

David Durán. (2001). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 100

Enseñar a pensar en equipo

David Durán

En este apartado se presenta el trabajo cooperativo como un elemento central en el proceso de transferencia de autonomía, se repasan las diferentes opciones de la enseñanza estratégica en secundaria y se comenta cómo llevar la cooperación al aula.

Qué significa enseñar para la autonomía en secundaria

Enclavados en la sociedad del conocimiento, rodeados de información de rápida caducidad y condenados a ser aprendices durante toda la vida, el mejor regalo que como profesores podemos hacerles a nuestros alumnos es enseñarles a ser autónomos, a que aprendan por ellos mismos. El buen profesor será aquel que tienda a hacerse prescindible. Aquel que ceda progresivamente el control de los procesos de aprendizaje al propio estudiante. En este proceso de transferencia (Monereo y otros, 1996), que va de la dependencia a la independencia del alumno respecto a la ayuda del profesor, encontramos en un lugar central el trabajo cooperativo.

La cooperación, trabajar en equipo para lograr objetivos comunes, requiere de un grado de autonomía respecto a la asistencia del profesor, que se obtiene a partir de la colaboración que los alumnos miembros del equipo se prestan entre sí, así como de la obligada reflexión y toma de decisiones explícita que todo proceso de grupo exige. El uso del aprendizaje cooperativo en las aulas sustituye, parcialmente, la ayuda del profesor por la de los iguales situando a los alumnos en una práctica guiada (no dependiente), cada vez más autónoma.

Aunque en este apartado nos centremos en la cooperación, no es éste, por supuesto, el único método para enseñar estrategias a los estudiantes de secundaria. Además, tal como hasta los más acérrimos defensores del aprendizaje cooperativo sostienen, la cooperación no sustituye a las otras estructuras de trabajo (individual y competitiva). Pero seguramente sí es la estructura que, injustamente, ha sido menos empleada en nuestra enseñanza a pesar de ser la que aporta mayores garantías para lograr que los alumnos y alumnas aprendan a ser autónomos. Valga, pues, la apología de la cooperación que haremos a continuación.

La adopción de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje ha resaltado la relevancia educativa de las interacciones entre iguales. Al sostener que el alumnado construye su propio conocimiento a partir de un proceso interactivo donde el papel del profesor es mediar entre el alumno y los contenidos, se abre la posibilidad de que en determinadas condiciones los propios alumnos puedan desempeñar este papel mediador. Los alumnos también aprenden unos de otros.

De la creación de estas condiciones se ocupan los diferentes métodos basados en el trabajo cooperativo. Todos ellos, además de promover el aprendizaje significativo, constituyen -tal como muchos autores han señalado- una potente estrategia para la atención a la diversidad. Precisamente el trabajo cooperativo necesita de la diversidad; se basa en ella. Es la heterogeneidad natural que encontramos en todo grupo lo que posibilita el que los alumnos y las alumnas aprendan entre sí. En una etapa como la secundaria, caracterizada por un aumento de la diversidad, donde los alumnos cuentan con un largo historial como estudiantes que configura unas expectativas, motivaciones, intereses, competencias y niveles de conocimiento muy variados, nos viene muy bien el uso de una metodología que saca provecho de las diferencias entre alumnos.

Y no sólo eso; el aprendizaje cooperativo es, como señala Slavin (1995),

[...] una forma de crear un ambiente en el aula feliz y prosocial, fundamental para buenos resultados afectivos e interpersonales.

Un recurso altamente motivador y probadamente eficaz para superar prejuicios de todo tipo y desarrollar habilidades sociales; algo básico en la formación de ciudadanos democráticos.

Es bien conocida la importancia que para nuestro alumnado adolescente tiene el grupo de iguales. Las experiencias que se comparten con los compañeros, con los amigos, resultan imprescindibles para la construcción y aceptación de la propia personalidad, en ese proceso de autodefinición que es la adolescencia. Pero, además, esta etapa evolutiva se caracteriza por el desarrollo del pensamiento abstracto, la herramienta que permitirá manejar los contenidos complejos a los que enfrentamos al alumnado. El trabajo cooperativo se muestra muy adecuado para el aprendizaje de contenidos de alto nivel de incertidumbre que requieren de la colaboración de los miembros del equipo.

Por último, la cooperación es un aprendizaje verdaderamente funcional para la sociedad del conocimiento que está emergiendo a toda prisa. Saber trabajar en equipo, a menudo interdisciplinario y multicultural, es ya una competencia básica en las empresas de lo que se ha venido a llamar nueva economía.

Orientaciones organizativas para enseñar estrategias en secundaria

La organización de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje ha sufrido una evolución histórica desde los programas iniciales que ponían el énfasis en las habilidades cognoscitivas sin vincularse a ninguna área concreta de conocimiento (libres de contenido), a los programas denominados "infusionados", que incrustan la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias a los contenidos propios de las materias curriculares (Monereo, 2001).

Esta evolución hace que en los centros de secundaria encontremos diferentes formas de enseñar estrategias: materias optativas de técnicas o hábitos de estudio (con títulos como *Aprender a aprender*, *Aprender a pensar*, *Cómo estudiar...*); materias optativas de refuerzo de procedimientos, ya sean de un procedimiento determinado (por ejemplo, *Comentario de textos*), de una materia común (como *Procedimientos de matemáticas*) o de un ámbito curricular (la optativa de *Competencias sociales*); sesiones de tutoría, bien desligadas de las programaciones de las materias comunes, o bien coordinadas con ellas; y por último, de forma integrada o infundada en algunas de las materias o en su totalidad.

Enseñar estrategias de forma coordinada desde las tutorías o de forma infundada, las opciones más efectivas para transferir posteriormente los aprendizajes, requiere algunas condiciones que deberían garantizarse:

- Trabajo en equipo del profesorado. Si éste es un elemento básico para la escuela de calidad, en la enseñanza de estrategias se convierte en algo imprescindible. El trabajo individual que caracteriza al profesorado que se limita a seguir su propio programa (a menudo un libro de texto), debe ser sustituido por una práctica colaborativa, donde los profesores y profesoras comparten y analizan conjuntamente sus programaciones.
- Identificación de procedimientos comunes. El trabajo colaborativo del profesorado puede facilitar la caracterización de procedimientos comunes a diferentes materias y su correspondiente secuenciación y distribución en las diferentes programaciones de cada curso. Convendrá, posteriormente, coordinar esta repartición en el seno de cada ciclo con el fin de lograr una programación coherente, con una secuenciación equilibrada.
- Uso sistemático de una metodología basada en la reflexión metacognoscitiva. La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (planes, pasos, variables...) permitirá que el alumno tome conciencia de lo que sabe y lo que no, del nuevo conocimiento que construye y de su manera de aprender. El desarrollo de su capacidad metacognoscitiva le consentirá, en definitiva, conocerse como aprendiz, base para aprender autónomamente. Para lograr que este cambio metodológico sea asumido realmente por el alumnado, será necesario que se aborde desde el máximo de materias que sea posible, fomentándose de este modo un cambio radical en la cultura metodológica del centro.
- Evaluación del conocimiento estratégico. Los esfuerzos de planificación, autorregulación o corrección (cuando trabajan con otros) que realizan los alumnos deben ser evaluados explícitamente y ser percibidos por ellos en el mismo nivel de importancia, al menos, que el resultado o calificación final que obtengan.
- Coordinación desde la acción tutorial. Existe un amplio abanico de posibles actuaciones tutoriales que pueden favorecer la enseñanza estratégica (Monereo, 1999): la coordinación en la introducción en las diferentes materias de las estrategias de aprendizaje seleccionadas; el uso de la sesión de tutoría para presentar las estrategias de trabajo en las materias; el seguimiento individual de su uso correcto; y la comunicación a las familias. Momentos como la elección de las materias optativas pueden generar usos prácticos y potencialmente muy ricos de la capacidad metacognoscitiva que nos proponemos desarrollar en nuestro alumnado.

La voluntad de los centros de secundaria de potenciar la autonomía del alumnado se ve plasmada en su PEC y se concreta en su PCC, a partir del trabajo en equipo de sus docentes. La fecundidad de este trabajo colaborativo permite poner en marcha otros recursos organizativos con ese fin. Por ejemplo, en algunos centros los alumnos se organizan en equipos estables donde cada alumno es responsable de una materia o grupo de materias comunes. La coordinación periódica con el profesor de la materia, en la que se discute sobre objetivos y actividades del aula, permite desarrollar la auto y corrección de estos alumnos. En centros americanos, los alumnos y alumnas le sugieren al profesor cómo ajustar el currículum para el compañero con necesidades especiales. Sin ir tan lejos, los llamados *crèdits de síntesi* de los institutos catalanes constituyen un excelente ejemplo de práctica educativa eficaz para potenciar la autonomía, que valdría la pena extender, ahora que hay quien quiere reformar la reforma.

La cooperación como metodología para enseñar estrategias en secundaria

Tal como hemos dicho desde el primer momento, vamos a centrarnos en la aplicación del trabajo cooperativo en el aula, como una de las formas de desarrollar la autonomía de nuestro alumnado.

Tomamos el término *cooperación* en un sentido amplio, como uso de la interacción entre alumnos para producir aprendizaje, lo cual incluye desde las prácticas instruccionales basadas en la colaboración hasta las basadas en la tutoría entre iguales. Y lo diferenciamos del simple trabajo en grupo: para que haya cooperación no basta con agrupar a los alumnos y las alumnas.

Con el fin de convertir el trabajo grupal en cooperativo, se han diseñado multitud de métodos: rompecabezas, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, tutoría entre iguales, etc. (ver, por ejemplo, Monereo y Duran, en prensa). La práctica educativa ha sido tan fértil que estos métodos son, incluso, difíciles de clasificar. Pero es esta variedad lo que le permite al docente un uso estratégico de estos métodos en función del objetivo y las condiciones de enseñanza. Johnson, Johnson y Holubec (1999) indican cuáles son las condiciones comunes a los métodos de aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia positiva: El éxito de cada miembro está unido al del resto del equipo y viceversa. Se establece a través de objetivos de grupo (responsabilizarse no sólo del propio aprendizaje, sino también del de los demás), reconocimiento grupal (el refuerzo o la nota es de grupo, no individual), división de recursos (distribución de la información y limitación de materiales) y roles complementarios.
- Interacción cara a cara: La proximidad y el diálogo permiten dinámicas de ayuda y refuerzo entre los miembros del equipo, lo cual requiere limitar el número de componentes, generalmente a un máximo de cuatro.
- Responsabilidad individual: Para evitar el principal inconveniente del trabajo en grupo, la difusión de responsabilidades individuales (el coloquial "escaqueo"), cada miembro debe ser capaz de comunicar los logros del equipo. La evaluación individual, siempre con nota de grupo, la elección aleatoria del portavoz o los informes personales son mecanismos para garantizarla.
- Técnicas interpersonales y de equipo: las habilidades necesarias para la cooperación (comunicación apropiada, resolución constructiva de conflictos, participación, aceptación del otro...) deben ser enseñadas deliberadamente.
- Evaluación grupal: El equipo destina un tiempo a reflexionar conjuntamente sobre el proceso de trabajo, en función de los objetivos y de las relaciones interpersonales, y toma decisiones de ajuste y mejora.

A pesar de que se suele dar mayor relieve a la interdependencia positiva, hasta el punto de que acostumbra ser lo que define la cooperación, vamos a centrarnos en la última de las condiciones por la relevancia que tiene en el tema que nos ocupa.

Sería ingenuo pensar que una situación de cooperación por ella misma va a llevar automáticamente a que el alumno regule su propio aprendizaje y el de los otros miembros de su equipo. Es cierto que la interacción comunicativa con los demás le facilitará la toma de conciencia de su propio pensamiento y le obligará a discutir, a explicitar, los procedimientos de trabajo, cosa que seguramente no haría en un trabajo individual; sin embargo, en calidad de profesores, deberemos disponer, además, otras medidas para garantizar que ello se produzca.

En el momento inicial del trabajo cooperativo, los miembros del grupo deberán construir una representación clara del objetivo de la tarea, analizar las condiciones de trabajo (tiempo, recursos, ayudas...), revisar los niveles de conocimientos de que disponen y elaborar un plan de acción, tomando decisiones sobre procedimientos, temporización y mecanismos de monitorización o control. Para facilitar todo ello, el profesor ayudará a distribuir roles (es muy aconsejable, por ejemplo, el rol de observador que facilita la

reflexión permanente del equipo sobre el proceso de trabajo), subrayará la interdependencia y enseñará las habilidades sociales necesarias.

Durante el proceso de trabajo, el equipo deberá dedicar algún tiempo a analizar si se está siguiendo el plan trazado y si resulta conveniente efectuar modificaciones. El rol del profesor consistirá en plantear interrogantes o sugerir procedimientos alternativos o complementarios más adecuados a la solución del problema.

Finalmente, una vez acabado el trabajo, los miembros del equipo deberán autoevaluarse, reflexionando sobre alguna destreza cooperativa que hayan aportado. Además, podrán evaluarse mutuamente, comentando las contribuciones que los otros compañeros hicieron. Esta práctica resulta especialmente interesante para conseguir retroalimentación.

El equipo también analizará su funcionamiento a lo largo del proceso, constatando las dificultades con que se encontraron y cómo las superaron e identificando los aspectos positivos y los errores, a los cuales habrá que buscar posibles soluciones. A modo de conclusión, el equipo puede reflexionar sobre los cambios que haría si tuviese que repetir la actividad o bien puede marcarse metas de crecimiento (individuales o colectivas), que les guíen en el futuro. En esta fase, el papel del profesor se centrará en proporcionar pautas para la evaluación (a menudo guiones escritos), ofrecer retroalimentación a partir de sus observaciones y proporcionar conclusiones de cierre del trabajo.

Hem parlat de:

Educación
Enseñanza
Educación secundaria obligatoria
Didáctica
Pedagogía
Aprendizaje cooperativo

Bibliografia

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. Paidós.

MONEREO, C.; OTROS (1996): "Orientación y tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje" en ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R.: Manual de orientación y tutoría. Barcelona. Praxis.

MONEREO, C. (1999): "El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de la estrategias de aprendizaje; niveles de intervención" en POZO, J.I.; MONEREO, C. (coord.): El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid. Santillana.

MONEREO, C. (coord.) (2001): Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona. Graó.

MONEREO, C.; DURÁN, D. (en prensa): Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona. Edebé.

SLAVIN, R. (1995): Cooperative learning. Massachusetts. Allyn & Bacon.

Direcció de contacte

David Durán
IES Can Puig de Sant Pere de Ribes (Barcelona). Departamento de Psicología de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. dduran@pie.txec.es