

YO COLABORO, TÚ RESPETAS, ÉL AYUDA... ¿Y NOSOTROS? MIRADAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN REVISIÓN¹

Antoni Gavalda

*Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Grup ISOCAC
Universitat Rovira i Virgili
antoni.gavalda@urv.cat*

Josep M. Pons-Altés

*Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Grup ISOCAC
Universitat Rovira i Virgili
josepmaria.pons@urv.cat*

Víctor Grau

*Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Grup ISOCAC
Universitat Rovira i Virgili
víctor.grau@urv.cat*

1. APROXIMACIÓN AL TRABAJO COOPERATIVO

La cooperación en educación es una forma de querer aprender colaborativamente que requiere un sustento de aprendizaje pautado y persistente. No se aprende a trabajar cooperativamente si el profesor y el alumno no disponen de unos valores compartidos que ayuden a tal fin, ni de unos objetivos claros para conseguir una finalidad específica, no errática. A menudo el arranque del aprendizaje cooperativo se hace recaer sobre el profesor, quien en casos extremos puede llegar a pensar que con unas recetas más o menos acertadas implicará convenientemente a unos alumnos en esta forma de trabajo, mientras en otros

¹ Este texto se inscribe dentro de los dos proyectos siguientes: “Sociabilidades y espacios de construcción de la ciudadanía en Cataluña” (HAR2014-54230) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y “El treball cooperatiu: una proposta per a la millora de la formació dels futurs mestres” (C04/16) financiado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili. Los autores formamos parte del grupo de trabajo “Ensenyament i aprenentatge des dels valors cooperatius (EACOOOP)”: <http://ea-coop.blogspot.com.es/>

casos puede creer que la base sobre la que el alumno avanza en esta temática obedece a una forma de trabajo en equipo más o menos encubierta de trabajo cooperativo.

La escuela, por tanto, tiene un gran reto de futuro. Creemos que los valores cooperativos sólo se pueden comprender si son practicados a través de unas técnicas de trabajo específicas. Un equipo cooperativo es aquel en el que existe una interdependencia positiva entre sus integrantes, en el que unos se necesitan a los otros para conseguir el objetivo marcado y en el que cada uno de ellos avanza con el resto. La responsabilidad, por tanto, llega al máximo ya que es individual y colectiva. La clave del trabajo cooperativo es utilizar el grupo no para repartir tareas, sino para maximizar el propio aprendizaje y el del resto.

Así pues, apostamos hace unos años por el aprendizaje cooperativo, primero desde el análisis de la asunción de determinados valores cooperativos por los alumnos de educación primaria y a continuación, a partir de los resultados obtenidos, focalizamos el esfuerzo en la formación de los futuros maestros, tanto investigando sobre los resultados de nuestra labor docente (Gavalrà et al, 2015) como elaborando un manual para ser trabajado en clase (Gavalrà, 2016).

Pere Pujolàs (2008) en su momento recordó que la única manera de que el alumno aprenda a cooperar es cooperando. La educación cooperativa demanda que todos aquellos que deseen practicarla acepten nuevas reglas de conducta y nuevos hábitos de pensamiento basados en valores cooperativos de autoayuda buscando una organización en el aula alejada de actitudes competitivas, en la que todos se beneficien de la ayuda mutua, tal como muestran las experiencias analizadas desde hace años por diversos investigadores (Carrasquer et al, 2006; Johnson y Johnson, 2014; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1985; Slavin, 1995).

Por otra parte, opinamos que para validar un determinado proceso cooperativo no es suficiente el colaborar, el respetar, el ayudar a partir del yo, del tú y del él. Sería una validación individual que aportaría poco a la forma de conseguir aprendizajes compartidos. Faltaría verlo desde el nosotros, en un sentido de pluralidad, ya que el aprendizaje cooperativo sólo puede entenderse desde la suma de actores. En esta tesitura es necesario que la luz ilumine el proceso, sobre todo en la parte práctica, visionado desde la perspectiva de agentes externos que miran las secuencias de trabajo, comprueban cómo se desarrolla, aportan opinión de los posibles vaivenes que se han producido en el aprendizaje de los alumnos y dan pautas de desarrollo para reconducir los grupos. Ésta ha sido la propuesta que hemos aplicado y que a continuación analizamos.

2. UNA APLICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

A partir de una actividad práctica realizada en grupos por los estudiantes de de la asignatura “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales II” del cuarto curso del Grado de Educación Primaria (curso 2015-2016), se analizaron los grupos por agentes externos, maestros previamente preparados y vinculados a nuestro equipo de investigación, trabajando en dos ejes. El primero se centró en la misma configuración de los grupos viendo o no la cohesión, los posibles liderazgos y sus efectos, y el grado de participación. El segundo eje buscó el análisis desde la función socializadora, el tratamiento de las ideas divergentes, la responsabilidad y la eficacia en la resolución de problemas, el dominio o no del tiempo, y el cómo solucionar las disfunciones respecto a los aprendizajes a realizar.

No se puede pretender que el sistema cooperativo de organización metodológica y procedimental se asuma de forma natural sin el aporte de indicaciones. En esta línea creemos que la formación teórica es clave para una correcta asunción del trabajo cooperativo, además de la necesaria práctica. En consecuencia, los estudiantes previamente ya habían recibido formación cooperativa mediante la lectura de diversos artículos y la elaboración de un trabajo específico sobre valores cooperativos. A partir de esta base teórica, el trabajo que debían realizar los grupos de estudiantes consistió en profundizar en la comprensión de uno de los tres bloques de contenidos del área de conocimiento del medio social y cultural del currículo de educación primaria. La reflexión consistió en:

- 1) Redactar, con sus propias palabras y de la manera más comprensible posible, veintidós contenidos curriculares de uno de los bloques.
- 2) Pensar un título y plantear brevemente una actividad didáctica que fuera útil para la asimilación por parte de escolares de cada uno de aquellos contenidos de medio social, ya fuera en toda su amplitud o sólo a través de una parte. Esta secuencia didáctica debía estar ajustada al nivel correspondiente de cada ciclo educativo.

Cada grupo estaba formado por cuatro estudiantes e inicialmente debían trabajar por pares, de manera que la otra pareja tenía la obligación de dejar constancia por escrito de su aportación en la mejora de la labor realizada por sus compañeros. A continuación, el conjunto del grupo debía consensuar su producto final. La práctica se preparó tanto en el aula, con el asesoramiento didáctico del profesor, como fuera del horario lectivo.

Tal como hemos indicado, el primer eje de observación de los grupos de estudiantes fue su configuración, a partir de tres elementos:

- La cohesión grupal. Se buscó detectar tipos de interacción -positiva o negativa- y niveles de relación entre el alumnado que conforma el grupo y la implicación motivacional individual y colectiva ante las distintas prácticas encomendadas.
- El liderazgo. Se realizaron pruebas indirectas sobre la existencia de posibles liderazgos y se definieron a partir de una tipología: desde voluntarios a necesarios y positivos o negativos según la forma de actuar.
- La participación. Se observaron y evaluaron tipos de dinámicas de diálogo -propositiva o argumental- para establecer compromisos, para buscar soluciones a problemas o para llegar a acuerdos en aras del avance del trabajo.

El segundo eje de observación se centró en la función socializadora, y en este caso se estructuró a partir de cuatro puntos:

- Tratamiento de ideas divergentes. Detectar la existencia de posicionamientos distintos ante una misma cuestión de trabajo, comprobar el funcionamiento y la utilidad del debate entre compañeros, observar formas de consecución de acuerdos y respeto a estos aunque hubiera alguna oposición.
- Responsabilidad. Valorar el grado de implicación individual frente a la tarea colectiva: en el planteamiento de objetivos iniciales, en la reformulación-crítica o constructiva- en el avance del trabajo, etc. Detectar la asunción de la idea que la suma de aportaciones individuales enriquece la tarea colectiva.
- Resolución de problemas. Ante la existencia de dudas colectivas en el avance del trabajo, detectar si se produce aceptación de propuestas sin debate o se utilizan los distintos argumentos para ampliarlo y enriquecerlo.
- Gestión del tiempo. Detectar cómo se aprovecha y gestiona el tiempo en las distintas reuniones grupales: planificación y planteo de objetivos, debate y acuerdo, trabajo colectivo, etc.

3. ANÁLISIS DE LOS GRUPOS COOPERATIVOS

A partir de esas dos realidades, concretadas por los observadores externos, se pudo sintetizar los comportamientos en términos de cooperación de cada grupo, analizados de manera continuada. Así, se optó por seleccionar en torno a la mitad de los grupos, de manera que los resultados fueran significativos. Los resultados de la observación de cada uno de los diez grupos elegidos son los siguientes:

Grupo 1. Eje 1: En distintas fases de realización del trabajo llegaron a acuerdos relevantes que les permitieron seguir avanzando: debatieron, contrastaron opiniones y, a partir de ellas, fijaron posiciones claras. Eje 2: Consiguieron

integrar las aportaciones de las diferentes compañeras. A lo largo de las observaciones se detectó un aumento de complementariedad entre las compañeras y una mayor asunción de responsabilidad individual y colectiva.

Grupo 2. Eje 1: La existencia de una mala relación personal entre las compañeras dificultó el desarrollo de las distintas prácticas encomendadas. No asumieron la filosofía del trabajo ya que antepusieron actitudes individualistas. Eje 2: Una de las componentes adoptó una postura crítica negativa, sin razonamientos lógicos, ante cualquier avance; con una posición censorista. El consenso y el acuerdo fueron casi nulos y en los casos que se produjo, fue por exclusión de la opinión crítica.

Grupo 3. Eje 1: Se observó un cambio de dinámica a lo largo del trabajo. Al inicio, dos de las integrantes tuvieron un papel más relevante que las dos restantes: participación activa, mayor predisposición, toma de decisiones efectiva, etc. Más tarde se comunicaron con mayor fluidez. Eje 2: Acabaron debatiendo con voluntad de integrar todas las opiniones posibles y respetaron los turnos de palabra en los distintos debates.

Grupo 4. Eje 1: La ayuda mutua fue una constante, enriqueciendo así el trabajo. Durante las dos observaciones se detectó una fuerte cohesión grupal, trato igualitario entre componentes con capacidad de planificación. Se constató interés y motivación en la resolución del trabajo encomendado. Eje 2: Desarrollaron una clara vocación de consenso. Discutieron de forma productiva con actitud propositiva. No avanzaron sin la validación de todos los componentes. Los debates, tras la valoración de las ideas aportadas, permitieron ir construyendo la mejora de la práctica.

Grupo 5. Eje 1: Se trataron igualitariamente: se escucharon, respetaron todas las opiniones por insignificantes que parecieran. Asumieron la necesidad de participar de forma activa asumiendo responsabilidades individuales entorno al trabajo colectivo. Eje 2: Mantuvieron una actitud distendida sin abandonar la discusión propositiva entre las componentes. Una buena planificación inicial pactada entre todas les permitió avanzar con celeridad.

Grupo 6. Eje 1: Respetaron todas las intervenciones, incluso en las subsiguientes intervenciones validaron la modificación con la autora de la idea original. No dejaron de plantearse opciones de mejora enriqueciéndose de las aportaciones substanciales de todas, por igual. Eje 2: Debatieron constantemente buscando la mejora del trabajo. Integraron las aportaciones más substanciales después de discusiones valorativas con la intención de mejorar el trabajo inicial.

Grupo 7. Eje 1: En la primera observación no existió debate productivo ni participación activa por parte de los componentes del grupo, aceptando unánimemente las primeras ideas aportadas. Más tarde debatieron con mayor asiduidad. Eje 2: Cada una asumió su responsabilidad haciendo aportaciones substanciales en el avance del trabajo. Así pues, aumentó de forma notable la discusión entre componentes para una mejora colectiva del trabajo.

Grupo 8. Eje 1: Se estableció entre ellos una clara relación de compenetración y a la vez de complementación. La participación fue ecuaníme y dirigida exclusivamente a la resolución de dificultades surgidas. Se pidieron consejo asiduamente con sus respectivos pares y debatieron en el ámbito grupo. Eje 2: Discutieron todas las aportaciones individuales con intención de enriquecer el trabajo –reflexión o inclusión de posiciones.

Grupo 9. Eje 1: Se debatieron, mediante una interacción activa, las distintas aportaciones de todas las componentes del grupo. Utilizaron las discusiones para replantear el trabajo. Se observó un buen entendimiento colectivo (respeto, ayuda mutua, etc.). Eje 2: El debate fue productivo, especialmente en los casos de estancamiento por parte del grupo. Todas mostraron predisposición en la elaboración de la práctica aunque existieron en algunos casos ciertas conductas conformistas que impidieron una mejora del trabajo.

Grupo 10. Eje 1: Aunque se mostraron dubitativas en el inicio, la motivación, la comunicación y la participación activa de todas las componentes permitió hacer frente a la realización del trabajo. Eje 2: Pusieron encima de la mesa múltiples ideas e iniciativas para avanzar en la realización del trabajo. Discutieron de forma propositiva con frecuencia. Si algo no se entendía o no recibía el apoyo mayoritario se revisaba hasta su aprobación.

4. CONCLUSIONES

A partir de las constataciones anteriores, podemos extraer una serie de valoraciones significativas. En primer lugar, en cuanto al eje centrado en la configuración del grupo, los resultados obtenidos específicamente en cada elemento observado fueron:

- **Cohesión grupal.** La organización inicial por parejas contribuyó al desarrollo de conciencia grupal durante el curso. Salvo en el grupo 2, los componentes de los distintos grupos mostraron respeto por sus compañeros; en general se observó una buena conexión entre ellos, incluso de amistad.
- **Liderazgo.** No se detectaron liderazgos potenciales en ningún grupo. La organización primera mediante la formación de parejas internamente erradicó la existencia de estos en caso de que los hubiera. Este tipo de organización permitió la necesaria intervención de todos los componentes en todos los grupos durante el curso a excepción del grupo segundo; algunos de ellos continuaron trabajando por pares sin indicación previa como sistema de organización.
- **Participación.** Con mayor o menor relevancia, intervinieron activamente en el trabajo encomendado. Las discusiones, argumentaciones y revisiones fueron una constante grupal. En todos los grupos, se asumió de forma natural y pro-

porcionada el reparto al turno de palabra. Entendieron la necesidad de escucharse y discutir para seguir avanzando más allá del ámbito de pares. Aun así en dos grupos, especialmente en el marco de la primera observación, se detectaron roles pasivos sin aportaciones substanciales en la práctica encomendada.

En el segundo eje, que tenía como objetivo valorar la función socializadora, las observaciones indicaron:

- Tratamiento de ideas divergentes. En todos los grupos se aceptó la pluralidad de formas existentes ante dudas planteadas. Sólo en un caso-grupo 2-no se tuvo en cuenta esta pluralidad. Aun así, hubo momentos en la primera observación donde no se pudo apreciar divergencia de opiniones, especialmente en dos grupos: falta de interés o intención de resolver rápidamente el trabajo encomendado. El consenso se valoró positivamente, más allá de la discusión entre compañeros. Se respetaron los acuerdos establecidos.
- Responsabilidad. En todos los grupos, con mayor o menor determinación-progresiva durante el curso-, los alumnos entendieron la necesaria intervención individual de cada uno de ellos. Sus respectivas aportaciones fueron entendidas dentro de la mejora grupal del trabajo colectivo. Aun así, se detectó en un grupo el traslado de responsabilidad al resto de compañeros.
- Resolución de problemas. En este ámbito se desarrollaron actitudes distintas. Ocho de los grupos observados, de forma gradual durante el curso, entendieron la discusión como herramienta para la mejora del trabajo. En dos de ellos, con mayor intensidad: asumieron que no podían seguir avanzando si no existía consenso en los aspectos relevantes de la práctica. En los dos restantes se aceptó como solución una primera aportación exploratoria sin discusión argumental.
- Gestión del tiempo. Todos los grupos aprovecharon el tiempo con mayor o menor intensidad para avanzar el trabajo encomendado. En algún momento, de forma distendida en todos los grupos, se aprovechó el agrupamiento para conversar sobre otros aspectos no relacionados con las distintas prácticas. Aun así, el anuncio previo del tiempo de trabajo dedicado en clase facilitó el aprovechamiento de éste: fueron conscientes del trabajo encomendado y del tiempo requerido para su resolución efectiva.

En conclusión, consideramos relativamente positivos los resultados obtenidos en términos de formación en didáctica de las ciencias sociales y de aprendizaje cooperativo, y hemos detectado una mejora en relación al curso 2014-2015 (Gavalrà et al, 2015). La experiencia nos demostró que debíamos incidir más en la formación previa del alumnado en aprendizaje cooperativo, asegurarnos de que habían asimilado de manera correcta tanto sus técnicas como los valores en los que se sustenta, de manera que fueran capaces de diferenciar el simple trabajo en grupo del verdadero trabajo cooperativo. Eso les preparó para realizar

una extrapolación de la teoría a la práctica, y después de la aplicación práctica a la teoría y reflexionar sobre ella. Además, el trabajo por parejas previo al del conjunto del grupo obligó a que todos –o la mayoría– de sus integrantes se implicaran en la labor de manera efectiva y verificable. Aunque se detectó una cierta mejora a lo largo de aquellas semanas de trabajo, en la mayor parte de los casos ya habían interiorizado desde el inicio la dinámica del trabajo cooperativo.

Somos conscientes que en unas pocas semanas es difícil revertir dinámicas competitivas e individualistas que muchos de nuestros alumnos tienen enquistadas y que son las que mayoritariamente han practicado. Sin embargo, creemos que nuestro esfuerzo obtiene resultados constatables y que permite que los futuros maestros estén mejor preparados para el desafío que supone apostar por la cooperación en el ámbito escolar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrasquer, P., De Lama, A., Gibert, F., Orgaz, N., Parella, S., Reynal, N. y Solà, X. (2006). *Eines d'innovació docent en Educació Superior. Aprenentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) (GI-IDES)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gavalrà, A., Pons-Altés, J.M., Grau, V. y Suñé, J. (2015). El trabajo cooperativo universitario y escolar: retos contrastados para una mejora. [En línea] En M. de la Paz (Dir.), *Proceedings of 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 5-9). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. Accesible en: http://congresoeducacion.es/edu_web4/PROCEEDING_2015/COMPLETO.pdf
- Gavalrà, A., Pons-Altés, J.M., Gironde, M.L., Olivé, C., Grau, V., Suñé, J., Torrents, J., Callarisa, J. y Arumí, P. (2015). El treball cooperatiu de les Ciències Socials i les Matemàtiques. Accions de connexió universitària catalana. [En línea] *Comunicació Educativa*, 28, 39-46. Accesible en: <http://revistes.urv.cat/index.php/comeduc/issue/view/76/showToc>
- Gavalrà, A. (Coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Tarragona y Vic: Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Vic.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Boadilla del Monte: SM.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning*. San Clemente CA: Resources for Teachers.
- Pujolàs, P. (2008). *Aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.