades para abordar temarios o unidades didácticas en torno a los cuatro elementos sucesivos que recoge la Teoría del Procesamiento de la Información (**conocimientos previos y zona de desarrollo próximo, input, procesamiento y output**):

1. La identificación de **la zona desarrollo próximo**, que Vygotski (1989: 133) define como «la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz». Su consideración nos permite ajustar los contenidos al perfil particular del alumnado. Identificar el nivel de desarrollo efectivo de alumnos y alumnas nos ayuda tanto a conocer su punto de partida como a favorecer una cierta nivelación y, en la medida de lo posible, se propone como la primera tarea a realizar al inicio de cada unidad o bloque temático. Para ello, hay técnicas útiles que van desde una prueba individual escrita que luego se puede

poner en común, a una lluvia de ideas, o un trabajo en grupos cooperativos dando respuesta a la pregunta ¿qué sabéis de...? En la técnica Caja de Pandora (Gómez, 2007b), se propone realizarlo mediante un proceso de construcción de mapas conceptuales, primero individuales, luego en grupos cooperativos y finalmente consensuando uno en gran grupo, de manera que podamos extraer del mismo una lista de afirmaciones que constituirán el punto de partida para la introducción de nuevos conceptos, identificando concepciones erróneas, reforzando las ciertas y generando conflictos cognitivos frente a aquellas sobre las que quedan dudas abiertas.

Realizar esta labor de evaluación de conocimientos previos de modo grupal ayuda ya a acercar niveles de conocimiento sobre la materia, pues en la tarea cooperativa alumnos y alumnas se esfuerzan por explicar a sus compañeros sus conocimientos sobre el tema propuesto a modo de tutoría entre iguales, algo imposible de realizar si debiera hacerlo el profesor o profesora uno a uno con cada miembro de la clase.

2. El Input, la nueva información: Una vez identificado y nivelado en parte el conocimiento previo del aula sobre el nuevo tema a abordar, el siguiente paso será el acceso a la información, el Input, o lo que es lo mismo, la nueva información, los nuevos conceptos, las nuevas ideas que pretendemos que el alumnado adquiera. Una nueva información que se puede aportar con diferentes estrategias metodológicas, desde la exposición magistral basada en el aprendizaje verbal significativo, a la obtención de la información por experimentación, pasando por

la búsqueda activa de información tanto en Internet, como en el medio, en bibliografía, o en fuentes testimoniales. La idea sería la de potenciar en esta fase un rol activo del discente y, por tanto, su implicación en la búsqueda o identificación de la nueva información.

Esta labor se puede realizar individual o cooperativamente e incluso con un procedimiento mixto, como por ejemplo a partir de la formación de equipos cooperativos en los que como tarea inicial cada componente ha de buscar toda o una parte de la información sobre el tema, para más tarde recopilarla o contrastarla entre los componentes de su equipo.

3. El procesamiento: tras localizar, extraer y/o exponer la nueva información el paso siguiente es su procesamiento o asimilación, sin lugar a dudas el momento clave del aprendizaje, pues es cuando alumnos y alumnas asimilan y, por tanto, aprenden. Como ya sabemos, ese aprendizaje puede producirse básicamente de dos modos: de forma mecánica y de manera significativa. El aprendizaje mecánico es el aprendizaje puramente memorístico, en el que la información nueva se registra tan solo con el objeto de ser reproducida textualmente, permaneciendo frecuentemente poco tiempo en la memoria. El aprendizaje significativo por el contrario es aquel que el alumno incorpora con sentido, lo integra en sus esquemas cognitivos y permanece en la memoria a medio y largo plazo. Cada uno de ellos tiene su funcionalidad y es responsabilidad del docente establecer cuál es el aprendizaje que debe primar en cada parte de su materia.

Para cualquiera de los dos tipos de aprendizaje, pero fundamentalmente para el segundo, la realización de tareas en equipos cooperativos nos parece tremadamente rentable. El procesamiento y asimilación significativa de nuevos conceptos encuentra en la interacción, en el interpensar, juntos para aprender (Mercer, 2004) el recurso más eficaz. Con los otros y a través de los otros se descubren, se contrastan y/o se incorporan significados, además obviamente de darse oportunidades para entrenar, ejercitarse y aprender procedimientos y actitudes, como trabajar en equipo, resolver negociadamente conflictos, ser tolerante y respetuoso o asumir diferentes roles o responsabilidades, que forman parte también de las competencias tanto de la educación básica obligatoria como de los nuevos planes de estudio de las titulaciones de Grado.

La fase de procesamiento, por tanto, es en la que más y mejor encaja la realización de tareas cooperativas, que en base a su grado de dificultad pueden realizarse en parejas o en equipos de hasta seis componentes.

4. El Output: Finalmente el último paso de esta secuencia es el Output, la salida de la información, la aplicación que de la misma habrán de hacer alumnos y alumnas al final del proceso. La importancia de esta fase radica en que condiciona indefectiblemente el paso por las tres anteriores. Si no lo hace ya el profesor o la profesora, será de todos modos el alumnado el que mida la coherencia de la secuencia de trabajo propuesta, estableciendo su nivel de implicación en base a la utilidad o el valor que se da a cada parte de su trabajo previo. Frecuen-

temente esta fase suele resolverse con una prueba, habitualmente escrita en la que han de plasmarse más o menos textualmente los conocimientos adquiridos. Siendo así, puede ocurrir que esta prueba se supere simplemente con alguna hora de estudio individual, de modo que no será raro que la alumna o el alumno sientan el resto del proceso como una pérdida de tiempo y esfuerzo. Un trabajo en grupo que puede hacer un solo componente, una exposición grupal en la que cada miembro expone únicamente la parte que ha realizado, un examen que puede suplir las tareas grupales realizadas a lo largo del curso, se convierten en puntos finales del proceso que desvirtúan y en buena medida invalidan el sentido del trabajo anterior, cuando éste se ha centrado en la realización de tareas grupales más o menos cooperativas.

Aquí suele radicar uno de los errores más frecuentes en el planteamiento del aprendizaje cooperativo. Hay alumnos que sienten que no les compensa tenerse que organizar y repartir la tarea con sus compañeros, que piensan que no todos se implican igual y que frecuentemente hay compañeros o compañeras que se benefician del trabajo de los otros eludiendo su responsabilidad. Que esto sea o no posible depende en buena medida del buen diseño de esta última fase y, por tanto, del procedimiento de evaluación empleado.

Si en la fase anterior la tarea de interacción es importante que resulte útil al alumnado, aplicable, en esta es dónde habrá que darle reconocimiento y dónde los y las participantes puedan sentir la rentabilidad del esfuerzo. Si se les pide implicación e interés, aquí habrá que reconocérselo, y para ello es importante

establecer un método de evaluación que contemple ponderadamente cada uno de estos aspectos. En este sentido, se debe considerar por un lado la valoración del trabajo grupal realizado, por otra el grado de adquisición de conocimientos individualmente y en tercer lugar la implicación, el esfuerzo y el trabajo llevado a cabo individualmente en la tarea compartida. Y para valorar cada una de estas partes se puede y debe integrar la evaluación del profesor o profesora, la evaluación entre iguales y la autoevaluación. Por ejemplo, el profesor puede corregir los dos primeros aspectos, el trabajo y el conocimiento individual de la materia, los compañeros de trabajo pueden estimar el grado de implicación, compromiso, ayuda y trabajo de sus iguales, y finalmente individualmente cada uno puede hacer su propia autoevaluación con relación a los aprendizajes adquiridos, incluyendo los que les puedan haber aportado sus compañeros en la realización de la tarea cooperativa.

La mejora de la implicación y la motivación

Una de las principales dificultades, y por tanto también uno de los principales retos que se le plantean al personal docente hoy de manera especial es la mejora de la implicación y la motivación de los y las estudiantes. Un requisito que por otro lado resulta indispensable para que se den verdaderas situaciones de aprendizaje. Sin motivación no hay interés, sin interés no hay implicación, y sin ambos es imposible que se produzcan aprendizajes significativos en las personas.

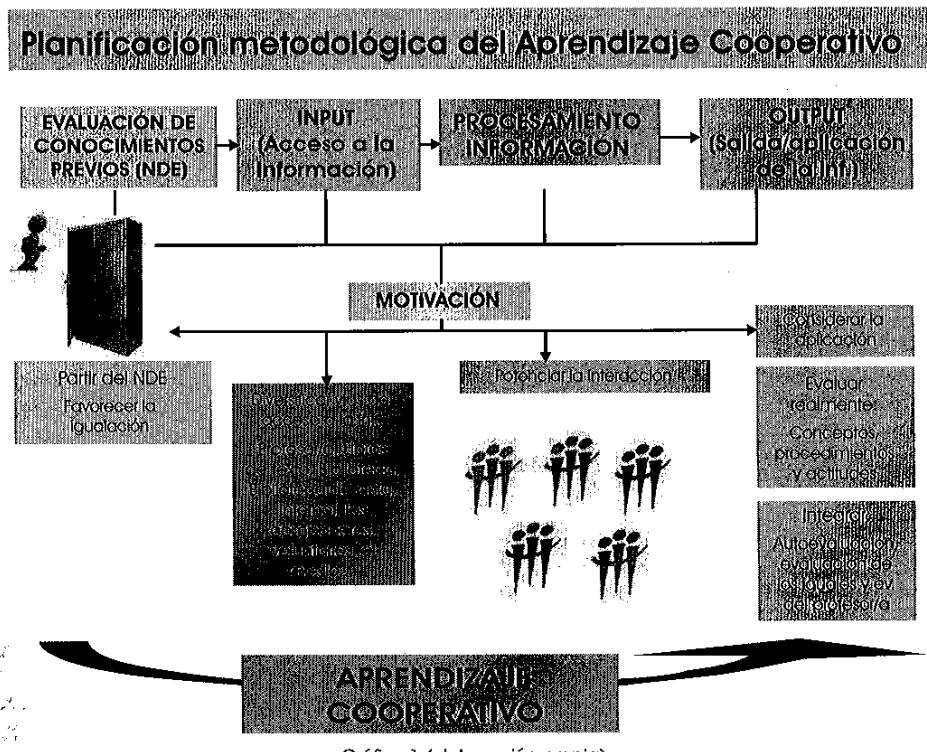
Y en este sentido, algo que estamos en condiciones de afirmar es que el plan-

teamiento metodológico que venimos describiendo repercute positiva y significativamente en estas dos variables, entre otras razones porque:

- Considerar los conocimientos previos del alumnado y partir de su zona de desarrollo próximo les ayuda a encontrar sentido al contenido.
- Diversificar las vías de acceso a la información rompe la rutina en el trabajo de aula y esto genera mayor expectación e implicación.
- Poder colaborar activamente en el proceso de planificación y organización del trabajo propio y de su equipo les permite entender el aprendizaje y las tareas como propias y con sentido.
- Interactuar con sentido pedagógico con sus compañeros y compañeras reduce el aislamiento y la desconexión de la tarea y en el aula.
- Y saber que la tarea y la implicación son reconocidas y valoradas, así como que la opinión de cada uno se considere en el proceso de evaluación, hace al alumnado más protagonista, cómplice y responsable de su proceso de aprendizaje.

Trabajar así, por tanto, con esta dinámica, hace muy difícil que los alumnos y alumnas que asisten con periodicidad a clase se desvinculen de la tarea y queden descolgados. De hecho, cuando les hemos consultado, su opinión es que así aprenden más y mejor.

En el gráfico 1 podemos ver esquematizado el proceso descrito de planificación metodológica del aprendizaje cooperativo en torno a los cuatro momentos que plantea la Teoría del Procesamiento de la Información y que hemos tomado como referente para esta particular propuesta de planificación.



Técnicas básicas de Aprendizaje Cooperativo

Las técnicas cooperativas que podemos aplicar en el desarrollo de esta secuencia pueden abarcar todo el proceso, o ser específicas para cada una de las fases. Entre las que abarcan todo el proceso podemos citar el trabajo cooperativo por proyectos o el aprendizaje cooperativo basado en problemas, estrategias ambas en las que los alumnos trabajan en sus equipos de referencia desde la detección de conocimientos previos y su igualación hasta la exposición del producto final, la materialización del proyecto o la resolución del problema, pasando por la búsqueda activa de la informa-

ción así como por su procesamiento en interacción.

Otra posibilidad es la de abordar cada fase de modo específico combinando tareas individuales con ejercicios cooperativos, para los que la composición de parejas o grupos de trabajo pueden ir variando en función de su carácter.

Por ejemplo, para la detección e igualación de conocimientos previos podemos proponer a los alumnos tareas individuales como completar un cuestionario, hacer un mapa mental, un mapa conceptual, un organigrama o un diagrama, en función del contenido del temario a trabajar, para luego que

lo compartan y pongan en común en parejas o grupos de tres o cuatro componentes, de modo que puedan extraer tanto los aspectos coincidentes como los divergentes así como las dudas y los aprendizajes adquiridos, que luego se pueden poner en común con el conjunto del grupo clase.

Para la fase de acceso a la nueva información, a la explicación del docente o la búsqueda y consulta del libro de texto podemos sumar tareas de descubrimiento y/o búsqueda activa tanto en Internet, como en bibliotecas u otros recursos que ofrezca el entorno, como museos, salas de exposiciones, centros de interpretación ambiental, espacios comerciales o el propio hogar y el medio familiar. Tareas todas ellas cuya ejecución puede llevarse a cabo en parejas o pequeños grupos o de forma individual, para luego hacer un trabajo de recopilación y síntesis grupal.

La fase de procesamiento, como hemos podido ya señalar, es sin duda en la que resulta más necesaria la interacción, de modo que al menos en este momento habría que garantizar que alumnos y alumnas tienen la ocasión de trabajar conjuntamente en el aula, de modo que podamos ayudarles así a asimilar la información que consideramos relevante, al tiempo que entranan actitudes, procedimientos y su competencia social. Existe una variada gama de técnicas que podemos emplear en esta fase y que podemos consultar en diversa bibliografía (Barley y otros, 2007; Prieto, 2007; Kagan, 2001, entre otros) o generar nosotros mismos. De todas ellas podemos destacar algunas, a modo de ejemplo, como:

— **La toma de apuntes en parejas cooperativas**, que consiste en programar pausas periódicas cuando

empleamos la clase magistral, para que alumnos y alumnas de dos en dos extraigan y consensúen las ideas básicas de lo planteado y, si es el caso, tenga ocasión de exponer las dudas que les han surgido y que juntos no han sido capaces de dilucidar. Una vez resueltas las dudas o realizadas las aclaraciones precisas la docente o el docente continúan con la exposición hasta la próxima parada.

- La **lectura y explicación por parejas** comparte la misma dinámica que la técnica anterior pero en vez de frente a una exposición, frente a la lectura de un texto escrito e incluso un material audiovisual.
- El **rompecabezas** es una técnica clásica de aprendizaje cooperativo que consiste en dividir el grupo clase en grupos de cuatro o cinco componentes a los que se les entrega un mismo material dividido en tantas partes como componentes tenga el subgrupo. Cada miembro del subgrupo se hace cargo de una parte y se le asigna el rol de experto en ese contenido, de modo que asume la responsabilidad de comprenderlo y dárselo a conocer al resto de componentes de su grupo. Como todos los grupos tienen el mismo material, todos los grupos tienen un componente que es experto en el mismo tema, de modo que para contribuir a su rol de expertos, una vez trabajado individualmente en material se dedica un tiempo específico para que los expertos de cada grupo se reúnan con los expertos del resto de los grupos con los que comparten temática con el objeto de que pongan en común las ideas extraídas, los aspectos esenciales y las dudas. Una vez garantizado su conocimiento «expertos del contenido asignado, cada componente regresa a su gru-

po inicial de referencia y asume la responsabilidad de enseñarlo a sus compañeros. Al finalizar la técnica todos los componentes de los subgrupos conocerán tanto el contenido del que se han hecho «expertos» como las ideas fundamentales y básicas del contenido del que eran «expertos» sus compañeros, de modo que habrán de estar en condiciones de explicar o plasmar en una prueba individual los aspectos básicos del total de la documentación a trabajar.

— La **tertulia literaria** es otra técnica que favorece y potencia la asimilación de conocimientos cuando estos dependen de la lectura comprensiva de un texto literario, periodístico o científico en lengua castellana, inglesa, francesa, etc. Su práctica consiste en el establecimiento de un consenso inicial con el grupo de una pauta de lectura (número de hojas o capítulos de la obra que leeremos semanalmente o cada quince días). El compromiso individual que adquiere cada miembro del grupo es el de leer y subrayar los párrafos o ideas que le han resultado de mayor interés o complejidad para comentarlos luego en la tertulia. La tertulia, que se realizará con la periodicidad consensuada, precisará de un moderador, que inicialmente suele ser el profesor o la profesora, pero que más tarde puede ser asumido por cualquier componente del grupo, cuya labor es la de dar la palabra a los participantes garantizando que al finalizar la misma todos los componentes han tenido ocasión de participar al menos una vez para compartir sus subrayados, dudas y/o apreciaciones.

Y finalmente, el Output, la salida o aplicación de la información, se puede

llevar a cabo cooperativamente con técnicas como la realización de concursos, la presentación de los proyectos realizados, la elaboración de informes, maquetas, representaciones, o la realización de pruebas escritas por parejas.

Como ya comentamos en la descripción del concepto de aprendizaje cooperativo, una condición importante para que éste se pueda llevar a cabo es la de hacer participar en la evaluación al alumnado, de modo que en esta última fase que proponemos ha de caber también, junto con la evaluación del trabajo y el recorrido realizado por cada alumno por parte del docente, tanto la autoevaluación de los participantes como la evaluación entre iguales, fundamentalmente entre los que han compuesto los equipos de trabajo. Así, a la valoración del profesor o profesora de los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos por cada alumno, se ha de sumar el computo en diferentes porcentajes de cada una de las tareas realizadas por éste individual o grupalmente, ofreciendo la posibilidad de que cada uno de ellos pueda transmitir y compartir, bien por escrito bien oralmente, lo que considera haber aprendido, tanto conceptualmente como de los procedimientos y actitudes de cada uno de sus compañeros de equipo, su grado de implicación en la tarea, su utilidad o los aspectos pendientes en su proceso de aprendizaje. Del mismo modo, en la evaluación del equipo de trabajo, sus componentes pueden dialogar y consensuar qué es lo que creen que más les ha aportado la experiencia, para qué creen que les ha servido y qué creen que deberían mejorar.

Así, a la hora de fijar valoraciones cuantitativas individuales es requisito fundamental no establecerla únicamente a

partir del resultado de una sola prueba individual escrita u oral, sino que, sin tener que renunciar a esta, establecer un computo porcentual de modo y manera que la nota numérica de cada alumno u alumna se extraiga de la suma que dé, en base a los porcentajes establecidos por el docente, el trabajo o tarea grupal realizado, la evaluación individual, la evaluación grupal y la prueba final individual.

Algunas técnicas como TELI (Slavin, 1999: 85) que procuran además considerar no sólo el resultado final, sino el nivel de esfuerzo y superación ejercitado por cada alumno, de modo que se premie más a aquellos alumnos u alumnas que partiendo de una calificación menor han logrado superarse frente a los se han mantenido e incluso han bajado (Ver gráfico 2).

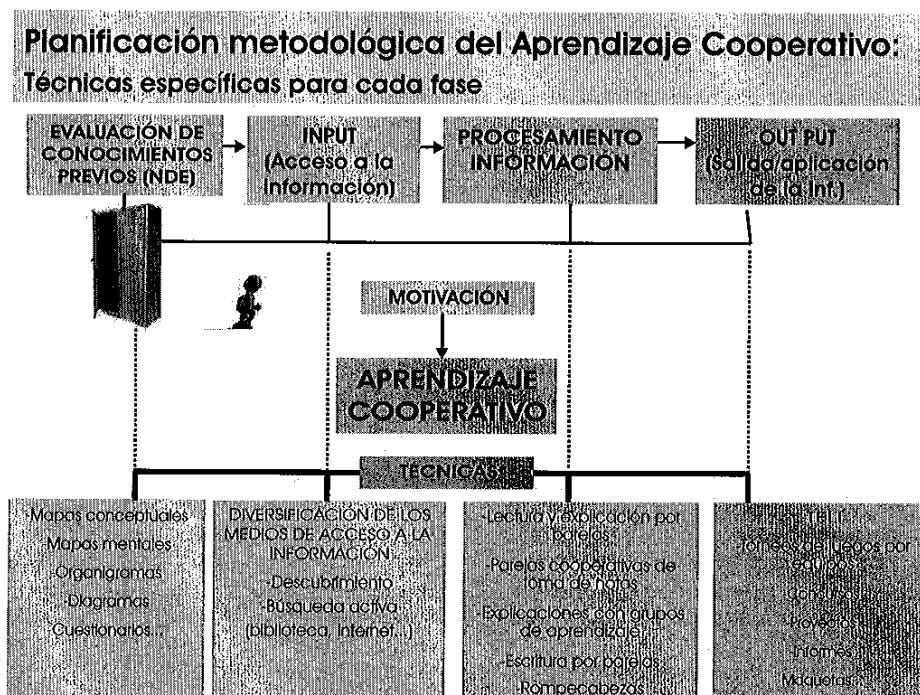


Gráfico 2 (elaboración propia)

Planificación metodológica en base al contenido

Una vez señalados y considerados estos cuatro momentos como guía para la planificación, el siguiente aspecto a concretar tiene que ver con la consi-

deración del contenido que queremos someter a esta planificación y que, en base a los criterios de quien pretenda llevarlo a la práctica, puede ser:

- Un aspecto de una Unidad Didáctica de una materia

- Una Unidad Didáctica completa de una materia
- Varias Unidades Didácticas de una misma materia
- Varias Unidades Didácticas de diversas materias abordadas interdisciplinariamente.

Hay ocasiones en las que escogemos como medio para abordar un nuevo contenido la realización de un trabajo grupal que, en función de su complejidad y amplitud, puede llegar a abarcar incluso las cuatro posibilidades anteriormente descritas. En el caso de que escojamos esta opción como vía dentro de las posibilidades del trabajo cooperativo, no debemos perder de vista el hecho de considerar detenidamente cumplir con sus elementos esen-

ciales en el desarrollo de los pasos que hayamos establecido. En el gráfico 3 podemos ver detallada una propuesta de diseño de un trabajo grupal en torno a cinco pasos para su planificación:

Como desarrollo de este ejemplo en el gráfico 4 quedan descritos estos cinco pasos aplicados a una unidad didáctica de Conocimiento del Medio, correspondiente a cuarto curso de Educación Primaria que se centra en los Grandes Artistas Españoles.

Según podemos observar en este ejemplo, lo importante de una planificación metodológica basada en el Aprendizaje Cooperativo es procurar velar por la coherencia de toda la secuencia propuesta, sin perder de vista

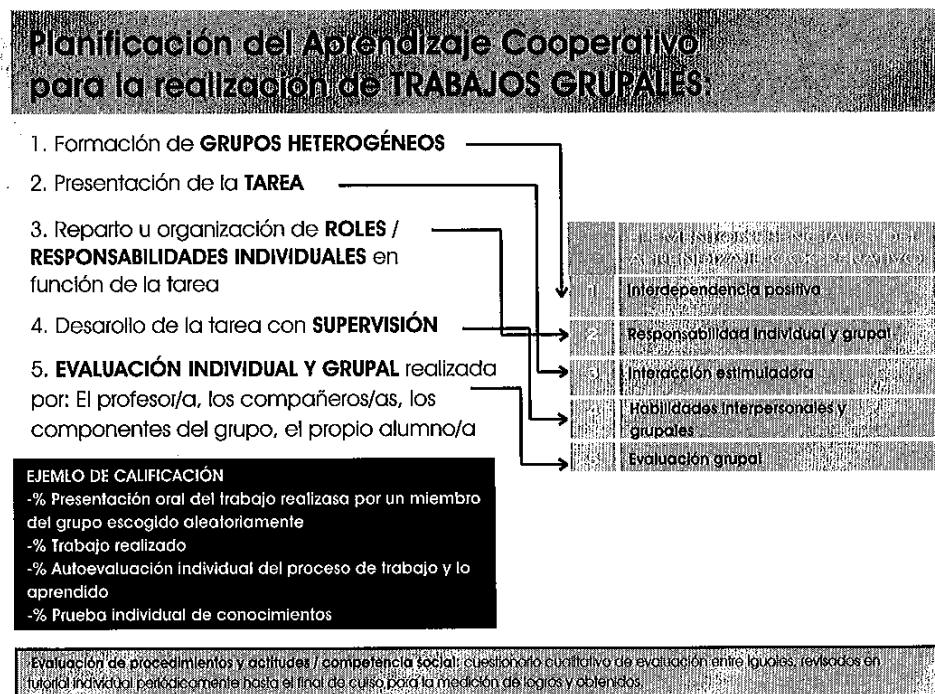


Gráfico 3 (elaboración propia)

Planificación del Aprendizaje Cooperativo para la realización de TRABAJOS GRUPALES:

EJEMPLO:
2º Ciclo EP (4º curso). Conocimiento del medio: **Grandes Artistas Españoles**

1. **4 grupos heterogéneos de 6 componentes**
Recopilación inicial a modo de lluvia de ideas sobre los artistas españoles que conocen y categorizarlos y, después que cada grupo elija uno, de modo que dentro seleccionados una: pintor/a, músico/a, arquitecto/a y un poeta/a.

2. **ELABORAR UN MURAL y un DOSSIER** que recoge: Biografía, principales obras, otros aspectos anecdóticos... y una autoevaluación individual de cada componente de lo que ha trabajado, como lo ha hecho y qué cree que ha aprendido de los contenidos y de sus compañeros.

3. **Reparto de Roles:**
1 y 2: Recopilar una recopilación inicial de documentación
Componentes 1 y 2: Sintetizar biografía e información específica sobre la época en la que vivió.
Componentes 3 y 4: Recopilar y seleccionar las imágenes, objetos, músicas... representativas de sus obras.
Componentes 5 y 6: Recoger los testimonios de lo que la gente sabe o piensa del artista y sintetizar.

4. **Elaboración del mural y el dossier conjuntamente con la supervisión del maestro/a.**

5. **Evaluación:**
Evaluación de procedimientos y actitudes con un cuestionario de evaluación entre iguales.

CALEIFICACIÓN:
Presentación a la clase del trabajo realizado: aclaratoriamente y por partes: presentan la parte del trabajo recopilado por otros dos componentes (20% de la nota, igual para todos los componentes del grupo).
Calificación del profesor del trabajo realizado en base a los objetivos marcados (80% de la nota, igual para todos los componentes del grupo).
Calificación del profesor de la autoevaluación (10% de la nota).
Prueba individual de conocimientos básicos de los cuatro trabajos realizados por la clase (40%).

Evaluación de procedimientos y actitudes / competencia social: cuestionario cuantitativo de evaluación entre iguales, revisado en tutoría individual periódicamente hasta final de curso para la medición de logros obtenidos.

Gráfico 4 (elaboración propia)

la consideración y supervisión tanto de la interacción de los componentes de cada subgrupo como de la consecución conjunta de la tarea. Algo que ha de quedar inevitablemente reflejado en una evaluación en la que el trabajo grupal más que en el fin, se convierte en el medio para el entrenamiento y adquisición individual tanto de conceptos como de procedimientos y actitudes.

Llegados a este punto, confiamos en que se pueda dar el caso de que haya quien sienta la tentación de ponerse manos a la obra y se pregunte por dónde empezar. Lo cierto es que en estos años hemos visto múltiples modelos de aplicación, condicionados fundamentalmente por el número y perfil de pro-

fesorado que optó por afrontar el reto y así, podemos mencionar desde la paradigmática experiencia del Centro Madrileño «Padre Piquer», perteneciente a la Obra Social de Caja Madrid, con la aplicación del Aprendizaje Cooperativo a partir de la puesta en marcha de las que denominaron Aulas Cooperativas Multitarea para Primero y Segundo de Educación Secundaria Obligatoria, y en las que trabajan de modo cooperativo e interdisciplinar por ámbitos las asignaturas correspondientes al área socio-lingüística y a la científico-tecnológica; hasta pequeñas experiencias aisladas de profesores que van progresivamente incorporando actividades a cada una de las unidades didácticas de las áreas disciplinares que imparten.

Lo ideal, sin duda es que la Aplicación del Aprendizaje Cooperativo en un centro sea el fruto de un proceso cooperativo de al menos el conjunto del claustro que lo forma, y deseablemente de éste con las familias y el alumnado al modo en que se lleva a cabo en las Comunidades de Aprendizaje, en las que «no hay expertos y familiares, sino que en un plano de igualdad todas las personas sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas» (Elvoj, Puigdellívol y Vals, 2002: 64).

Pero si se quiere experimentar a título particular, aunque sea de modo exploratorio, como punto de partida para el desarrollo posterior de un proceso más ambicioso, una posibilidad que sugerimos es la de comenzar planificando actividades cooperativas en torno a

unidades didácticas, para lo cual en el gráfico cinco distinguimos tres pasos básicos para la planificación, que permiten la configuración de la guía didáctica de cada unidad:

- El establecimiento de objetivos de aprendizaje y la determinación de la zona de desarrollo próximo
- La definición del proceso de evaluación
- Y el diseño de la secuencia de actividades para cada uno de los tres momentos restantes: Input, Procesamiento y Output.

La guía didáctica de la unidad didáctica quedaría por tanto configurada mediante la concreción y temporalización de los aspectos señalados al modo en que se detallan, por ejemplo en el gráfico 6.

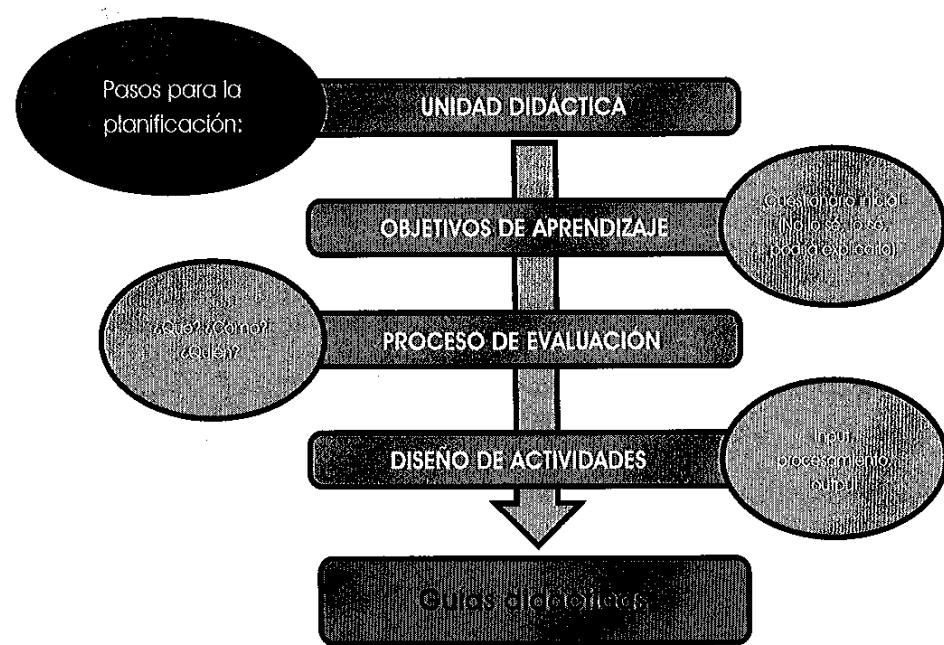


Gráfico 5 (elaboración propia)

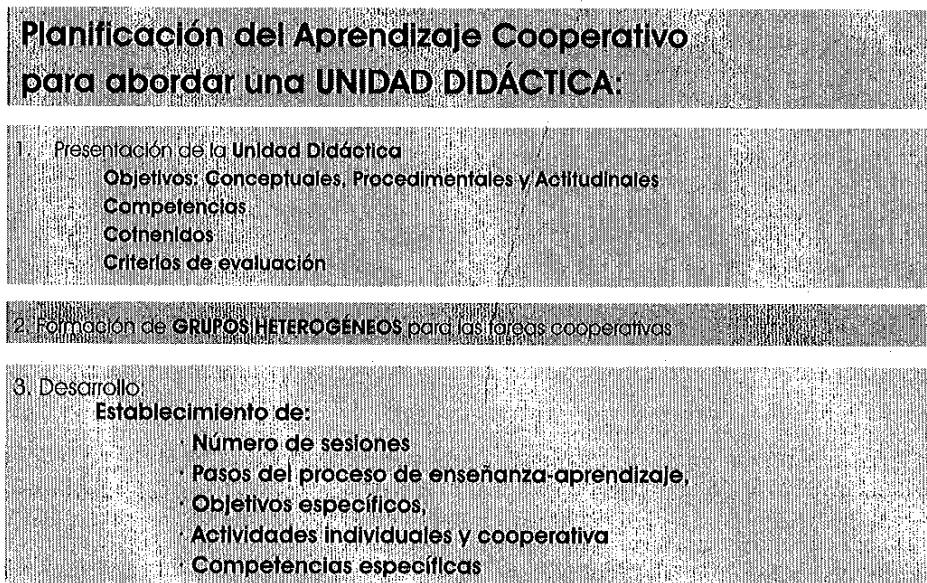


Gráfico 6 (elaboración propia)

Lo fundamental en el proceso de planificación del aprendizaje cooperativo es determinar qué parte del proceso o la tarea contemplara momentos de interacción entre el alumnado para potenciar y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que, como ya hemos señalado a lo largo de la unidad didáctica al menos en el momento del procesamiento y de la evaluación dicha interacción quede suficientemente sistematizada.

Considerando que las unidades didácticas que se abordan por ejemplo en Educación Primaria suelen tener una duración de entre cuatro y ocho sesiones aproximadamente, un mode-

lo de planificación que a nosotros nos resulta tremendamente práctico y que también recomienda Pere Pujolás (2008) es el de fraccionar el contenido por sesiones, garantizando que se abordan las cuatro fases que venimos señalando, sistematizando así actividades y tiempos de modo que se contemplen claramente los momentos de trabajo individual y en equipo cooperativo que habrá de realizar cada alumno u alumna a lo largo de la unidad didáctica.

En el gráfico 7 se presenta una tabla donde puede verse un modelo para este estilo de planificación:

Planificación del Aprendizaje Cooperativo para abordar una UNIDAD DIDACTICA:						
1. SITUACIÓN INICIAL	2. PROCESOS	3. ACTIVIDADES	4. ASESORAMIENTO	5. COMUNICACIONES	6. FORMACIÓN	7. EVALUACIÓN
	1. Exploración de CP	Motivación de CP Detección de errores conceptuales evaluación inicial	Lista individual de palabras o conceptos conocidos Listado grupo MC Grupo Lista de proposiciones grupo		X	A determinar
2	Input	Motivación inicial Presentación de nuevos conceptos	lectura de un texto introducido Explicación docente Búsqueda de información por parejas en Internet		X	
3	Procesamiento	Asimilación de nuevos conceptos	Extracción por grupos de ideas fundamentales Construcción de una maqueta	X	X	
4	Input	Motivación Presentación de nuevos conceptos	Explicación docente Búsqueda de información por grupos Lectura y síntesis	X	X	
5	Procesamiento	Asimilación de nuevos conceptos	Extracción por grupos de ideas fundamentales Construcción de una maqueta	X	X	
6	Output	Evaluación final de la UD	Presentación de la maqueta Prueba individual de osimilación de ideas fundamentales Valoración grupo y autoevaluación	X		

Gráfico 7 (elaboración propia)

Conclusión

A lo largo del trabajo hemos intentado focalizar nuestro interés en los aspectos que consideramos más relevantes de la acción educativa, entre ellos estarían: los procesos de **interacción** entre las personas para buscar la construcción mediada del conocimiento; la **comunicación dialógica** como base de toda la acción didáctica; la **cooperación** como herramienta para aprender a trabajar juntos pero también como forma de negociar los significados y de organizar socialmente la acción conducente a lograr los objetivos marcados; el **interés y la motivación** de los alumnos por lo que hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen;

el uso de **estrategias y técnicas didácticas** que faciliten la participación activa y directa individual o cooperativa de los alumnos en el los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (exploración de conocimiento previos, acceso a la nueva información, procesamiento de la información y aplicación, uso o salida de la información); la necesidad de que sean **los docentes los que piensen y diseñen los procesos y secuencias didácticas** en las que se desarrollará la enseñanza y el aprendizaje de su aula, y que permitan convertir a los docentes en los auténticos diseñadores de los procesos y no en meros aplicadores de actividades y contenidos presentes en los textos.

Es cierto que muchos aspectos socio-culturales y políticos han de mejorar para lograr un cambio profundo en el sistema educativo que logre situar a nuestro país en los niveles de éxito que todos desearíamos y que rebaje drásticamente los niveles de fracaso y abandono escolar temprano. Ahora bien, los cambios más evidentes a corto plazo se deben llevar a cabo dentro de las mismas aulas y de las propias instituciones escolares. Para ello, debe producirse un auténtico esfuerzo por llegar a acuerdos de consenso entre el máximo número posible de docentes en la dirección de buscar caminos que alumbrén una nueva realidad respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como al aumento de enfoques metodológicos que interesen y motiven más a los alumnos y hagan del aprendizaje escolar algo atractivo y útil. No debemos caer en el desánimo de pensar que todo está mal y que los problemas que conocemos no tienen solución. Todos los educadores y

centros educativos tienen margen de mejora y eso es lo que debemos buscar con ahínco. Recordemos siempre lo que el ocurriente Einstein decía al respecto, «no lograremos un resultado diferente haciendo una tras otra vez lo mismo». El aprendizaje cooperativo nos ofrece un marco conceptual y práctico con un gran número de ventajas metodológicas para el momento educativo que nos ha tocado vivir y aporta un marco de interacción social muy interesante para crear una cultura escolar de la cooperación en la que no sólo tienen cabida los alumnos, sino que también deben participar de ella los docentes y el conjunto de la comunidad educativa. El aprendizaje cooperativo no es la solución universal para todos los problemas que aquejan al medio escolar, aunque si puede resultar una vía idónea para mejorar muchos de aquellos que tienen que ver con el aprendizaje significativo, con el clima social en las aulas y con la propia cultura organizativa escolar.

Bibliografía

- Barkley, E.; Patricia Cross, K.; y Howell, C. (2007). **Técnicas de aprendizaje colaborativo**. Morata. Madrid.
- Elvoj, C.; Puigdellívol, I.; y Vals, R. (2002). «**Reflexiones sobre un proyecto compartido**». En Cuadernos de Pedagogía, nº 316 (pp. 61-64).
- Freire, P. (2007. 1.º Ed. 1970). **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI, Madrid.
- Gómez, J. L. (2007a). **Aprendizaje Cooperativo: metodología didáctica para la escuela inclusiva**, Comisión Regional de Educación La Salle-ARLEP, Madrid.
- Gómez, J. L. (2007b). «**Caja de Pandora**» y «**Salvando obstáculos**». *Diseño y desarrollo de dos nuevas técnicas didácticas de aprendizaje cooperativo*. En INDIVISA, Boletín de Estudios de Investigación, nº 8 (pp. 187-208), Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Madrid.
- Kagan, S. (2001). **Estructuras de Kagan: investigación y justificación**. Kagan Online Magazine, Kagan.
- Habermas, J. (1987). **Teoría de la acción comunicativa**. Taurus. Madrid.
- Johnson, Johnson y Holubec (1999). **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Paidós. Buenos Aires.
- Kaplun, M. (1998). **Una pedagogía de la comunicación**. Ediciones La Torre. Madrid.
- Marina, J. A. y Rodríguez M. T. (2009). **La conspiración de las lectoras**. Anagrama. Barcelona.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). **Historia de las teorías de la comunicación**. Paidós. Barcelona.
- Mercer, N. (2004). **Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking**. *Journal of Applied Linguistics*, 1-2, 137-168
- Prieto, L. (2007). **El aprendizaje cooperativo**. PPC. Madrid.
- Pujolás, P. (2008). **Aprendizaje cooperativo. Nueve ideas clave**. Graó. Barcelona.
- Slavin, R. (1999). **Aprendizaje cooperativo. Teoría investigación y práctica**. Alque. Buenos Aires.

Alejandro Martínez-González y Juan Luis Gómez-Gutiérrez

Vygotski, L.S. (1989). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Crítica. Barcelona.

Watzlawick, P., Babelas, J. y Jackson, D. (1995). **Teoría de la comunicación humana.** Paidós. Madrid.

Zabala Vidiella, Antoni (2000, 1º ed. 1995). **La práctica educativa. Cómo enseñar.** Graó. Barcelona.