

EL PROGRAMA CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO

Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula

Pere Pujolàs y José Ramón Lago (Coordinadores)

Mila Naranjo, Olga Pedragosa, Gemma Riera, Jesús Soldevila, Glòria Olmos, Alba Torner y Carles Rodrigo

Universidad de Vic

Introducción

Frente al dilema constante entre una escuela que selecciona previamente a su alumnado para ajustar mejor la intervención educativa a las características del mismo, y una escuela que basa fundamentalmente su potencial educativo en el hecho de que sea inclusiva, que no excluya a nadie, nos decantamos decididamente por la segunda, puesto que representa el medio más eficaz para combatir las ideas discriminatorias –meta cada vez más importante en el mundo actual-, para crear comunidades que acojan abiertamente a todo el mundo, sea cual sea su país y su cultura de origen, en una sociedad inclusiva, y, además, a través de ella se logra una educación integral para todos, tal como se proclama con vehemencia en la *Declaración de Salamanca*, que contiene las conclusiones finales de la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, organizada por la UNESCO y celebrada en Salamanca el año 1994.

Y decantarse decididamente por la segunda de estas opciones –por una escuela inclusiva- tiene consecuencias decisivas con relación al contenido de este documento: el aprendizaje cooperativo. Efectivamente, educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados:

1. Como tendremos ocasión de mostrar a lo largo del proceso de formación-asesoramiento sobre la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva- es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente. ¿Cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos “diferentes” a la mayoría de los que asisten a una escuela (diferentes por varios motivos: porque tienen alguna discapacidad, porque son de culturas distintas y no dominan la lengua predominante, porque pertenecen a un entorno social marginado...) en un aula en la cual cada uno trabaja solo en su pupitre y en la cual el profesor o la profesora debe atender individualmente a sus estudiantes tan “diversos” unos de otros? ¿Cómo pueden progresar estos alumnos “diferentes” en un aula en la cual los estudiantes compiten entre ellos para lograr ser el primero, el mejor, sea como sea? Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

2. Y no puede haber propiamente cooperación –con el desarrollo de la solidaridad y el respecto a las diferencias que la cooperación supone, como también veremos a lo largo de este proceso de formación-asesoramiento sobre el contenido de este documento– si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva. ¿Cómo aprenderán a cooperar y a respetar las diferencias, en definitiva, a convivir, en una sociedad inclusiva y en comunidades integradoras, alumnos con características personales distintas, con discapacidad y sin discapacidad, con una cultura u otra... si han sido educados en escuelas o aulas separadas? Tal como defiende la UNESCO, las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación – tanto entre los maestros y maestras aprender- son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la LOE estructura el currículum en torno a las competencias básicas, podemos afirmar y preguntarnos también lo siguiente:

3. El desarrollo de las competencias básicas –al menos de algunas de ellas requiere, *necesariamente*, la estructura cooperativa de la actividad en el aula. Es decir, algunas competencias básicas no pueden desarrollarse propiamente en una estructura individualista o competitiva de la actividad de los alumnos en el aula. Algunas *competencias comunicativas* – como, por ejemplo, expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico...–, y algunas *competencias sociales* –como practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes...–, ¿cómo se pueden desarrollar en un aula organizada de forma individualista, en la cual los alumnos prácticamente no interactúan entre sí, o en una aula competitiva, en la cual compiten unos con otros? Difícilmente se pueden practicar y, por lo tanto, aprender, estas competencias y otras, si los alumnos no tienen la oportunidad de trabajar juntos, en equipo, dentro de la clase, de forma continuada.

Éstas son tres ideas fundamentales que están en la base del *Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”)* que presentamos en este documento, así como también están en la base del proceso de formación-asesoramiento que proponemos para su implementación en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

Dicho programa –como se deduce fácilmente del nombre que le hemos dado- gira en torno del aprendizaje cooperativo, es decir, de una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además –por supuesto- de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual.

Históricamente, en las acciones educativas, se ha dado mayor importancia a la interacción asimétrica que se establece entre el educador o la educadora y el educando, y al esfuerzo y al trabajo personal, individual, del educando. Cuanto mejor es la intervención del educador o la educadora sobre el educando y cuanto mayor es el esfuerzo de éste, mayor es el nivel de desarrollo y de aprendizaje que alcanza el educando. Desde esta perspectiva, se da poca importancia, por no decir ninguna, a la interacción más simétrica que pueda establecerse, en la acción educativa, entre los propios educandos, y prácticamente se considera una pérdida de

tiempo el trabajo en equipo que pueda llevarse a cabo a lo largo de la acción educativa. Esta perspectiva sigue estando muy enraizada en muchas instituciones educativas.

Sin embargo, desde Piaget (1969) –y otros psicólogos de la educación- ha quedado muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, la relación entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.

Por esto, en la estructura de aprendizaje que hay detrás del programa que se presenta en este documento, *además de* (no *en lugar de*) la interacción educador-educando, se da una gran importancia a la interacción educando-educando, y, como consecuencia, *además del* (no *en lugar del*) esfuerzo y el trabajo individual, se da también una gran importancia al trabajo en equipo. No se trata, por supuesto, de sustituir una cosa por la otra, sino de añadir algo más a lo que se venía haciendo.

Este cambio de perspectiva supone avanzar, en toda intervención educativa, en tres direcciones paralelas y complementarias; o dicho de otra forma, se trata de profundizar en un dispositivo pedagógico complejo basado en tres puntales (Figura 1):

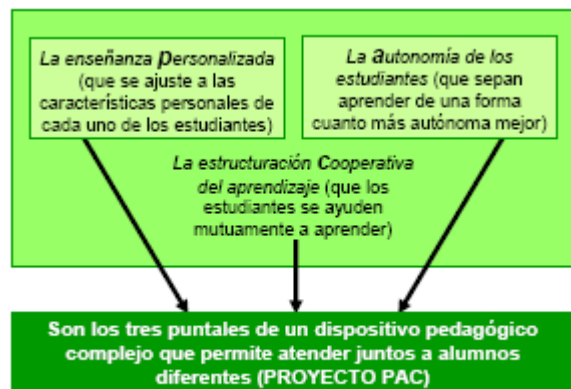


Figura 1

1. La *personalización de la enseñanza*: es decir, la adecuación, el ajuste, de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos. Se trata de una serie de estrategias y recursos relacionados con la “*Programación Multinivel*”, o “*Programación Múltiple*”, que consiste en la utilización de *múltiples* formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, *múltiples* actividades de enseñanza y aprendizaje, *múltiples* formas de evaluar..., que se ajusten a las *múltiples* formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.
2. La *autonomía de los alumnos y las alumnas* (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos tengamos que sean autónomos, o como mínimo más autónomos, a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las

clases que dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos.

3. *La estructuración cooperativa del aprendizaje*: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Estamos convencidos de que este dispositivo pedagógico, complejo (como complejo es el reto a que quiere hacer frente), formado por la combinación de distintas estrategias relacionadas con estos tres puntales, permite el máximo desarrollo personal y social posible de todos los destinatarios de cualquier intervención educativa, aunque sean diferentes, e incluso muy diferentes, entre sí. Si bien son tres tipos de estrategias que pueden darse de forma aislada, independientemente unas de otras, se trata de desarrollar intervenciones educativas que engloben, de forma integrada, dentro del aprendizaje cooperativo, las otras estrategias citadas anteriormente, relacionadas con la personalización de la enseñanza y la autonomía de los alumnos. En realidad, si profundizamos en la estructura cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se potencia la autonomía del alumnado (puesto que muchos “problemas” los resuelven los propios alumnos), con lo cual también se facilita la personalización de la enseñanza (puesto que el profesorado tiene más oportunidades de atender a quienes más le necesitan).

.../...

El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas, que se han constatado en numerosas investigaciones, y que nosotros hemos podido comprobar en múltiples experiencias llevadas a cabo en torno al Proyecto PAC: efectivamente, se ha constatado que con las actividades organizadas de forma cooperativa se potencia el aprendizaje de todos los contenidos, no sólo de los que se refieren a valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias..., sino también de los contenidos más específicos de cada una de las áreas del currículum; y se potencia también el aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas que participan en dichas actividades, no sólo de aquellos o aquellas que tienen más dificultades de aprendizaje, sino también de aquellos y aquellas que son más autónomos y están más capacitados para aprender; facilita, también, la participación activa de todo el alumnado en las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en el desarrollo de estas actividades. Todo esto, sin duda, contribuye a crear un “clima” mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos y todas las alumnas, independientemente de sus necesidades educativas. Y, por otra parte, facilita la interacción entre los educandos, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

Algunas ideas fundamentales

1. De la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad

Según Brown y sus colaboradores (1987), la “lógica de la homogeneidad” es una de asunciones filosóficas más concurrentes y cuestionables en el mundo actual, según la cual la homogeneidad es un objetivo generalmente positivo al cual al menos debemos tender si no es posible alcanzarlo.

Estos autores se refieren, en el momento de aplicar esta lógica a la escuela, a la búsqueda de un agrupamiento del alumnado basado en las similitudes, a la estratificación basada en las diferencias y a la realización de composiciones uniformes. En la educación especial, esta lógica ha llegado a extremos absurdos y se han establecido centros especiales y aulas especiales para una multitud de grupos y subgrupos según el tipo de discapacidad que tienen los alumnos. Incluso con alumnos que tienen en común una misma discapacidad se han establecido programas específicos para subgrupos según el grado de autonomía de los alumnos y las alumnas: un programa específico para los más autónomos, otro para los medianamente autónomos y finalmente otro para los menos autónomos.

.../...

Esto mismo denuncia Mel Ainscow (1995), cuando afirma que el hecho de poner el acento en las características individuales comporta muchas veces la atención individualizada, separada, de algunos alumnos, a los cuales se niega la posibilidad de interactuar con los demás. Esto limita evidentemente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos “separados” o “excluidos” de los entornos generales, puesto que la interacción con compañeros de diferente capacidad, interés, motivación... beneficiaría sin duda su aprendizaje. Efectivamente, la mayoría de personas aprenden más y mejor cuando participan en actividades con otras personas, gracias al estímulo intelectual que esto supone y la confianza que les da la ayuda que los demás pueden dispensarles si aprenden juntos.

.../...

Hay que abandonar, pues, esta lógica de la homogeneidad y avanzar decididamente hacia lo que Brown y sus colaboradores denominan la “lógica de la heterogeneidad”: Teniendo en cuenta que muchos entornos postescolares, domésticos, laborales o recreativos de la comunidad son de naturaleza fundamentalmente heterogénea, la lógica de la heterogeneidad postula que si esperamos que alumnos “diferentes” funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y en otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sea posible basadas en esta heterogeneidad. Esta nueva lógica lleva a la conclusión de que las personas con diferencias o disimilitudes deberían poder interactuar cuanto más mejor. Una de las manifestaciones más realistas de la lógica de la heterogeneidad es una escuela inclusiva, en la cual puedan aprender juntos, y convivir en ella, personas con alguna discapacidad y sin ninguna y, en general, personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias.

.../...

De todas formas –como advierten también Brown y sus colaboradores- hay que decir y recalcar que, en algunas ocasiones seleccionadas y con finalidades específicas, atender temporalmente al alumnado en grupos homogéneos o, incluso, de forma individualizada, puede ser defendible desde un punto de vista educativo, médico y social. Una cosa no quita a la otra y no podemos caer en el extremo totalmente opuesto. Es decir, rechazar completamente la lógica de la homogeneidad puede ser tan irracional como adherirse a ella ciegamente. Sin embargo, la lógica de la homogeneidad, en la medida que determina los servicios educativos previstos para los alumnos “diferentes”, es generalmente negativa y debe ser rechazada a favor de la lógica de la heterogeneidad siempre que sea posible. (Brown, Nietupski i Hamre-Nietupski, 1987).

2. De una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa

Desde nuestro punto de vista, la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículum. Efectivamente, un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad, que refleje la diversidad de la sociedad, es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad (teniendo en cuenta, por ejemplo, el rendimiento y la capacidad del alumnado); un currículum común, que persiga objetivos muy amplios y abiertos, también es más inclusivo que un currículum más cerrado que determina qué competencias, y a qué nivel, deben haber desarrollado los alumnos en un ciclo educativo determinado; y un aula en la cual las actividades educativas están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que otra en la cual la actividad ha sido estructurada de forma cooperativa.

Muchas combinaciones se han hecho, en muchos centros, a la hora de distribuir el alumnado en los distintos grupos (agrupamiento homogéneo, heterogéneo, flexible homogéneo o heterogéneo en algunas áreas, sobretudo las más instrumentales como las lenguas y las matemáticas, desdoblamientos...), y muchas medidas innovadoras se han introducido en los centros para atender la diversidad (aulas de acogida, aulas abiertas, unidades de apoyo a la educación especial...); asimismo, también se han tomado muchas medidas a la hora de adecuar el currículum al alumnado con más problemas de aprendizaje (adecuaciones curriculares individualizadas, significativas y no significativas, planes individuales...) Sin embargo, prácticamente no se ha cambiado – o, al menos, no se ha cambiado a fondo- la estructura de la actividad en la mayoría de las clases, de modo que la más habitual sigue siendo una estructura individual o competitiva.

Veámoslo.

Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación (Figura 2).

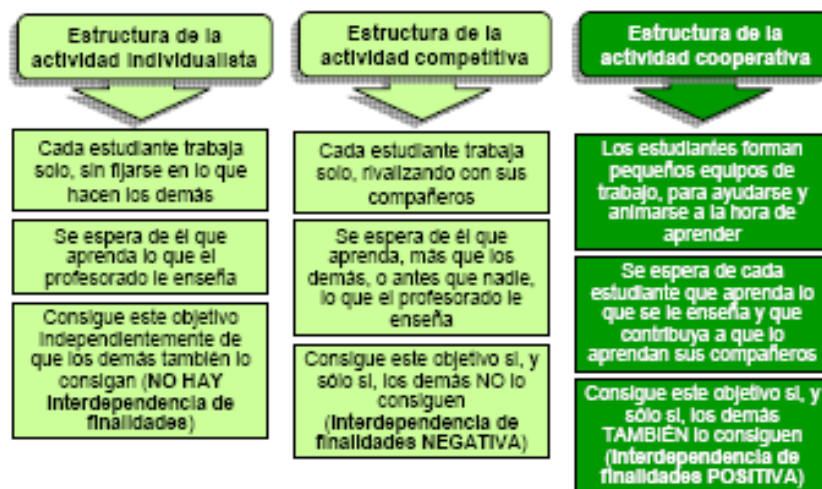


Figura 2

De ello se desprende que podemos diferenciar tres tipos de estructura de la actividad: individualista, competitiva y cooperativa.

En una *estructura individualista de la actividad* los alumnos trabajan individualmente, sin interactuar para nada con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los demás; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros (se dice que *no hay interdependencia de finalidades*). Es decir, que uno aprenda lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás. El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “individualidad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

En una *estructura de la actividad competitiva* los alumnos también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus compañeros, puesto que rivalizan entre sí para ver quién es el primero de la clase: si un estudiante ve que su “rival” ya está haciendo el tercer ejercicio cuando él está aún en el primero, se pone nervioso, porque teme que le “ganarán”. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los alumnos consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades negativa*). El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “competitividad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo, es decir, se espera de ellos que, además, aprendan a trabajar en equipo. Los alumnos consiguen este doble objetivo si, y sólo si, los demás también lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades positiva*). El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad individualista, en la cual cada uno va a lo suyo prescindiendo de los demás, y todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros. Por esto hemos afirmado, al principio de este apartado, que una clase estructurada de forma cooperativa es más inclusiva que la organizada de forma individual o competitiva.

En una institución organizada según la “lógica de la homogeneidad”, en sus aulas se utiliza fundamentalmente una estructura de la actividad individualista o competitiva, mientras que una institución organizada según la “lógica de la heterogeneidad” requiere más bien una estructura de la actividad cooperativa. Pasar, pues, de una lógica a otra – como hemos postulado en el apartado anterior- supone también pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa.

El cambio propuesto en el *Programa CA/AC* afecta a la estructura básica del proceso de enseñanza y aprendizaje

.../...

Los cambios estructurales, que requieren mucho tiempo y mucho esfuerzo para ser llevados a cabo, difícilmente puede decirse que son fruto de una moda pasajera... Y pasar de una estructura individualista o competitiva a otra estructura cooperativa supone hacer cambios estructurales muy importantes, que conllevan mucho tiempo y requieren mucho esfuerzo por parte del profesor o la profesora, o del centro, que quiera llevarlos a cabo. Por lo tanto, cambiar en esta dirección la estructura de aprendizaje de una clase, no puede ser una simple moda...

Por otra parte, cuando nos referimos al aprendizaje cooperativo, no estamos hablando de algo nuevo, que se acaba de “inventar”: nos referimos a una estructura de aprendizaje que ha sido defendida y utilizada desde los inicios científicos de la pedagogía, y aplicada en muchas experiencias educativas de los últimos siglos. Piénsese, por ejemplo, en las escuelas rurales y unitarias y en las propuestas pedagógicas de la *escuela activa*, por ejemplo, que se desarrollaron durante la primera mitad del siglo pasado.

.../...

Este cambio estructural difícilmente se consolida de un año a otro y, por lo tanto, difícilmente podemos decir que se trata de una moda pasajera. Lo que pretendemos no es otra cosa que recuperar, para nuestros centros y nuestras aulas, una antigua práctica docente defendida y aplicada por un gran número de excelentes maestros y maestras.

3. Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Spencer Kagan