

**EL PROGRAMA CA/AC (COOPERAR PARA APRENDER/
APRENDER A COOPERAR) PARA ENSEÑAR A APRENDER
EN EQUIPO**

**Pere Pujolàs y José Ramón Lago (Coordinadores)
Mila Naranjo, Olga Pedragosa, Gemma Riera, Teresa Segués, Jesús
Soldevila, Mercè Juan, Anna Oliveras, Glòria Olmos, Alba Torné y
Carles Rodrigo**

(Última revisión: Septiembre de 2011)

Introducción

El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar) está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo. El Grupo de Formadores sobre Educación Inclusiva del Centro de Innovación y Formación Educativa (CIFE) de la Universidad de Vic, en estrecha relación con el *Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat* (GRAD), también de la Universidad de Vic, pone este Programa, a través de un proceso de formación/asesoramiento, a disposición del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria para que tengan herramientas y recursos para cambiar su manera de enseñar y la estructura de la actividad de sus clases, enseñando a su vez al alumnado a trabajar en equipo.

Este programa se basa en el aprendizaje cooperativo: una manera de estructurar la actividad en el aula en equipos reducidos de trabajo, en los cuales los estudiantes se ayudan los unos a los otros a aprender; muy distinto de la estructura de la actividad de tipo individualista o competitivo que aún es, hoy en día, la más habitual en los centros docentes.

El título que hemos dado a este programa –Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)- está inspirado en el título de un libro de R. Slavin¹ y sugiere la doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de aprendizaje cooperativo: los utilizaremos no solo para que el alumnado aprenda más y mejor los contenidos escolares (“cooperar para aprender...”: el trabajo en equipo como recurso), sino también para que aprenda a trabajar en equipo (“.../aprender a cooperar: el trabajo en equipo como un contenido más que debe aprender). Ahora bien, si queremos que nuestros estudiantes aprendan bien a trabajar en equipo, no solo deben practicar trabajando en equipo en el aula -aunque esto, evidentemente es muy importante-, sino que les tenemos que enseñar, de una manera tan sistemática como sea posible, a trabajar en equipo de forma cooperativa - cómo intentamos enseñarles, por otra parte, de forma tan sistemática como sea posible, los demás contenidos escolares-. Así pues, debemos ayudarles a organizarse como equipo, a planificar su trabajo, a revisar el funcionamiento de su equipo de forma periódica y establecer objetivos de mejora, para que, paulatinamente, planificación tras planificación, sepan trabajar en equipo cada vez mejor. Este programa educativo (además de tener en cuenta la interacción profesorado–alumnado i el trabajo individual del alumnado) valora, como elementos igual de importantes, la interacción alumno–alumno y el trabajo en equipo. Estos dos nuevos elementos – introducidos de manera sistemática en la práctica docente- refuerzan el aprendizaje de todo el alumnado, que tiene la oportunidad de aprender más y mejor los contenidos escolares porque aprende en equipo. Además, aprende a trabajar en equipo: una competencia que también tiene que desarrollar y que es muy importante en el mundo actual.

Este Programa es el resultado del Proyecto I+D de investigación llevado a cabo por el GRAD con el financiamiento del Ministerio de Ciencia e

¹ Slavin, R. et alt. (1985): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Innovación del Gobierno español: "Proyecto PAC (1): Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa" (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC). Y, por otra parte, este Programa se está ampliando i profundizando a partir de otro Proyecto I+D de investigación para el período 2010-2013: *Proyecto PAC (2): Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC* (Referencia: EDU-2010-19140)

Las actuaciones incluidas en el *Programa CA/AC* se estructuran en tres ámbitos de intervención complementarios (ver la figura 1):

En el **Ámbito A: Cohesión del grupo**, se trata de ir creando las condiciones óptimas para que el grupo clase en el cual se aplica esté cada vez más dispuesto a trabajar de esta forma, a aprender en equipo y a ayudarse a aprender. Consta de una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, actividades...) que el profesorado puede aplicar en su aula para que su grupo de alumnos esté cada vez más cohesionado.

En el **Ámbito B: El trabajo en equipo como recurso**, se trata de ir utilizando, de una forma cada vez más generalizada, estructuras de la actividad cooperativas (simples y complejas) que regulen el trabajo en equipo, para que los alumnos aprendan juntos y para ayudarse a aprender.

En el **Ámbito C: El trabajo en equipo como contenido**, se trata de ir enseñando a los alumnos a trabajar en equipo para superar los problemas que van surgiendo (autorregular el funcionamiento de su equipo) y organizarse cada vez mejor en equipo.

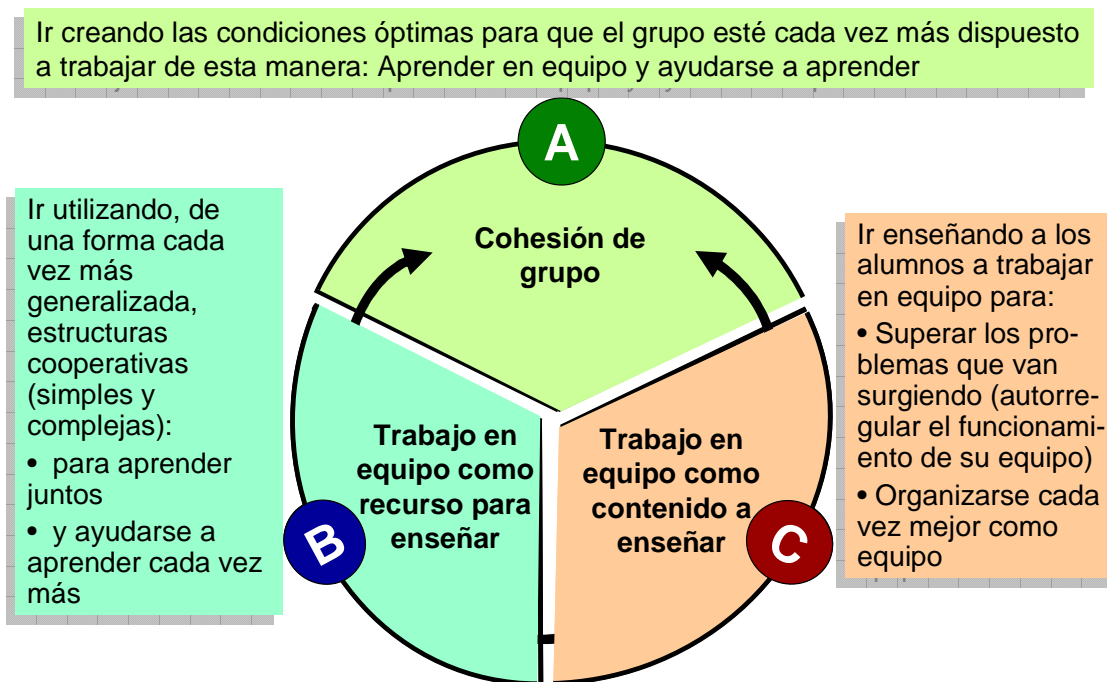


Figura 1
Ámbitos de intervención del *Programa CA/AC*

1. Ámbito de intervención A: La cohesión de grupo

Es evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, tendremos que preparar mínimamente al grupo clase y, lentamente, crear un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad. Se trata de incrementar progresivamente la conciencia de grupo, en el sentido que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje.

Para intervenir en este ámbito disponemos de un espacio o un tiempo privilegiado: la tutoría. Se trata de programar, dentro de la tutoría, una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este clima y contribuyan a crear esta conciencia de grupo colectiva. Entendemos por dinámica *de grupo* el conjunto de operaciones y elementos que actúan como "fuerzas" que provocan, en los alumnos, un determinado efecto en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc.

Hemos ido descubriendo la necesidad de intervenir en este ámbito al observar que el aprendizaje cooperativo funcionaba muy bien en unos grupos y en otros, en cambio, no tan bien o incluso muy mal. En el primer caso, se trataba de grupos muy cohesionados, en los cuales los alumnos llevaban mucho tiempo juntos, se conocían bien y la mayoría eran amigos. En el segundo caso, en cambio, eran grupos muy dispersos, con subgrupos muy acentuados y enfrentados, con alumnos marginados y excluidos. En un grupo así es muy difícil trabajar en equipo y a menudo uno piensa que es prácticamente inútil intentarlo. Pero, en lugar de renunciar a trabajar de esta manera, pensamos que en estos casos se debe programar algunas intervenciones para crear las condiciones mínimas para poder plantear una estructura cooperativa.

Aún así, tampoco hay que caer en el extremo opuesto de querer preparar tanto el grupo antes de introducir el aprendizaje cooperativo que nunca acabamos de verlo suficientemente dispuesto a trabajar de esta manera en clase. Como ya hemos dicho, los tres ámbitos de intervención que hemos destacado están estrechamente relacionados y a medida que el grupo clase vaya acumulando pequeñas experiencias positivas de trabajo en equipos cooperativos, su cohesión como grupo también irá aumentando; y cuanto más cohesionado esté, más fructíferas serán las sucesivas experiencias de trabajo en equipo.

Este primer nivel de intervención –para conseguir un clima favorable y crear una mayor conciencia de grupo– es, no solo necesario, sino imprescindible si además, en una clase, se incluye algún alumno con alguna discapacidad o de un origen cultural muy distinto al de la mayoría.

El clima o ambiente de clase

Este ámbito de intervención A para conseguir cohesionar el grupo clase está muy relacionado con lo que algunos denominan *clima* y otros *ambiente* de

clase. Se trata de un concepto impreciso, con múltiples significados según cuál sea el enfoque teórico desde el que sea contemplado.

Es, además, un concepto –clima o ambiente- referido a otro concepto –clase o aula- sumamente complicado, porque en el aula tiene lugar un gran número de acontecimientos y dimensiones. W. Doyle (1986), citado por Rosa Marchena (2005), profundiza en esta realidad y muestra que en todas las clases existen una serie de rasgos que ponen en evidencia esta gran cantidad de acontecimientos que explican su complejidad y determinan en gran medida el ambiente que se crea en ella. Se refieren a los siguientes rasgos comunes a todas las clases:

- *Multidimensionalidad*: en un aula suceden *muchas cosas*.
- *Simultaneidad*: en un aula suceden muchas cosas *al mismo tiempo*.
- *Inmediatez*: en un aula suceden muchas cosas al mismo tiempo y de *manera muy rápida*.
- *Impredicibilidad*: en un aula suceden muchas cosas al mismo tiempo, de forma rápida, y, además, la mayoría de ellas de *forma inesperada y no planificadas previamente*.
- *Publicidad*: todo lo que sucede en un aula es, también, público para todos los que participan en ella. *Todo sucede delante de todos*: los alumnos y el profesor.
- *Historia*: finalmente, todo lo que sucede en un aula (de forma simultánea, inmediata, impredecible y pública) es en buena parte tributario de lo que ha sucedido en clases anteriores, lo cual ha acabado configurando y determinando, por ejemplo, las normas de conducta –las *reglas de juego*- que, de una forma explícita o implícita, rigen el día a día del aula.

Doyle (1986), además de definir estos rasgos, según explica Marchena (2005), señala que el ambiente de una clase está supeditado a su gestión (entendiendo como gestión las acciones y estrategias que utiliza el profesorado para superar los problemas que surgen en una clase). Para esto se organiza el espacio (se distribuyen los alumnos de una determinada manera), se dictan normas, se llama la atención y se amonesta al alumnado... Dependiendo de cómo se desarrollen estas acciones, se configurará el ambiente de una clase determinada y, a su vez, se posibilitará un escenario adecuado para realizar en el aula unas tareas y actividades determinadas.

Rosa Marchena –que ha llevado a cabo una investigación sobre el ambiente en clase que observó en tres institutos de enseñanza secundaria- considera que cuando hablamos de ambiente de la clase nos referimos a:

Una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus creencias o por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula (Marchena, 2005, pág. 155).

Esta autora incluye, en esta definición, dos elementos sociales –la interacción del profesorado con su alumnado y la interacción entre iguales- y un elemento cultural –la disponibilidad del alumnado hacia las tareas-, el conjunto de las cuales constituyen los tres factores que condicionan el

ambiente de una clase²: según cómo sea la interacción del profesorado con el alumnado, según como sea la interacción entre el alumnado y según cómo sea la disponibilidad del alumnado hacia las tareas que se llevan a cabo en el aula, el ambiente de la clase será más o menos propicio para el aprendizaje de los escolares.

La interacción del profesorado con su alumnado

El primer factor que determina el ambiente de una clase es, pues, la interacción del profesorado con su alumnado: la manera en la que los profesores se relacionan con los estudiantes de la clase. Citando a Tomlinson (2001), Marchena recuerda algunas características de la experiencia docente cuando se produce en ambientes de clase saludables (entre paréntesis hacemos notar la relación de estas características con aspectos relacionados directa o indirectamente con el aprendizaje cooperativo):

- El profesor aprecia a sus alumnos como lo que son, personas singulares (la diversidad que hace singulares a los alumnos, personas únicas e irrepetibles, es un valor que debe potenciarse; la diversidad que equivale a una desigualdad debe combatirse y compensarse).
- Tiene en cuenta las diferentes facetas de su alumnado (*personaliza* su enseñanza, ajusta lo que enseña a las características personales de sus estudiantes).
- Continuamente profundiza su conocimiento en las materias que enseña (como una de las cualidades que debe tener el profesorado para una enseñanza de calidad).
- Utiliza el humor y la *energía positiva* y procura que el alumnado aprenda con alegría (disfrutar estudiando y trabajando en clase no está reñido con el esfuerzo: para llegar a la cima los alpinistas tienen que esforzarse, pero esto no significa que no disfruten haciéndolo).
- Ayuda al alumnado a dar su propio sentido a las ideas (ser capaz de explicar una cosa con sus propias palabras es señal inequívoca de que se ha aprendido de forma significativa).
- Comparte la enseñanza con su alumnado (en sus clases, los alumnos también son responsables de enseñarse mutuamente, es decir, aprenden de forma cooperativa).
- Aspira claramente a conseguir la independencia del estudiante (enseñar a los alumnos a ser autónomos, a autorregular su propio aprendizaje, es, junto con la personalización de la enseñanza y el aprendizaje cooperativo, uno de los tres pilares del complejo dispositivo pedagógico que se tiene que desarrollar para que puedan aprender juntos alumnos diferentes).
- La disciplina se ejerce de una manera más bien encubierta (en el sentido –entendemos nosotros– que se ejerce de forma indirecta, procurando que los alumnos decidan las normas de funcionamiento y las hagan cumplir, con lo que el profesor muchas veces aparece

² Estos tres factores son las tres grandes categorías que Rosa Marchena ha utilizado en su estudio sobre el ambiente de clase de tres institutos de secundaria (Marchena, 2005)

delante de sus alumnos como el que *intercede* entre el grupo clase y el *infractor* de alguna de las normas).

Desarrollar en clase –como nos proponemos en este ámbito de intervención A sobre la cohesión de grupo- acciones que lleven a establecer este tipo de interacciones –y otras parecidas- entre el profesorado y el alumnado propicia, sin lugar a dudas, el desarrollo de un *clima* o un *ambiente* saludable, mucho más favorable al aprendizaje de todos los estudiantes.

Las interacciones entre iguales

El segundo factor que condiciona el ambiente de una clase es la *interacción entre iguales*, que se refiere a los comportamientos relacionales que surgen a partir de los contactos que establecen los alumnos ente sí. Más concretamente, al hablar de interacción entre iguales:

...nos estamos refiriendo a las redes de interacción que suelen mantener los estudiantes entre ellos mismos. Dependiendo de cómo sean estas, es obvio pensar que el ambiente de un aula se verá muy modificado. No se anotan los mismos eventos, ni se alcanzan los mismos objetivos si nos encontramos en una clase definida por su alta competitividad y sus frecuentes episodios de fricción entre compañeros. Se altera asimismo el ambiente, cuando los estudiantes no mantienen apenas comunicación porque las prácticas didácticas que selecciona el profesorado no contribuyen a ello. Por el contrario, dar clase en un aula donde hay cohesión y compañerismo es percibir un panorama de un color más agradable a la hora de enseñar (Marchena, 2005, pág. 164-165).

En un ambiente de clase saludable y propicio para el aprendizaje, las relaciones entre los estudiantes deben ser de amistad, de respeto mutuo y de solidaridad. Para ello, se tienen que conocer a fondo, estar convencidos de que todos son valiosos para el grupo clase y que entre todos conseguirán objetivos que de forma individual serían más difícilmente alcanzables. Solo así la cohesión del grupo clase irá aumentando y el grupo se irá convirtiendo lentamente en una pequeña comunidad de aprendizaje, lo cual es el primer requisito, necesario aunque no suficiente, para poder trabajar de forma cooperativa con el grupo.

Para ello, en este ámbito de intervención, deberíamos incluir actuaciones que vayan en este doble sentido: por un lado, para que se conozcan mejor y, de esta manera, se aprecien y se valoren más los unos a los otros; por otro lado, para que se convenzan que es mejor trabajar en equipo que individualmente.

En lo referente a la interacción entre iguales, debemos prestar especial atención cuando en el aula hay algún alumno con alguna discapacidad. La simple ubicación física de este alumnado en un aula ordinaria no garantiza, ni mucho menos, que sea aceptado. Además, las relaciones que se establecen entre los alumnos corrientes y los integrados no son siempre positivas. Al contrario, si no se presta una especial atención a este hecho, es muy posible que todo el trabajo que se había hecho para favorecer el desarrollo del alumnado con discapacidad termine volviéndose en contra de este desarrollo porque los otros le marginan y excluyen.

Por este motivo, es necesario sensibilizar a los estudiantes corrientes de un grupo para que participen activamente en el proceso de inclusión de algún compañero con alguna discapacidad. Con este fin, disponemos de

programas específicos que incluyen estrategias y dinámicas como las descritas por Susan y William Stainback (1999), conocidas como *Red de apoyos entre amigos*, *Círculos de amigos*, *Contratos de colaboración* y *Comisión de apoyos entre compañeros*.

Disponibilidad del alumnado hacia las tareas

Finalmente, el tercer factor que configura el ambiente de una clase es *la disponibilidad del alumnado hacia las tareas*, que –tal y como explica Rosa Marchena (2005)- recoge las actitudes y comportamientos de los escolares hacia las tareas que les proponen sus profesores:

Dependiendo de las ideas y creencias que tengan los profesores sobre lo que implica el proceso de enseñar y aprender, se irán proponiendo y seleccionando unas tareas. A su vez, los chicos y chicas, influidos también por su forma de pensar, por las creencias que actualmente impregnan al adolescente y por la misma naturaleza de las tareas, irán reaccionando de manera entusiasta o, por lo contrario, generando desorganización en el aula, posturas todas ellas que conformarían el ambiente del aula (Marchena, 2005, pág. 155-156).

En este sentido, para que el ambiente de clase sea saludable y favorezca el aprendizaje, deben darse dos condiciones ambas relacionadas con la disponibilidad de los estudiantes hacia las tareas de la clase y estrechamente relacionadas entre sí: que los estudiantes se sientan capaces de hacer las tareas propuestas y que los estudiantes estén a gusto en clase haciendo las tareas propuestas.

Para la primera condición –que los alumnos se sientan capaces de hacer lo que se les propone que hagan- las tareas deben estar ajustadas a las capacidades y características de cada uno: ni deben ser demasiado fáciles para ellos (evitando que sean excesivamente monótonas o triviales) ni demasiado difíciles según sus capacidades (evitando que sean vistas como inalcanzables y se sientan incapaces de hacerlas). Deben estar situadas en lo que Vigotsky denomina la *zona de desarrollo próximo*.

El hecho de abordar las tareas en equipo (contando con la ayuda inmediata de los demás componentes), ofrece la confianza y la tranquilidad necesarias para realizarlas a quien quizás no se sentiría capaz de hacerlas. No se trata, por supuesto, de que le den las cosas hechas, las soluciones a los problemas, sino de que le expliquen cómo hacerlas y cómo resolverlos, ya que su responsabilidad es aprender a hacerlo y deberá demostrar que sabe hacerlo.

Para la segunda condición –que se sientan a gusto en clase haciendo las tareas propuestas- no es necesario, ni mucho menos, como ya dijo Claperède, que los alumnos “hagan lo que quieran”, sino que “quieran hacer lo que hacen”. Es importante recalcar este aspecto porque se asocia fácilmente *sentirse a gusto con hacer lo que quieren*: el desorden y el alboroto, el no esforzarse y no hacer nada... Por eso algunos dicen que se tiene que recuperar la *cultura del esfuerzo*, identificando el esfuerzo con el sufrimiento y el dolor, como si se tratara de volver al viejo refrán que dice que “la letra, con sangre entra”. No necesariamente tiene que ser así.

Como ya hemos dicho, se puede disfrutar mucho esforzándose mucho: en realidad, la alegría que se siente al conseguir alguna cosa es directamente proporcional al esfuerzo que se ha tenido que hacer para conseguirla.

Si se da la primera condición –que se sientan capaces de hacer algo- ya se ha dado un paso firme, aunque no suficiente, hacia la segunda –que se sientan a gusto-, ya que difícilmente pueden sentirse así si consideran que lo que les proponemos supera en mucho sus posibilidades.

Tener la oportunidad de escoger entre diversas opciones –entre varias actividades del mismo tipo e, incluso, entre varios tipos de actividades- es una primera manifestación de la autonomía de los estudiantes y otro aspecto que puede traer como consecuencia que el alumnado se sienta a gusto haciendo las actividades propuestas. Es todo lo contrario a lo que Freinet denominaba el “trabajo de soldado”, entendido como algo monótono y sin sentido. En la línea de la personalización de la enseñanza, los “planes de trabajo” que ideó Freinet para la Escuela Moderna pretenden precisamente esto: que los escolares sepan qué deben hacer con la libertad de determinar en qué orden lo harán y cuándo lo harán, mientras lo hagan y no pierdan el tiempo.

Mostrar a los alumnos, en la medida de lo posible y tanto como sea posible, la *funcionalidad* de lo que les proponemos que hagan –que las tareas a realizar tengan sentido para ellos- también facilita que se sientan a gusto haciéndolas y que quieran hacer lo que hacen.

Otro aspecto que se tiene que asegurar es que se sientan valorados y queridos por sus profesores y por sus compañeros de clase. Solo así se considerarán valiosos (tendrán un auto concepto positivo y una autoestima alta).

El hecho de formar parte de un equipo de aprendizaje cooperativo y el hecho de que este forme parte de una clase convertida en una pequeña comunidad de aprendizaje, contribuye sin duda a sentirse valorado. El miedo al fracaso, a la desolación y al ridículo –que tanto daño hace a algunos y dificulta, si no impide, su aprendizaje- se puede superar más fácilmente en un equipo y en un grupo clase cooperativo porque siempre hay alguien dispuesto a ayudar y compartir un problema o proporcionar el apoyo moral que se necesita.

Como se deduce de lo que acabamos de decir, la estructura cooperativa del aprendizaje contribuye enormemente a desarrollar interacciones saludables entre el profesorado y su alumnado, interacciones positivas entre iguales y una mayor disponibilidad del alumnado hacia las tareas. Estos tres factores mejoran el ambiente o clima del aula y contribuyen a cohesionar el grupo, lo cual, a su vez, predispone al grupo a trabajar y a organizarse de forma cooperativa en el momento de hacer las tareas y las actividades en clase.

Dimensiones de análisis del grado de cohesión del grupo

En el *Programa CA/AC* se han considerado cinco dimensiones distintas, todas ellas relacionadas con lo que, en términos generales, hemos denominado la cohesión del grupo. Son las siguientes:

1. La participación de todos los alumnos y las alumnas del grupo y la toma de decisiones consensuada
2. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado del grupo

El Programa CA/AC (*Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar*) para enseñar a aprender en equipo.
Ámbito A: La cohesión de grupo.

3. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado corriente y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural distinto
4. La disposición para el trabajo en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual
5. La disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia

Los contenidos del Ámbito A

Para cada una de estas dimensiones el programa ofrece al profesorado una serie de actuaciones (actividades de reflexión y dinámicas de grupo) que pueden serle útiles para trabajar con los estudiantes dichas dimensiones, empezando, lógicamente, por aquella dimensión o aspecto que en la reflexión y análisis sobre la cohesión de un grupo de alumnos determinado –llevado a cabo al inicio del proceso de formación-asesoramiento- se han considerado más urgentes, los que constituyen los “puntos débiles” de un grupo clase determinado.

2. **Ámbito de intervención B: el trabajo en equipo como recurso**

Las actuaciones del ámbito de intervención A no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje. Pueden llevarse a cabo, y deben llevarse a cabo, si es necesario, aunque no apliquemos el trabajo en equipo. Debemos considerarlas como actuaciones necesarias, si no imprescindibles, pero insuficientes para acabar estructurando de forma cooperativa las actividades educativas. Es necesario dar un paso más y, en el otro ámbito de intervención –el B–, utilizar el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un *recurso más* para asegurar la cooperación, la ayuda mutua i la mejor asimilación de los contenidos escolares.

Pongamos un ejemplo (véase la figura 2). El profesor de la asignatura A, de un área de conocimiento cualquiera, tiene estructurados los contenidos en cuatro temas de duración variable. En cada tema, la secuencia siempre suele ser aproximadamente la misma: presentación de los objetivos didácticos, explicación inicial y una serie de actividades que los alumnos deben realizar en el aula, alternadas con explicaciones puntuales del profesor para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados.

Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso para enseñar

Asignatura A:

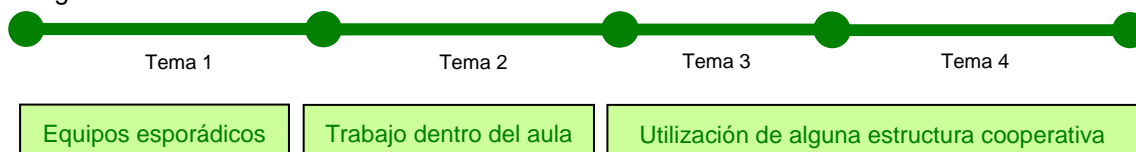


Figura 2

Para hacer estas actividades de forma cooperativa (no individual), el profesor distribuye a los alumnos en equipos de cuatro miembros. Con este objeto, los ha repartido de forma estratégica en el aula, de manera que los que ocupan cuatro pupitres contiguos forman un equipo heterogéneo, formado por dos niños y dos niñas, uno de los cuales es un escolar con más motivación y capacidad, otro que tiene más necesidad de ayuda, y los otros dos que estarían en un término medio. Llegado el momento de realizar las actividades previstas en cada tema, en vez de hacerlas cada uno por separado, en un sitio, se les invita a mover un poco las mesas y a trabajar en equipos de cuatro, cada uno con su libreta pero ayudándose unos a otros.

A fin de asegurarse que los cuatro interactúan cuando llega el momento de hacer los ejercicios, el docente puede utilizar, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como *lápices al centro*. Esta actividad se desarrolla de la siguiente manera: el profesor entrega una hoja con cuatro ejercicios a cada uno de los equipos de cuatro miembros, cada uno de los cuales se encargará de dirigir, que no hacer, un ejercicio. El primero lee el primer ejercicio y entre todos deciden cuál es la mejor forma de completarlo; mientras dialogan y lo deciden, dejan el lápiz en el centro de la mesa para indicar que ahora es el momento de hablar, no de escribir. Cuando se han

puesto de acuerdo, cada uno coge su lápiz y, ahora ya en silencio, hace el primer ejercicio en su cuaderno. Después, el segundo lee el segundo ejercicio y se repite la misma operación de manera sucesiva hasta completar los cuatro ejercicios. Esta estructura *obliga* de hecho a que de alguna manera no haya ningún estudiante que haga los cuatro ejercicios previstos en solitario, sino contando con los otros, buscando entre todos la mejor manera de hacerlos, es decir, colaborando y cooperando. El efecto de esta estructura es la colaboración y la cooperación.

Los equipos que se utilizan en este nivel tienen un carácter esporádico, no permanente: si se modifica la distribución general de los alumnos dentro de la clase en las sucesivas sesiones, puede variar la composición de los grupos utilizados, y no siempre su composición tiene que ser heterogénea. Para cambiar los compañeros de equipo, también tiene sentido que, en una distribución de equipos más homogénea, los alumnos de un mismo nivel de rendimiento puedan realizar actividades adecuadas a su nivel de aprendizaje, utilizando igualmente la estructura *lápices al centro*. En este caso, no todos los equipos realizarán las mismas actividades, sino que estas se adecuarán al nivel propio de los alumnos que forman cada equipo de trabajo.

Las actuaciones propias de este ámbito de intervención tienen que servir para que los alumnos tengan pequeñas experiencias positivas, reales, de trabajo en equipo y puedan comprobar que trabajar así es más agradable y eficaz: tienen la ayuda inmediata de algún compañero y, si quieren trabajar, pueden hacerlo porque entre todos descubren la forma de completar cada actividad.

Si estas experiencias son positivas, los mismos estudiantes piden poder trabajar de esta manera más a menudo. Al mismo tiempo, estas pequeñas experiencias –pequeñas porque se hacen en sesiones ocasionales y duran parte de una sesión de clase- nos sirven para identificar los *puntos débiles* del trabajo en equipo en general o de un equipo en particular. A partir de aquí, se puede ir modelando poco a poco el funcionamiento interno de los equipos -destacando lo que hacen correctamente y corrigiendo lo que no acaban de hacer bien- y encontrando la mejor distribución posible del alumnado en los diferentes equipos. Cuando llega este momento, el grupo-clase está en condiciones de pasar a un tercer nivel de intervención con las actuaciones que serían propias del ámbito C.

Estructuras cooperativas de la actividad

Una estructura de la actividad cooperativa, como hemos visto, hace que los alumnos dependan unos de otros, llevándolos a colaborar y a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. En cambio, una estructura de la actividad competitiva conlleva que los alumnos rivalicen entre ellos para ser el primero que acaba las tareas o el que sabe mejor lo que el profesorado les enseña. Esto implica no ayudarse los unos a los otros, sino todo lo contrario: esconder información, guardar celosamente la respuesta correcta a una cuestión, quedarse con las soluciones de un problema o la manera de resolverlo...

Estas estructuras cooperativas de la actividad son prácticamente imprescindibles, según se ha podido constatar en numerosas experiencias, ya que los alumnos no saben trabajar en equipo por sí solos. No importa

que ya los hayamos mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo o si incluso los hemos ayudado a organizarse. Si simplemente les decimos que lo que tienen que hacer, debe hacerse en equipo, entre todos, no lo hacen: unos intentan imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen como ellos creen que tienen que hacerse, consideran que no están bien hechas), mientras que otros simplemente quieren copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, confundiendo tener algo hecho con saberlo hacer. En cierto modo, el uso de una estructura cooperativa garantiza la interacción entre todos los miembros de un equipo en el momento de trabajar juntos.

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas. Las estructuras simples pueden llevarse a cabo a lo largo de una sesión de clase. Son fáciles de aprender y aplicar ("Apréndela hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida" es el eslogan que usa Spencer Kagan en referencia a estas estructuras). Algunas de estas estructuras más sencillas se han mostrado muy eficaces cuando se trata de asegurar o garantizar el trabajo cooperativo dentro del aula. Entre ellas, podemos citar las que conocemos por el nombre de *parada de tres minutos*, *1-2-4*, *el folio giratorio*, *lápices al centro*, *el juego de las palabras* y *la sustancia* (véase la descripción de estas estructuras en el cuadro 1).

Estructuras cooperativas

Parada de tres minutos³

Cuando el profesor explica para toda la clase, de vez en cuando hace una *parada de tres minutos*, para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha sido explicado hasta aquel momento. Los equipos piensan tres preguntas sobre el tema en cuestión. Una vez transcurridos estos tres minutos, cada equipo plantea una de las tres preguntas, una por equipo en cada ronda. Si una pregunta –u otra muy parecida– ya ha sido planteada por otro equipo, se hace otra diferente. Cuando ya se han hecho todas las preguntas, el profesor prosigue la explicación hasta que vuelve a hacer una nueva parada de tres minutos.

1-2-4⁴

Para empezar (1), dentro del equipo de base, cada uno piensa cual es la respuesta correcta a una pregunta planteada por el maestro. Seguidamente, los alumnos se agrupan por parejas (2), intercambian respuestas y las comentan. Finalmente, todo el equipo (4) debe decidir cuál es la respuesta más adecuada a la pregunta formulada por el maestro.

El folio giratorio⁵

El maestro propone una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, los conocimientos previos que tienen sobre un tema determinado para conocer cuáles son sus ideas iniciales, una frase que resuma una idea fundamental del texto que se ha leído o que se está estudiando, etc.) y un miembro del equipo empieza a escribir su parte en un *folio giratorio* que pasa al compañero que tiene al lado siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Este escribe su parte de la tarea en el folio, repitiéndose el procedimiento sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo hayan participado. Cada

³ Adaptada de Spencer Kagan (www.cooperative.learning).

⁴ Adaptada de Spencer Kagan (www.cooperative.learning).

⁵ Adaptada de Spencer Kagan

alumno puede escribir su parte con un rotulador de un color determinado (el mismo que ha utilizado para escribir su nombre en la parte de arriba) y así, a simple vista, se puede apreciar con más facilidad cuál ha sido la aportación de cada uno.

Lápices al centro⁶

En la estructura *lápices al centro*, el profesor da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que se trabaja en clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente cuatro). Cada alumno se encarga de una pregunta o tarea, lo que implica leerla en voz alta, asegurarse de que todos los compañeros aportan información y expresan su opinión y finalmente comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada. Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un alumno lee en voz alta *su* pregunta o ejercicio, es el momento de hablar entre todos sobre cómo se hace y cuál es la respuesta correcta. Esta fase de reflexión se indica colocando los lápices en el centro de la mesa: sólo se puede hablar y escuchar, pero no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que se tiene que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge el lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. Durante ese momento no se puede hablar, sólo escribir. A continuación, se vuelven a colocar los lápices en el centro de la mesa y se procede de la misma manera con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno, y así sucesivamente hasta completar todos los ejercicios.

El número⁷

En *el número*, el profesor propone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los alumnos, dentro de su equipo de base, tienen que hacer ese ejercicio asegurándose de que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada alumno de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético). En cuanto se agota el tiempo destinado a resolver la tarea, el profesor saca un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno que tiene el número que ha salido tiene que explicar para toda la clase el ejercicio que se ha hecho o, si es oportuno, resolver el ejercicio en la pizarra. Si lo hace correctamente, él –y por extensión su equipo de base– obtiene una recompensa en forma de reconocimiento público y felicitación por parte del profesor y el resto de equipos.

El juego de las palabras⁸

El maestro escribe en la pizarra unas cuantas palabras clave sobre el tema que están trabajado o que ya han acabado de trabajar. Dentro de los equipos de base, cada alumno debe formular una frase con una de esas palabras o bien expresar la idea que se halla *detrás* de una de ellas. Cuando la escribe, la enseña al resto de sus compañeros, quienes la corrigen, amplian, modifican, etc. hasta *hacérsela suya, de todo el equipo*.

Las palabras clave pueden ser las mismas para todos los equipos o también puede darse el caso que cada equipo de base tenga una lista propia de palabras clave. Las frases o las ideas elaboradas con las palabras clave de cada equipo se ponen en común y representan una síntesis del tema trabajado.

⁶ Estructura ideada por Nadia Aguiar Baixauli, del C.R.A. Rio Aragón, de Ballo (Huesca) y María Jesús Tallón Medrano, del CEIP Puente Sardas, de Sabiñánigo (Huesca)

⁷ Estructura ideada per María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal Los Ángeles, de Miranda de Ebro (Burgos). (Alonso i Ortiz, 2005, p. 63).

⁸ Adaptada de Spencer Kagan (www.cooperative.learning).

⁹ Estructura ideada por Conxita Calvo, profesora del IES Puig i Cadafalch, de Mataró (Barcelona).

La sustancia⁹

Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales –lo que es sustancial- de un texto o tema. El profesor invita a cada alumno del equipo base a escribir una frase relativa a las ideas principales de un texto o tema. Acto seguido, la frase se enseña al resto de compañeros de equipo y entre todos discuten si está bien o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o consideran que no se corresponde a las ideas principales, la dejan al margen. El proceso se repite con todas las frases-resumen escritas por cada uno de los miembros del equipo. Deben producirse tantas rondas como sea necesario hasta que se expresen todas las ideas que ellos consideren ser las más relevantes o sustanciales.

Una vez que se obtienen todas las frases que se consideren correctas, se ordenan de forma lógica y cada uno las copia en su libreta. Así, todos tienen un resumen de las ideas principales de un texto o del tema trabajado. De todas maneras, cuando cada alumno se disponga a hacer el resumen final en su libreta, no es necesario que se limite a copiar literalmente las frases elaboradas previamente, sino que puede introducir los cambios o las frases que crea pertinentes.

Cuadro 1: Algunas estructuras cooperativas

En cambio, las estructuras más complejas –conocidas también como técnicas cooperativas- deben aplicarse en varias sesiones de clase. Entre las técnicas cooperativas, hemos podido comprobar la eficacia de la conocida como *jigsaw* (rompecabezas) y de la conocida por las siglas *GI* (Group Investigation), que en nuestro contexto educativo conocemos mejor como método por proyectos o trabajo por proyectos (véase la descripción de estas técnicas cooperativas en el cuadro 2).

Técnicas cooperativas

Rompecabezas¹⁰

- Dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.
- El material que constituye el objeto de estudio se fracciona en tantas partes como tenga el equipo, de manera que *cada uno* de sus miembros reciba un fragmento diferente de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos. Esa información diferente que no se ha puesto a disposición de los otros compañeros sirve para que cada uno pueda preparar su propio *subtema*.
- Cada miembro del equipo prepara *su* parte a partir de la información que le facilita el profesor o de la que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un *grupo de expertos*, en el cual intercambian información, profundizan en los conceptos clave, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc. Podría decirse que se convierten en *expertos* en su sección del trabajo.
 - A continuación, cada uno de ellos vuelve a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que ha preparado.

Grupos de Investigación (GI)¹¹

¹⁰ Parrilla, 1992, p. 126; Echeita y Martín, 1990, pág. 63-64; Ovejero, 1990, pág. 169.

- *Elección y distribución de subtemas*: los alumnos escogen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación.
- *Constitución de los equipos dentro de la clase*: deben ser el máximo de heterogéneos posible. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.
- *Planificación del estudio del subtema*: los estudiantes de cada equipo y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que se utilizarán para conseguirlos. Al mismo tiempo se reparten las tareas a realizar (buscar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.)
- *Desarrollo del plan*: los alumnos desarrollan el plan escrito. El profesor sigue el progreso de cada equipo y les ofrece ayuda.
- *Análisis y síntesis*: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen para poder presentarla al resto de la clase.
- *Presentación del trabajo*: después de exponer el subtema a toda la clase, se plantean preguntas y se responde a las posibles preguntas, dudas o ampliaciones de información que puedan surgir.
- *Evaluación*: el profesor y sus alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y de la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

Cuadro 2: Algunas técnicas cooperativas

Las estructuras cooperativas –tanto las simples como las complejas– no tienen ningún contenido en sí mismas. Como el nombre indica, sólo son la estructura que se aplica para trabajar unos contenidos determinados, de cualquier área del currículo, de manera que generen la necesidad de colaborar y ayudarse en los que participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una estructura cooperativa simple, aplicada en relación a un contenido de aprendizaje de un área determinada, constituye una actividad de aprendizaje de corta duración (puede llevarse a cabo a lo largo de una sesión de clase). Cualquiera de las presentadas como ejemplo en el cuadro 1, aplicada para trabajar unos contenidos de matemáticas, se convierte en una actividad de matemáticas; aplicada a trabajar unos contenidos de lengua, constituye una actividad de lengua, etc. Así mismo, una estructura cooperativa compleja, o técnica, aplicada en relación a unos contenidos de aprendizaje de un área determinada, constituye una macroactividad de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de dos o más sesiones de clase. Así, la técnica GI (grupos de investigación) –véase la descripción en el cuadro 2– utilizada para trabajar contenidos de ciencias sociales, da lugar a una macroactividad –un proyecto– de ciencias sociales; la misma técnica, si se aplica a contenidos de tecnología, se convierte en un proyecto de tecnología, etc.

¡Pero cuidado con las estructuras pseudocooperativas! Para que la estructura de la actividad de un equipo sea realmente cooperativa –o, si se quiere, para que el equipo de aprendizaje sea verdaderamente cooperativo–, tiene que haber, por un lado, interacción entre sus componentes, y por

¹¹ Echeita y Martín, 1990, pág. 64-65. Ovejero, 1990, pág. 173; Parrilla, 1992, pág. 126.

otro, trabajo (y responsabilidad) individual. Esto significa que todos tienen que hacer algo, pero con interacción entre todos los componentes. Cuanto más se den estas dos condiciones, más cooperativa es la estructura de la actividad (o más cooperativo es el equipo que trabaja de esta manera). A menudo se utilizan estructuras pseudocooperativas que fácilmente pasan por cooperativas sin serlo propiamente. Veamos un ejemplo.

Cojamos la estructura *el juego de las palabras* (véase la descripción en el cuadro 1) y supongamos que se aplica de la siguiente manera: el maestro escribe cuatro palabras clave en la pizarra y pide a los alumnos que, en cada equipo, escriban una frase entre todos a partir de esas palabras clave. Es posible que algún miembro del equipo tome la iniciativa y haga una frase a partir de cada palabra (que, además, es muy posible que lo haga correctamente). Probablemente, a los otros ya les iría bien y copiarían una cada uno. Aparentemente lo han hecho en equipo, pero no es una estructura cooperativa porque no ha habido ninguna interacción entre ellos. El trabajo individual ha quedado reducido a escribir una frase cada uno. También podría ser que se repartiesen las palabras y que cada uno hiciera una oración y la escribiese. Ha habido más trabajo individual (no sólo han escrito una frase, sino que también la han pensado), pero tampoco acaba de ser cooperativa del todo ya que no ha habido interacción entre ellos. En cambio, si todos escriben una frase a partir de una palabra clave y, acto seguido, estas frases se *discuten* entre todos, se corrigen, se modifican, se amplían... el grupo acaba *apropiándose* de estas frases, por más que finalmente sea el autor de cada frase quien pase a limpio el resultado final en su libreta. Todo este proceso ilustra que en este caso ha habido más responsabilidad individual y que también ha habido una considerable interacción entre los componentes: por eso es una estructura mucho más cooperativa.

La participación equitativa y la interacción simultánea en un equipo de aprendizaje cooperativo

Spencer Kagan (1999) contrapone el modelo *aprender juntos* de Roger Johnson y David Johnson a su modelo de *estructuras cooperativas*. Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual: sin estos dos elementos no puede haber propiamente trabajo cooperativo en equipo. Pero mientras que en el modelo de los hermanos Johnson se insiste en la *interacción cara a cara*, Spencer Kagan matiza y concreta mucho más este principio con dos principios o elementos nuevos que él denomina *participación equitativa* e *interacción simultánea*. Estos principios, junto con los dos anteriores, conforman las cuatro bases que este autor reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo y que recoge bajo el acrónimo PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

Participación equitativa

Según Kagan, el modelo *aprender juntos* no estructura la participación entre los miembros de un equipo para que esta sea equitativa, en el sentido que deja que la participación de los estudiantes surja espontáneamente –no forzada por ninguna estructura– dentro de los equipos. Por ejemplo, un

profesor que aplica este modelo puede estar satisfecho solo porque los alumnos discuten de forma *desestructurada* algo dentro del equipo (la manera de resolver un problema o de hacer una actividad...). Esta participación *desestructurada* –en este caso, en forma de discusión- no garantiza que sea equitativa entre todos los miembros del equipo. Así, los que seguramente tienen más necesidad de verbalizar su punto de vista son los que menos oportunidades tienen de hacerlo. En cambio, son precisamente los que menos lo necesitan quienes monopolizan prácticamente toda la participación. Dejar la igualdad de participación en manos de los alumnos es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares –algunas de las cuales han sido descritas en el cuadro 1- garantizan la participación –igualitaria o equitativa hasta cierto punto- de todos los miembros de un equipo, como sucede por ejemplo en las estructuras *1-2-4*, *el folio giratorio* y *la sustancia*.

Interacción simultánea

Spencer Kagan define la *interacción simultánea* como el porcentaje de miembros de un equipo claramente comprometidos con su aprendizaje en un momento dado, de manera que en un equipo de cuatro miembros siempre habrá mucha más interacción simultánea que en uno de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco), es mucho más probable que haya alguien que, en un momento dado, no interactúe con otro. Esta es una razón más para intentar que los equipos sean de cuatro miembros siempre que sea posible y que se potencie al máximo el trabajo en parejas, de dos en dos, como sucede, por ejemplo, con la estructura *1-2-4*.

3. *Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido a enseñar*

Supongamos que, con las actuaciones previstas en el ámbito de intervención A, hemos conseguido cohesionar el grupo clase y está mucho más dispuesto y preparado de lo que inicialmente estaba a trabajar en equipos cooperativos. No sólo esto: supongamos también que, de acuerdo con lo dicho en relación al ámbito de intervención B, hemos llevado a cabo algunas pequeñas experiencias de trabajo en equipo, durante dos o tres unidades didácticas, aplicando algunas estructuras cooperativas simples descritas en el cuadro 1. Sin embargo, es posible que hayan surgido nuevos problemas: aparecen conflictos internos dentro de algún equipo y entre los diferentes equipos, ante los cuales, sobre todo algunos alumnos, se resisten cada vez más a trabajar de esta manera en clase.

Si esto pasa, no debemos retroceder y volver a estructuras de la actividad individualistas, en las cuales estos alumnos "resistentes al cambio" y, posiblemente, nosotros mismos, nos sentiremos más cómodos. El camino correcto es justamente lo contrario: avanzar un paso más, pasar de los equipos esporádicos heterogéneos a los denominados *Equipos de base*, y enseñarles de forma sistemática y persistente a trabajar en equipo, como un contenido curricular más.

Para que trabajen en equipo, sobre todo si pretendemos que lo hagan a menudo, es imprescindible que se preparen para trabajar de esta manera, que lo aprendan. Así mismo, es imprescindible que les enseñemos a trabajar en equipo, como un contenido más, que, por otra parte, tiene cada día más importancia. Así pues, el trabajo en equipo no es solo un método, un *recurso*, para aprender mejor, sino también un *contenido* más, algo que debemos enseñar de forma sistemática, como enseñamos los demás contenidos curriculares.

Se trata de dos cuestiones estrechamente relacionadas: por un lado, no podemos utilizar el trabajo en equipo como recurso si los alumnos no saben trabajar de esta manera, y como no saben, debemos enseñarles, de modo que, cuanto más sepan trabajar en equipo, más útil será éste método de trabajo como recurso y, por tanto, más rendimiento sacaremos de esta manera de enseñar. Por otro lado, la mejor manera de que los alumnos aprendan a trabajar en equipo- y, por tanto, la mejor manera que tenemos de enseñarles- es utilizar el trabajo en equipo como recurso (es decir, hacerles trabajar de esta manera dentro del aula).

Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido a enseñar

Equipo A:

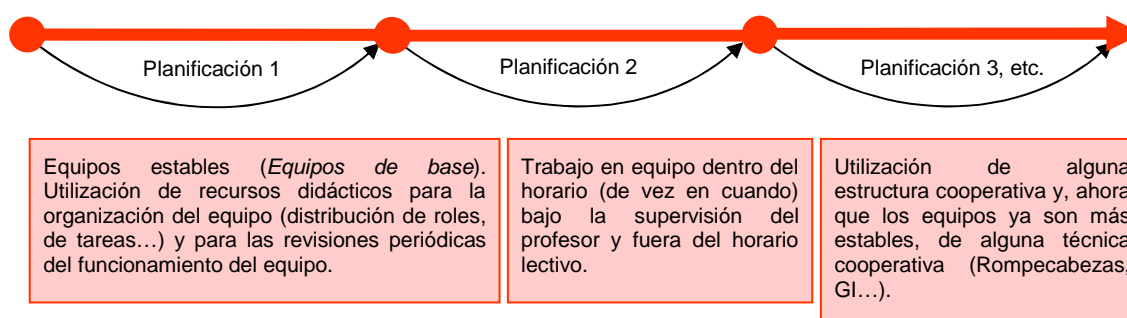


Figura 3

En la figura 3 se representa este ámbito de intervención como una flecha, no como un segmento –tal y como hemos representado el ámbito de intervención A (compárese esta figura con la número 2)-, porque, a diferencia de los temas de una asignatura, el aprendizaje del contenido *trabajo en equipo* no tiene un final delimitado: se trata de un procedimiento que cada día podemos aprender mejor; se trata de aprender unas habilidades sociales cuyo dominio es progresivo y, en cierta manera, ilimitado.

Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, básicamente, en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen (las metas que deben alcanzar), enseñarles a organizarse como equipo para conseguir estos objetivos. Esto supone la distribución de diferentes roles y responsabilidades dentro del equipo, así como la distribución de las diferentes tareas, si se trata de hacer una cosa entre todos. Finalmente, también consiste en enseñarles, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos.

Efectivamente, para que el trabajo en equipo sea eficaz, lo primero que se debe tener claro son los objetivos que se persiguen. Tratándose de equipos de *aprendizaje cooperativo*, el primer objetivo es obvio: progresar todos en el aprendizaje. Deben saber, al final de un tema, más de lo que sabían al iniciarlo, cada uno según sus capacidades; no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino que cada uno progrese en su aprendizaje. Tratándose de equipos de *aprendizaje cooperativo*, el segundo objetivo es igualmente claro: ayudarse unos a otros (cooperar) para progresar en el aprendizaje. Tener claros estos objetivos y unirse para conseguirlos mejor, equivale a incrementar lo que se denomina técnicamente la *interdependencia positiva de finalidades*.

También es muy importante, si no imprescindible, desempeñar diferentes roles dentro del equipo: coordinador, secretario, responsable de material, portavoz, etc. Para resaltar lo que se denomina la *interdependencia positiva de roles* es necesario que cada miembro del equipo tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer (las responsabilidades que tiene) para ejercer este rol. De la misma manera, si un equipo tiene que hacer o producir algo (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) es

necesario que se distribuyan el trabajo a realizar (que todos participen) y así incrementar lo que se denomina *interdependencia positiva de tareas*.

Lentamente, estos equipos de trabajo –que cuando se estabilizan denominamos *equipos de base*- se convierten en las unidades básicas de distribución de los alumnos de un grupo clase. Ya no se trata de un equipo esporádico, formado para realizar las actividades previstas para una sesión de clase, sino de equipos estables que trabajan juntos cada vez que el profesor así se lo requiere. A medida que trabajan juntos se van conociendo más a fondo y se hacen más amigos, la cual cosa incrementa en ellos lo que se denomina *interdependencia positiva de identidad*. Para incrementar esta identidad se pueden utilizar distintos recursos: dar nombre al equipo, tener un logotipo, guardar sus *papeles* en el denominado *Cuaderno del equipo*...

Entre las habilidades sociales propias del trabajo en grupos reducidos podemos citar las siguientes: escuchar atentamente a los compañeros, usar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar con corrección, compartir las cosas y las ideas, pedir ayuda educadamente, ayudar a los compañeros, terminar la tarea, estar atento, controlar el tiempo de trabajo, etc. Estas habilidades sociales pueden convertirse en *compromisos personales* de cada miembro del equipo a modo de contribución personal al buen funcionamiento del equipo, dependiendo de lo que se haya podido constatar en las *revisiones periódicas* que el equipo hace de su funcionamiento.

Por otro lado, la secuencia de este aprendizaje no viene determinada por temas de duración variable, sino por sucesivas planificaciones del equipo que pueden tener un carácter más regular y una duración más estable (un mes, un mes y medio, un trimestre...). En cada planificación, el equipo elabora un *plan de equipo*, que se convierte en el medio fundamental para trabajar en este nivel de intervención. Un plan de equipo es como una declaración de intenciones que cada equipo se propone para un período de tiempo determinado y donde consta el cargo o el rol que ejercerá cada uno de sus miembros, los objetivos a los que se plantean prestar atención de una forma especial y los compromisos personales (relacionados con alguna habilidad social que deben perfeccionar). Al final del período de vigencia de un plan de equipo determinado, el equipo tiene que reunirse para evaluar el plan, revisar el funcionamiento del equipo durante este período de tiempo, identificar lo que hacen especialmente bien y los aspectos que deben mejorar, y determinar, a partir de esta valoración, los objetivos y los compromisos personales del siguiente plan de equipo.

Este tipo de conducta requiere que los equipos de base sean estables, que sus componentes permanezcan juntos un tiempo suficiente como para poder llevar a término distintos planes de equipo, de manera que tengan la oportunidad de cambiar lo que no hacen bien y consolidar lo que hacen bien. Además, la estabilidad de los equipos de base posibilita que se pueda utilizar, como estructura cooperativa de la actividad, alguna de las técnicas de aprendizaje cooperativo (se describen dos de las más conocidas en el cuadro 2). La principal característica de estas técnicas es que se necesita un período largo de tiempo (diversas sesiones de clase) para poder aplicarlas.

Cuando se llega a este nivel de intervención, los equipos de base no sólo trabajan juntos en clase (con lo cual el profesor puede observar cómo interactúan y puede corregir actitudes o sugerir cambios de

comportamiento), sino que incluso, en algunos casos, siguen trabajando juntos fuera del horario escolar.

Lentamente, con cada planificación, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque van *interiorizando* y *consolidando* las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, las relaciones entre los alumnos se hacen más positivas porque se conocen mejor, se respetan más, son más amigos...

El trabajo en equipo y las competencias básicas

Es evidente que la estructuración cooperativa del aprendizaje en el aula – como ya he dicho, no se trata tan solo de mandar hacer a los alumnos un trabajo en equipo de vez en cuando, sino que supone tener estructurada la clase en equipos de trabajo reducidos y trabajar en equipo a menudo en clase- es una manera –la mejor, y posiblemente la única que tenemos- de que nuestros alumnos desarrollen a lo largo de su escolarización la competencia social y ciudadana “que hace posible comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir en su mejora” (Generalitat de Catalunya: Anexo 1 al Currículo de educación primaria¹² y al Currículo de educación secundaria obligatoria¹³). Esta competencia, sin embargo, incluye el ejercicio de habilidades que la trascienden y afectan a otras competencias básicas como son las comunicativas, metodológicas y personales.

Efectivamente,

Entre las habilidades que tienen relación con esta competencia destacan: conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos; expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro; tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria; valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres; practicar el diálogo, la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto a nivel individual como social "(Generalitat de Catalunya: Anexo 1 al Currículo de educación primaria y al Currículo de educación secundaria obligatoria).

Se trata de habilidades relacionadas con la cooperación y el trabajo en equipo. Es urgente contribuir a que nuestros estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar estas habilidades a lo largo de su escolarización:

¿Por qué es tan importante aprender a cooperar y a colaborar? La educación tradicional en las sociedades occidentales desarrolladas ha valorado durante mucho tiempo el logro del individuo frente al logro del grupo. Se estimula la competitividad entre los alumnos. Si hay un “primero de la clase” tiene que haber un “último”: es una lógica de ganadores y perdedores, una selva dentro de la escuela. Los resultados de este tipo de educación son limitados, porque los alumnos no adquieren una buena competencia social. Los problemas sociales son complejos y requieren una colaboración de los afectados –que somos todos- para

¹² Decreto 142/2007. DOGC nº 4915.

² Decreto 143/2007. DOGC nº 4915.

solucionarlos. En los últimos años, las empresas empiezan a demandar trabajadores que sepan cooperar y formar equipos, se esfuerzan por conseguir entornos de trabajo eficaces pero no rígidos, se introducen aspectos informales para mejorar la motivación, la cohesión de los equipos: actividades de ocio, entorno de trabajo amable, modos de relacionarse, etc. Es necesario tener conocimientos, pero además hay que saber comunicarlos y desarrollar grupos inteligentes, que maximicen los recursos y destrezas de cada trabajador, para dar la mejor solución posible a los problemas. (Marina y Bernabeu, 2007, p. 77).

Francamente, si esto es lo que se pretende conseguir con los alumnos de nuestro país –y es muy importante que lo intentemos–, debemos avanzar decididamente hacia una estructuración cooperativa del aprendizaje. Es obvio que todas estas habilidades no se pueden desarrollar, de ningún modo, en una estructura individualista o competitiva de la actividad en el aula. Facilitar el desarrollo de estas habilidades supone necesariamente transformar estas estructuras en una estructura cooperativa. Solo así nuestros alumnos tendrán una oportunidad continuada de practicar estas habilidades de manera natural, en el día a día de sus experiencias en clase, sin necesidad de crear situaciones específicas –por ejemplo, en la hora de tutoría– para poder desarrollarlas.

En conclusión...

No es fácil trabajar en clase en equipos de aprendizaje cooperativo. Los que lo han probado lo saben muy bien. La estructura individual está muy arraigada y, en el mejor de los casos, incluso cuando queremos que nuestros estudiantes hagan algo en equipo, a menudo acaban haciendo una suma de pequeños trabajos individuales. Por esto, llevar a cabo una serie de actuaciones para mejorar el clima o el ambiente de la clase y predisponer a los alumnos a trabajar en equipo es un primer paso, necesario, pero no suficiente. El uso de estructuras y técnicas cooperativas como las que hemos citado como ejemplo en este documento nos pueden ayudar a hacerlo posible, pero vigilando que no sean estructuras “pseudocooperativas”; debemos asegurarnos al máximo que, dentro del equipo, cada miembro tenga un papel relevante (responsabilidad y actividad individual) y, al mismo tiempo, haya cuanta más interacción mejor entre ellos. Aún así, esto no es suficiente. Necesitamos, además, que los estudiantes trabajen cada vez mejor en equipo y por eso debemos enseñarles: ayudarles a organizarse mejor, a planificar su trabajo en equipo, a revisar el funcionamiento de su equipo y a proponerse objetivos de mejora es una buena manera de que aprendan a trabajar en equipo cada vez mejor.

Combinar debidamente las actuaciones de estos tres ámbitos es la mejor manera de conseguir los beneficios del trabajo en equipos cooperativos a la hora de aprender, beneficios que van más allá de la adquisición de los conocimientos de las diferentes áreas del currículo y abarcan también una serie amplia de habilidades sociales cada vez más necesarias en la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2005) "Tema del Mes: Grupos Cooperativos". *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pp 50-83.
- ABAD, M. y BENITO, M.L. (Coords.) (2006): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial.
- AGUIAR, N. y BRETO, C. (2006): "Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela". En ABAD, M. y BENITO, M.L. (Coords.): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial, pp. 363-501.
- ALONSO, M.J. Y ORTIZ, Y. 2005. "Del cuaderno de equipo al método de proyectos". *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pp. 62 -65.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- ECHETA, G. y MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza, pp. 49-67.
- GONZÁLEZ, P. (2000). "Comunitat d'Aprenentatge Ruperto Medina de Portugalete". *Guix*, 263, pp 9-18.
- JOHNSON, D.W y JOHNSON, R.T. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu", en *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, n. 1, pp. 54-64.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, S. (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- KAGAN, S. (2001): "Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?". *Kagan Online Magazine*.
<http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>
- MARCHENA, R. (2005): *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.
- MARINA, J.A. y BERNABEU, R. (2007): *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. y JACKSON, H.J. (1999) "Hacia las aulas inclusivas", en STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.