

APRENDIZAXE COOPERATIVA E RENDEMENTO ESCOLAR: BALANCE DE PERSPECTIVAS PARA A INNOVACIÓN EDUCATIVA

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

Desde a magnífica irrupción da Escola Nova no panorama educativo do século XX ata hoxe, foron moitas as voces, cientificamente autorizadas, que prepararon unha mensaxe favorable ó fortalecemento da interacción positiva entre iguais, isto é, a cooperación como recurso de educación individual e social nas aulas. A propia LOXSE, por referir só o último dos nosos grandes marcos legais en materia educativa, dá boa mostra da importancia que agora se outorga á colaboración entre iguais, como eixe de socialización e de aprendizaxe, na súa formulación de obxectivos para as distintas etapas e niveis de ensino.

Sen embargo, esa mensaxe proclive á deliberación compartida e a unha ética da cooperación na escola non exerceu influencia máis aló de excelentes, pero limitados, reductos de innovación na escena educativa. Iso foi así durante moitos anos e nin sequera hoxe se pode considerar habitual a utilización de procedementos auténticamente cooperativos nas nosas aulas.

E isto malia os cambios que está a provocar o tránsito, practicamente rematado, desde unha sociedade industrial a unha sociedade da información, que leva consigo a imperiosa necesidade de introducir, a xeito de elemento clave no desenvolvemento do currículo escolar, habilidades cooperativas na aprendizaxe. Sen esquecer, naturalmente, o que isto significa na xénese e consolidación de valores democráticos na comunidade civil (Mir, 1998; Pérez Serrano, 1997; Santos Rego, 1994, 1999).

O auténtico valor pedagóxico da interacción social cooperativa —sobre todo en liña coa rica tradición de análise evolutiva que dinamizaron as achegas de J. Piaget e de L. S. Vygotsky— ten que ver cos potenciais beneficios asociados ó seu bo proceder canto ó crecemento cognitivo e afectivo de individuos e grupos en situacións de aprendizaxe, tanto en contextos de educación formal como non formal.

De aí que a aprendizaxe cooperativa ben deseñada e disposta sexa unha forma de operar pedagógicamente válida, sen mitificacións nin optimismos inxenuos, cando serve á

optimización da xestión do éxito discente (compoñente motivacional) por parte dos profesores, conscientes e preparados para canalizaren, con propósito, o desenvolvemento académico, social e moral dos educandos. As situacións de aprendizaxe cooperativa son aquelas nas que un alumno consegue os seus obxectivos se, e só se, o resto dos membros do equipo, ou da clase, conseguen tamén os seus. O que pretenden é facilita-la aprendizaxe en perspectiva social, co valor engadido de que permiten aprender actitudes de participación nos alumnos.

Convén, iso si, non confundir traballo en grupo con aprendizaxe cooperativa. Témo-lo primeiro cando un docente decide organizar, sen máis aditamentos, as actividades en pequenos grupos. É importante aclarar, por iso, que a aprendizaxe cooperativa é inserible na categoría de traballo en grupo, pero non todo o traballo en grupo pode admitirse como aprendizaxe cooperativa (Batelaan, 1997; Santos Rego, 1990, 1994; Slavin, 1995, 1997). Este refire, ademais da mera reorganización da actividade instructiva, o uso de estratexias con fundamento educativo e pedagóxico, que fan da interacción unha parte substantivamente cualitativa de todo o proceso de aprendizaxe. O cal ten indubidables implicacións para o logro de obxectivos educativos vinculados á habilitación social e comunicativa das persoas, sen a cal non é posible falar de suxeitos educados nin de cidadanía responsable. Democracia é participación colaboradora, ó tempo que

promoción dunha ética dialóxica desde a escola.

Aínda que o obxecto deste artigo ten máis relación coas vantaxes cognitivas e académicas da aprendizaxe cooperativa, é bo reiterar que a súa pertinencia educativa non pode desligarse do modo en que se conecta co desenvolvemento socioafectivo e sociomoral dos alumnos. A afectación positiva da motivación intrínseca, impelida polos procesos interpersoais que teñen lugar —da autoestima, da actitude e responsabilidade cara ós demais, do sentido de comunidade, etc.— son aspectos que o profesorado non pode deixar na marxe da súa tarefa educadora.

ESTRUCTURAS DE META E MOTIVACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Hai evidencias abondas dunha relación moi interesante que non se pode obviar ó trata-lo tema proposto. Referímonos á vinculación teórica, pero tamén práctica, entre a estrutura de meta preferida na aula, a organización cooperativa da aprendizaxe e, naturalmente, a motivación resultante no estudante. Non son poucas as referencias que ilustran na literatura científica tal vinculación, desde os traballos de Ames (1984) ata as máis recentes revisións do asunto, ben exemplificadas pola última de Wigfield, Eccles e Rodríguez (1998).

Albergamos poucas dúbidas de que, dependendo da estrutura de meta privilexiada, así se verán

afectadas as autoavaliacións e motivación discentes. Podemos falar, basicamente, de estruturas de meta individualizadas, competitivas e cooperativas.

Estamos na primeira cando se xulga o alumno estrictamente en función do seu único desempeño e o dos demais non embaza ou cambia en nada a súa valoración. Cousa ben distinta é falar de estruturas de meta competitivas, nas que, queiramos ou non, habemos ter 'gañadores' e 'perdedores', por dicilo sen recato nin sofisticación académica. A razón estriba inequivocamente na comparación social e os xuízos de capacidade que implican.

Moito máis edificantes semellan, polo menos a priori, as estruturas de meta cooperativas, xa que, xunta determinados aspectos sociomorais implicados, destácase un compoñente de equilibrio e desenvolvemento cognitivo-afectivo, sen o cal a maduración do suxeito pode situarse nun permanente arredamento. É dicir, a clave vén dada pola actuación global do grupo, independentemente, claro está, da responsabilidade individual que compete a cada un dos seus membros. Son, en calquera caso, as condicións normais do proceso educativo e a formación

do profesor aspectos de imposible esquecemento na modulación da dinámica pedagóxica concreta.

Dito máis claramente, o que refire unha estrutura de meta cooperativa é unha situación na que a probabilidade de que un alumno reciba unha recompensa se afianza pola presenza doutros 'volitivamente' dispostos á súa consecución. Un alumno pódese afirmar, pode conseguila súa meta só se os demais membros do grupo obteñen a súa. Propíciase a busca de resultados beneficiosos para tódolos que están cooperativamente implicados nunha actividade.

Con esta base teórica, Johnson e Johnson (1985) puxeron de manifesto a relación existente, dadas unhas condicións normais, entre pautas ou sistemas de interdependencia social e a motivación centrada no logro que se dá nos escenarios educativos (figura 1). Isto é, segundo a interacción ocorra nun contexto de interdependencia positiva, negativa ou de non interdependencia, así teremos un tipo de interacción peculiar, asociada a determinados sistemas motivacionais, a procesos e niveis de logro derivados deles e ás conseguíntes expectativas futuras de profesores e alumnos.

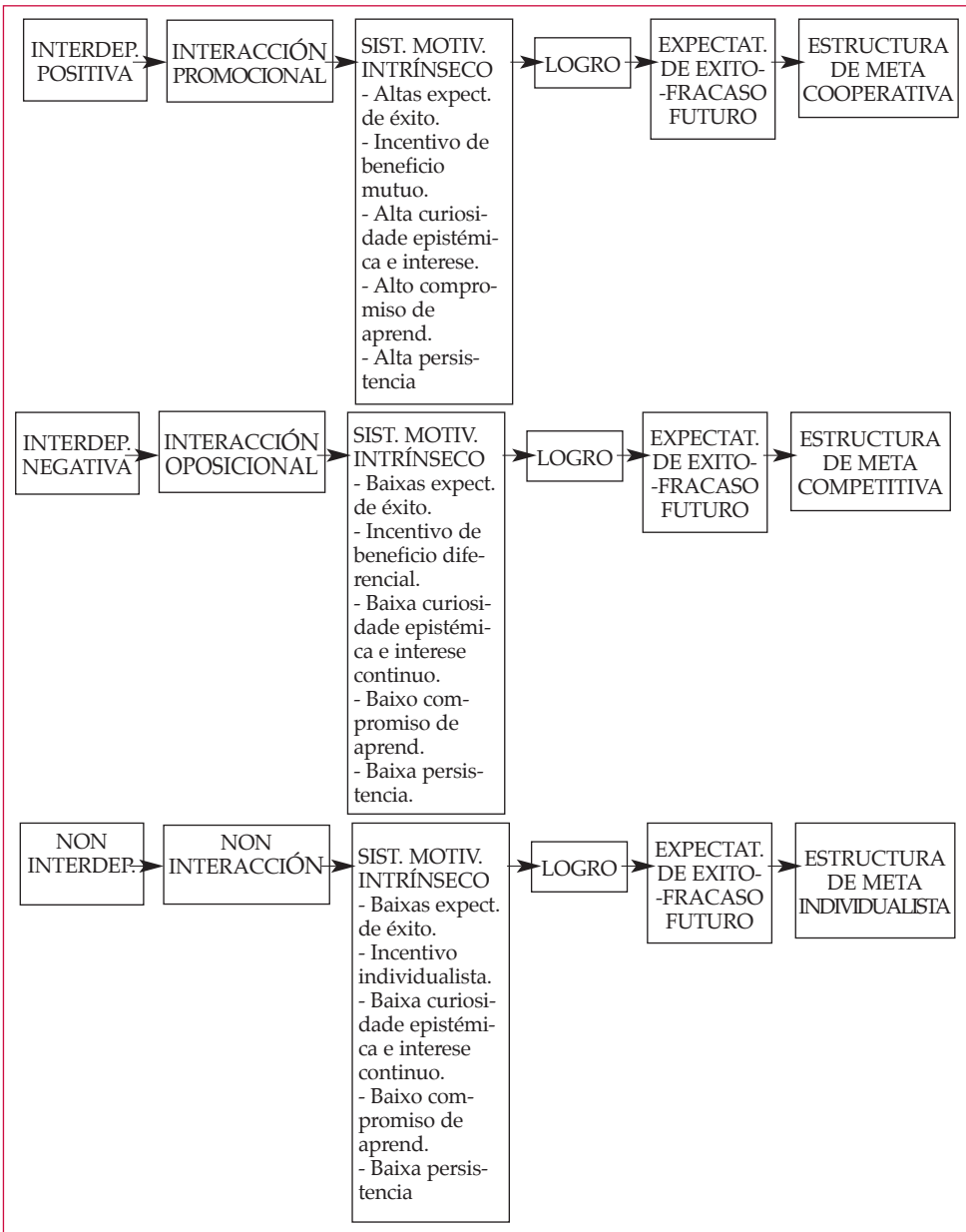


Figura 1. Interdependencia social e motivación de logro.

As estruturas de meta teñen bastante que ver cos resultados motivacionais nas aulas. Inflúen especialmente sobre as orientacións de meta e as crenzas infanto-xuvenís acerca da súa aptitude ou capacidade. En xeral, os estudantes situados en estruturas de meta competitivas preocupáanse máis por autoavaliar a súa aptitude, en correspondencia coa presión ambiental dun discurso implicitamente ancorado na lóxica de ‘gañadores fronte a perdedores’.

Con estruturas individualistas, as metas que contan son as de dominio. O acento principal non é outro que a mellora das propias destrezas. Posto que o foco de interese está situado no esforzo e na mellora resultante, é probable que o impacto sobre a percepción de capacidade no suxeito sexa menor. A dimensión socioafectiva da aprendizaxe é aquí unha ilusión xa que cadaquén tenta determina-lo seu nivel de rendemento e logro particular, á marxe dos demais.

Son as estruturas de meta cooperativas as que evidencian a bondade do esforzo compartido e a interdependencia, afastándose da obsesión pola simple avaliación aptitudinal dos alumnos. Sobresae, polo tanto, a énfase nas metas sociais como referente da acción educativa e, por iso, o desempeño en grupo adquire máis peso có estrictamente individual.

A investigación pedagóxica centrada nestas *goal structures* permitiu identificar sistemas motivacionais (moi



Emblemas, Alciato.

[...] as estruturas cooperativas corresponderíanse cun sistema dialóxico intersubxectivo e de responsabilidade moral [...]

medidos cualitativamente) vinculados, na súa pragmática evolutiva, a tales estruturas (Ames e Ames, 1984; Santos Rego, 1990). Mentres as estruturas competitivas evocan un sistema centrado na aptitude do suxeito, as de tipo individualista fan pensar noutro máis centrado no dominio da tarefa e, por fin, as estruturas cooperativas corresponderíanse cun sistema dialóxico, intersubxectivo e de ‘responsabilidade moral’.

Retomando globalmente o expresado, o que cada estrutura permite é a descrición de procesos motivacionais relacionados co pensamento do alumno acerca das súas capacidades, tarefas e desempeño presente e futuro, considerando relevantes informacións que afectan, innegablemente, as súas autoavaliacións de logro, eficacia e valía persoal.

Outra derivación sobresaínte deses sistemas motivacionais é a posibilidade aberta para a análise diferencial das atribucións causais que manifiestan os alumnos cando interpretan os seus resultados escolares, xa sexa en xeral ou nun ámbito disciplinar concreto.

É no sentido das opcións de valor que importan en pedagogía como creo que deben entenderse as sentencias que unen as estruturas competitivas a orientacións de meta máis ben 'egocéntricas', pois o que sobresaí ó final é unha información de comparación social, que só consegue hipertrofia-la aptitude na configuración do eu individual. E as que unen as estruturas cooperativas, cando son auténticas, a orientacións de tipo moral ou de compromiso compartido, nas que o neno participa na construción do propio medio educativo, fusionando os seus recursos cos dos seus iguais, facendo da actividade compartida un magnífico motor de socialización e desenvolvemento cognitivo-afectivo. Non en van a elicitación de conductas prosociais, de axuda mutua, solidariedade, tolerancia, aceptación, etc., forman

parte dos mellores obxectivos, das permanentes invocacións da pedagogía á hora de normativizala acción docente desde a mesma educación infantil.

APRENDIZAXE COOPERATIVA E LOGRO: UNHA PRIMEIRA VISIÓN DE CONXUNTO

Obviamente, as estruturas de meta cooperativas son o contrasinal da aprendizaxe cooperativa, ampla denominación para un enfoque metodolóxico e estratéxico de organización e estruturación da actividade de aprendizaxe, dentro e fóra dunha aula de clase. Entendémolo, como dicíamos ó principio do estudio, unido a unha situación na que os membros do grupo poden conseguí-los seus obxectivos se e só se os demais, cos que se traballa cooperativamente, conseguen tamén os seus. (Ovejero, 1991; Lobato, 1998).

En catro lustros pasouse de considera-la aprendizaxe cooperativa como variable relegada na educación (Johnson, 1981) a referirse á investigación sobre o tópico como un dos maiores éxitos na historia da investigación educativa (Slavin, 1996). A satisfacción de Robert E. Slavin, un dos máis reputados especialistas no campo, é bastante xustificada se temos en conta a exiguua presenza do tema na literatura pedagóxica de hai un cuarto de século, cos centos e aínda miles de traballos publicados desde entón, comparando formatos de aprendizaxe cooperativa con distintos métodos de control nunha ampla gama de medidas.

Tampouco nos habemos equivocar demasiado se coliximos que o obxectivo máis frecuente da investigación consistiu en determina-los efectos no rendemento ou logro dos alumnos.

O traballo sobre estes efectos da aprendizaxe cooperativa proliferou enormemente en non poucos países, e deixou senti-la súa presenza en materias, niveis e centros de ensino con idearios non sempre coincidentes. No noso contorno bótase en falta un informe ou estudio de alcance que nos permita albisca-lo coñecemento, o grao e a calidade de uso da aprendizaxe cooperativa polos profesores dos diferentes niveis, así como o complexo de situacións no que se considera a súa bondade procedemental.

Seguen a aparecer títulos suxestivos sobre o tema (Lobato, 1998; Mir, 1998), pero sen esa dimensión informativa e práctica sobre programas de intervención aplicados e os conseguíntes resultados nas aulas. Aludimos a un tipo de informe como o que nos Estados Unidos fixeron público Puma, Jones, Rock e Fernández (1993), gracias ó cal puido saberse que o 79 % dos profesores de primaria e máis do 60 % en secundaria dixeron facer un uso sostido dalgún formato de aprendizaxe cooperativa. Estamos certos de que un informe así no noso país facilitaría moito a acumulación de datos para planificar de modo máis axeitado a investigación que precisamos en contacto e a colaboración con mestres e docentes en xeral.

Respecto da aprendizaxe cooperativa e as súas consecuencias na mellora do logro discente, existe bastante acordo. Pero tamén é certo que non rearea a confusión nos intentos explicativos desa afectación, por non falarmos das condicións baixo as cales produce tales efectos a aprendizaxe cooperativa. É curioso observar na literatura temática como, á parte de se evidencia-lo paradoxal illamento entre os especialistas, moitos destes apelan a supostos teóricos absolutamente distanciados dos citados por outros para dar conta da vinculación entre aprendizaxe cooperativa e rendemento. Por dicilo brevemente, mentres hai quen enfatiza os cambios na estrutura do incentivo presente nalgunhas estratexias de aprendizaxe cooperativa (para unha revisión de estratexias ver Santos Rego, 1990, 1994; Slavin, 1995), para outros a aprendizaxe resulta estimulada con só muda-la estrutura da tarefa na que está ou se quere implicar ó alumno.

UN ACHEGAMENTO ÓS PRINCIPAIS ENFOQUES E PERSPECTIVAS

Da man de Slavin (1995, 1996) é factible a identificación de perspectivas que explican os efectos da aprendizaxe cooperativa sobre o rendemento. O que interesa aquí é a actualización e a discusión deses enfoques mediante a suxestión dos marcos de desenvolvemento necesarios pensando no avance do tópico e na súa vinculación coa innovación educativa.

A PERSPECTIVA MOTIVACIONAL

Esta perspectiva sobre a aprendizaxe cooperativa fíxase sobre todo nas estruturas de meta ou de recompensa baixo a que operan os alumnos. Desde este punto de vista, as estruturas de incentivo cooperativo crean unha situación na que a única forma que teñen os membros do grupo de acadaren as súas metas persoais vén dada polo logro do éxito do grupo. É así, polo tanto, que os membros do grupo deben axuda-los seus iguais en prol do éxito conxunto e, o que é máis importante, deben animalos a realizaren o máximo esforzo. Noutros termos, o que resulta é unha estrutura de recompensa interpersoal onde os membros do grupo acaban recoñecéndose como reforzadores sociais.

Un tipo de intervención que usa estruturas de meta cooperativas é a chamada 'continxencia grupal'; nela, as recompensas do grupo adúrense á vista do comportamento manifestado polo propio grupo. A teoría subxacente ás continxencias do grupo non require que os membros sexan quen de axudarse realmente entre eles ou de traballar xuntos. Pero o feito de que os seus resultados dependan da conducta propia e allea abonda para favorecer que os alumnos se impliquen axudando ó logro dunha recompensa para todos. A razón sería que é precisamente o incentivo do grupo o que induce conductas dirixidas á meta entre os seus compañeiros.

A evidencia dispoñible mediante aplicacións prácticas de aprendizaxe cooperativa en escolas de ensino primario e secundario apoia esta posición motivacional no sentido de que as recompensas ó grupo son esenciais para a efectividade das técnicas. O único matiz a este aserto parece consistir, xustamente, en que a recompensa ha basearse na aprendizaxe individual de tódolos compoñentes do grupo (Slavin, 1995).

A PERSPECTIVA DE COHESIÓN SOCIAL

Trátase dun enfoque non moi apartado do anterior. Sostén que o efecto da aprendizaxe cooperativa sobre o logro discente está bastante mediado pola cohesión do grupo, é dicir, que os alumnos se axudarán mutuamente na súa aprendizaxe levados polo desexo de éxito para si e para os demais. Parécese á perspectiva motivacional en que acentúa explicacións fundamentalmente de motivacións e non cognitivas na análise da eficacia da aprendizaxe cooperativa. Sen embargo, mentres os teóricos motivacionais afirman que os estudantes axudan os seus iguais porque, en parte, están en xogo os propios intereses, os teóricos da cohesión social subliñan a idea de que o fan por beneficia-lo grupo.

Estes teóricos tenden a rebaixa-la importancia dos incentivos do grupo e do rendemento de contas individual, en claro contraste cos partidarios da perspectiva motivacional. Os traballos de Cohen (1994a), de Sharan e Sharan (1992) e de Aronson e outros (1978)

inscribíanse nesta orientación. Todos eles usan formas de aprendizaxe cooperativa nas que os alumnos asumen papeis individuais dentro do grupo, algo que Slavin (1996) chamou 'métodos de especialización na tarefa', visibles na descrición de estratexias como 'Jigsaw', de Aronson, e de 'investigación de grupo', desenvolvida polos israelís Sharan e Sharan (ver Santos Rego, 1990, 1994).

En canto ó apoio empírico co que contan estes métodos e o seu acento na especialización de tarefas, ó menos Slavin (1996) non o ve claro. Existen indicios de que as actividades de procesamento por parte do grupo, como o período de reflexión ó final das clases, pode alenta-los efectos da aprendizaxe cooperativa sobre o rendemento. En xeral, e coa excepción do método de 'investigación de grupo', a efectividade dos métodos que non inclúen recompensas específicas para o grupo sobre a base da aprendizaxe de tódolos seus integrantes destaca pola súa irregularidade.

A alternativa principal ós enfoques motivacional e de cohesión social reside no paradigma ou posición cognitivista. A interacción entre iguais aumenta o logro por razóns que teñen que ver máis co procesamento da información resultante que coas motivacións. Desde logo, poderíanse mencionar moitas posicións cognitivas sobre o particular, pero podemos agrupalas nas dúas que dan conta dos rumbos máis interesantes. A elas ímonos referir a seguir.

A PERSPECTIVA SOCIOEVOLUTIVA

O suposto básico en relación coa aprendizaxe cooperativa é que a interacción entre os nenos arredor de tarefas apropiadas incrementa o seu dominio de conceptos críticos. É aquí onde cabe lembra-la célebre cita de Vygotsky (1978), plasmando a súa maior contribución teórica de 'zona de desenvolvemento próximo', como a distancia entre o nivel de desenvolvemento actual, á vista da resolución independente de problemas, e o nivel de desenvolvemento potencial, entrevistado pola resolución de problemas que dá acometido coa axuda dun adulto ou doutros iguais máis preparados.

O que se quere dicir é que a actividade colaboradora promove o crecemento porque os nenos de idade similar operan en zonas de desenvolvemento próximas entre si, o que favorece procesos máis avanzados ca se foran desenvolvidos en solitario polos alumnos.

Tamén J. Piaget sostivo que o coñecemento (linguaxe, valores, regras, moralidade, sistemas simbólicos, etc.) só se pode alcanzar en interacción cos máis. A interacción de dous iguais resulta así mesmo importante no pensamento lóxico-matemático ó desequilibra-las conceptualizacións egocéntricas do neno proporcionándolle *feedback* sobre a validez das construcións lóxicas. Foi así como non poucos piagetianos fixeron votos a favor das actividades cooperativas nos contextos escolares. O seu argumento é

que a interacción discente en tarefas de aprendizaxe contén de seu a mellora do desempeño escolar a causa da discusión centrada no contido, o xurdimiento de conflitos cognitivos, a desequilibración resultante e a conseguinte emerxencia de niveis comprensivos máis atinados.

A importancia de que os nenos operen nas súas mutuas zonas de desenvolvemento próximo parece estar fóra de toda dúbida. Tense demostrado en repetidas ocasións que son as pequenas e non as grandes diferencias de nivel cognitivo entre un neno e un modelo social as que producen máis medra ou mellora intelectual.

É evidente, daquela, que para este enfoque resulta imprescindible o uso de tarefas cooperativas, pois sen elas non hai garantía suficiente de efectos positivos sobre o rendemento. Efectos que teñen relación crítica coas oportunidades xeradas para a discusión, a argumentación e a atención ós puntos de vista dos outros alumnos. Con todo isto xorden determinadas propostas de integración arredor do efecto da 'colaboración entre iguais'. Tales propostas apóianse en premisas concretas:

— Mediante o debate e o *feedback* mutuos, os compañeiros rexeitan erros máis doadamente e afánanse en mellores solucións.



"A colaboración entre iguais pode favorecer-la aprendizaxe por descubrimento".

— Esa experiencia comunicativa conecta o neno con procesos sociais e procesos cognitivos.

— A colaboración entre iguais pode favorecer a aprendizaxe por descubrimento.

— É posible que a interacción adecuada propulse a xeración de novas ideas (Alonso Tapia, 1991).

A PERSPECTIVA DE ELABORACIÓN COGNITIVA

Aínda que non o pareza de entrada, este enfoque presenta importantes diferenzas, sobre todo cualitativas, co punto de vista evolutivo.

Foron os teóricos cognitivos os que máis insistiron en que se a información se retén na memoria e se relaciona con outra información xa almacenada, o que ocorre é algún tipo de reestructuración cognitiva, ou sexa, prodúcese ‘elaboración’ (ver Pozo Municio, 1996).

A mellor elaboración dáse cando é necesario explicar un material a outro. Son os beneficios para o rendemento individual que se descubriron xa hai tempo da man da chamada ‘titoría de iguais’. Beneficiaríase tanto quen explica (titor) coma quen recibe a explicación (tutelado), e estes papeis intercámbianse na secuencia de interacción.

Na contribución de Slavin (1996) destácase precisamente o que atoparon Donald Dansereau e os seus colaboradores a finais dos oitenta nunha serie de estudos curtos con alumnos univer-

sitarios que traballaban con ‘guións cooperativos’ estruturados. O que observaron foi que aprendían material técnico e procedementos de mellor maneira cós alumnos que traballaban en solitario (Dansereau, 1988).

É rechamante o feito de que sexa o alumno que leva o peso da explicación o que máis aprende neste tipo de procesos, o cal coincide cos famosos achados de Webb (1992): os alumnos que conseguen máis ganancias nas actividades cooperativas son aqueles que proporcionan explicacións elaboradas ós seus compañeiros. E todo isto non é difícil de conectar co ‘ensino recíproco’, metodoloxicamente unido ó ensino de habilidades para a comprensión da lectura. Os alumnos fórmulanse preguntas mutuamente arredor de textos narrativos. Ó facéreno teñen que procesalo material e centrarse en elementos básicos dos pasaxes ó seu alcance.

NA PROCURA DA ESTRUCTURA COMÚN

É bastante claro que os enfoques presentados obedecen a supostos firmes e dispoñen dun apoio mínimo. Certamente, cada perspectiva instálase nunha tradición investigadora e intenta poñer de relevo máis luces ca sombras. Así, gran parte da investigación sobre aprendizaxe cooperativa no enfoque motivacional e de cohesión social desenvolveuse en aulas reais ó longo dun tempo prolongado e con técnicas de motivación extrínseca, mentres que os traballos realizados desde a

perspectiva evolutiva e de elaboración cognitiva son, xeralmente, máis breves e a penas se preocupan dos factores motivacionais.

Agora ben, o anterior non quere dicir que tales enfoques verbo da aprendizaxe cooperativa sexan manifestamente antagónicos. De feito, o mesmo Slavin (1996) os presenta a modo de ópticas complementarias. Nas súas propias palabras, ós teóricos motivacionais non se lles ocorre pensar en prescindir das teorías cognitivas, pola razón de que é precisamente a

motivación a que alimenta o proceso cognitivo, do cal resulta a aprendizaxe.

O diagrama de relacións proposto na seguinte figura amosa a maneira de articular eses enfoques na procura do obxectivo principal: a aprendizaxe.

Tal como se pode apreciar, as metas de grupo poderían estar na base dos resultados que promove a aprendizaxe cooperativa. É así que a provisión de metas de grupo, sobre a base da aprendizaxe individual de tódolos membros, afectaría directamente ós

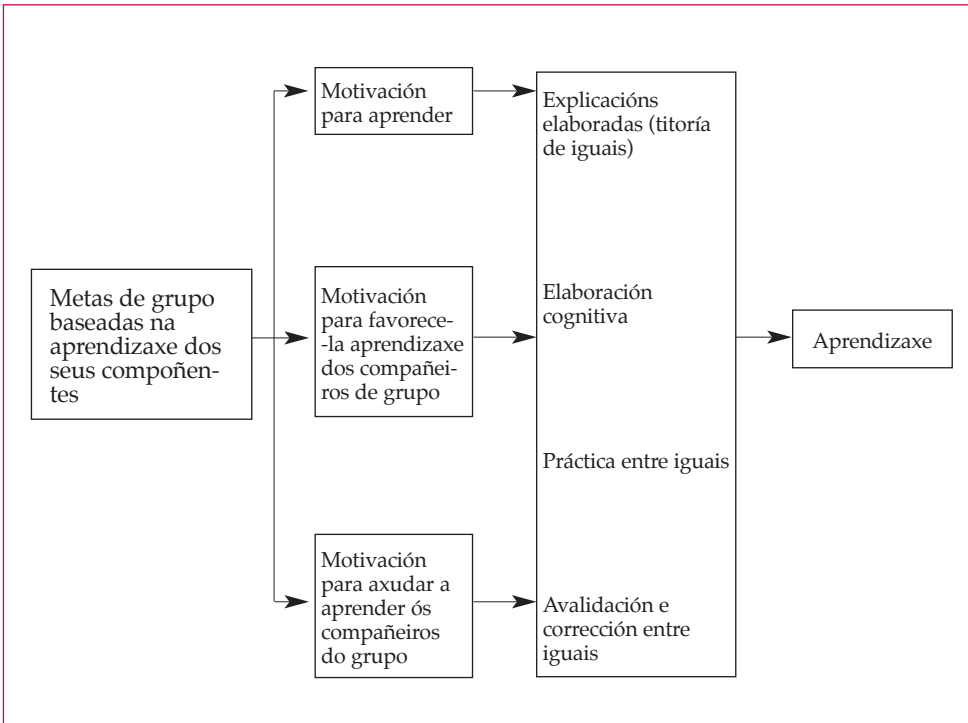


Figura 2. Modelo de relacións de perspectivas e resultados da aprendizaxe cooperativa.



[...] non se pode negar que unha cuidadosa estruturación nas interaccións nos grupos cooperativos pode ser eficaz [...]

procesos cognitivos, motivando os alumnos a implicárense en actividades de configuración, elaboración cognitiva e práctica entre eles mesmos. Do mesmo xeito, esas metas condicionan unha maior cohesión do grupo, aumentando o coidado e o interese entre os membros do grupo, facéndoos máis responsables do éxito mutuo e motivándoos, en definitiva, cara a un procesamento cognitivo promotor da aprendizaxe.

Finalmente, poida que tales metas incidan na asunción de responsabilidades por parte dos discentes, á marxe da intervención do profesor, co cal estaríase axudando a resolver importantes problemas organizativos dentro das clases. Pode ser, por iso, razoable admiti-la influencia dun enfoque motivacional nas distintas variables presentes no propio modelo. O contrario supón máis riscos innecesarios á hora

de planea-las accións que conveñan a cada caso.

FACTORES DE ÉXITO ESCOLAR ASOCIADOS Á APRENDIZAXE COOPERATIVA

Non hai dúbida de que esta é unha das cuestións máis suxestivas, sobre todo cando se leu gran parte do publicado sobre o tópico e se realizaron ou se participou en experiencias de aprendizaxe cooperativa en distintos contextos. En efecto, unha parte da cuestión ten que ver coa relación entre esta forma de organiza-la aprendizaxe e o rendemento discente; pero é necesario reparar noutra: ¿en que condicións se optimiza a súa potencial efectividade?

Vexamos, pois, a tipoloxía básica de factores implicados na citada efectividade, a partir, loxicamente,

dalgunhas derivacións substanciais sobre o particular. Unha das principais non é allea ós maiores efectos sobre a aprendizaxe cando a recompensa do grupo ten a súa base na aprendizaxe individual de cada un dos seus membros.

Tal vez sexa esta a pedra angular na posición de Slavin (1995, 1996, 1997), dada a firmeza e a insistencia dos seus estudos en tal condición de efectividade. E isto conforma, inequivocamente, un paradigma motivacional que, no caso deste investigador relevante no campo, se fortaleceu polo feito de que as aplicacións examinadas nunca baixaban de catro semanas de duración.

A importancia das metas de grupo e da *accountability* individual é a de proporcionar un incentivo de axuda mutua, ó tempo que unha mensaxe sobre a necesidade do esforzo de cada un, de cada alumno. Habería que lembrar de novo a asociación entre aprendizaxe e calidade de interacción dentro do grupo, por exemplo, a bondade de que os alumnos se dean e reciban explicacións entre eles.

Sen embargo, non convén a aceptación acrítica da derivación mencionada xa que, como evidenciou Cohen (1994), non é o mesmo formula-la aprendizaxe ou dominio de destrezas simples có de destrezas complexas. Ademais, admitido que en condicións normais os resultados da aprendizaxe cooperativa se optimizan co ingrediente de recompensas de grupo e respon-

sabilidade individual, non se pode negar que unha coidadosa estruturación das interaccións nos grupos cooperativos pode ser eficaz, mesmo sen que haxa recompensa para o grupo. Isto púxose en práctica usando métodos de ensino recíproco.

Sobre o que case ninguén se atreveu a concluír nada taxativo é sobre o tipo de estudantes —incluída a referencia ó nivel de aprendizaxe e o aproveitamento previos— que se beneficia en maior grao da aprendizaxe cooperativa. O mesmo ocorre no caso dos potenciais efectos diferenciais da aprendizaxe cooperativa (outra cousa son estudos moi puntuais que pretenden ve-la eficacia de procedementos específicos en alumnos con diferentes orixes étnicas). Isto non impediu concluír, en termos amplos, que os alumnos que prefiren a aprendizaxe cooperativa se desenvolven mellor con métodos deste tipo ca con aqueles que priman a competición; ou que os estudantes integrados en equipos con éxito aprenden máis cóos seus homólogos en equipos con menos éxito (Chambers e Abrami, 1991).

CONCLUSIÓN

Para irmos rematando, tal vez conveña advertir ó lector interesado que sabemos bastante pero distamos de sabelo todo sobre a aprendizaxe cooperativa. De aí a pertinencia de solicitar máis investigación, na que ha resultar imprescindible a participación

de mestres e profesores dos distintos niveis de ensino.

Entre outras cousas, hai que investigar baixo qué condicións non necesitámo-las metas de grupo nin o rendemento de contas por parte de cada alumno en concreto. Tampouco había vir mal coñecermos mellor o grao de efectividade presente na aprendizaxe baseada en proxectos, xa que parte apreciable da investigación sobre a aprendizaxe cooperativa recolleu eses métodos co fin de axudar a que os nenos dominaran máis información ou se fixeran con certas destrezas ben definidas. Isto podería contribuír a desenvolver unha teoría máis potente no propio ámbito de coñecemento.

En terceiro lugar, recollendo a recomendación de Slavin (1996), está claro que cómpre pescudar moito máis acerca da intersección entre aprendizaxe cooperativa e currículo, sobre todo na educación secundaria; isto é, interesa sabe-lo modo en que a aprendizaxe cooperativa é, ou pode ser, afectada pola existencia de materiais específicos, ou se o uso destes reduce ou non a potencia cognitiva/reflexiva de tales formatos de aprendizaxe, os sistemas de avaliación congruentes, etc.

Xa que o eixe desta contribución vincula aprendizaxe cooperativa e rendemento discente, non sería bo esquecer que tal asociación está referida a un terreo propiamente académico. Por iso, é oportuno dicir algo que semella obvio pero que non sempre se ten presente: a eficacia dos métodos, técnicas e

procedementos de aprendizaxe cooperativa, independentemente da calidade pedagóxica do seu deseño, resultará optimizada na medida en que os suxeitos/alumnos teñan consolidados recursos e habilidades de interacción social con antelación á abordaxe concreta de actividades de solución de problemas académicos.

O que, en todo caso, parece incontrovertible, é que a aprendizaxe cooperativa representa todo un complexo de actitudes e procedementos, con fortes implicacións estratéxicas no plano da socialización e a mellora profesional dos docentes, e que se non se ten en consideración na teoría e mais na práctica resulta difícil armar proxectos de innovación e cambio no sistema educativo deste final, que xa case que é comezo, de século.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C., e R. Ames (eds.), *Research on motivation in education*, vol. 1, Orlando, Academic Press, 1984.
- Alonso Tapia, J., *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*, Madrid, Santillana, 1991.
- Aronson, E., e outros, *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, Sage, 1978.
- Batelaan, P. (ed.), *Towards an equitable classroom. Cooperative learning in intercultural education in Europe*, Hilversum, IAIE, 1997.

- Brown, A. L., e J. C. Campione, "Guided discovery in a community of learners", en K. McGilly (ed.), *Classroom lessons. Integrating cognitive theory and practice*, Cambridge, Massach., Cambridge University Press, 1994.
- Chambers, B., e P. C. Abrami, "Relationship between student team learning outcomes and achievement, causal attributions, and affect", *Educational Psychology*, 83, 1991, 140-146.
- Cohen, E. G., "Restructuring the classroom conditions for productive small groups", *Review of Educational Research*, 64, 1, 1994, 1-35.
- Dansereau, D. F., "Cooperative learning strategies", en E. T. Weinstein, E. T. Goetz e P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*, Orlando, Academic Press, 1988, páxs. 103-120.
- Echeita, G., "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas con respecto a otras estructuras de aprendizaje", en P. Fernández Berrocal e M. A. Melero (eds.), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- Johnson, D. W., "Student-student interaction: the neglected variable in education", *Educational Researcher*, 10, 1, 1981, 5-10.
- Lobato, C., *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*, Bilbao, UPV, 1998.
- Mir, C. (coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, Graó, 1998.
- Ovejero, A., *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, PPU, 1991.
- Pérez Serrano, G., *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*, Madrid, Popular, 1997.
- Pozo Municio, J. I., *Aprendizes y maestros*, Madrid, Alianza, 1996.
- Puma, M. J., e outros, *Prospects: the congressionally mandated study of educational growth and opportunity*, Bethesda, MD, Interim Report, 1993.
- Santos Rego, M. A., "Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación", *Revista Española de Pedagogía*, 185, xaneiro-abril, 53-78, 1990.
- "El aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural", en M. A. Santos rego (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona, PPU, 1994, páxs. 120-142.
- "El progreso de la democracia: interculturalismo y fortalecimiento de la sociedad civil", en J. M. Touriñán e M. A. Santos (eds.), *Interculturalismo y educación para el desarrollo*, Santiago de Compostela, Publicacións do Xacobeo 99, 1999, páxs. 111-125.

- Sharan, Y., e S. Sharan, *Expanding cooperative learning through group investigation*, Nova York, Teachers College Press, 1992.
- Slavin, R. E., *Cooperative learning: theory, research, and practice*, Boston, Allyn and Bacon, 2ª edición, 1995.
- “Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know”, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 1996, 43-69.
- “Cooperative learning: theory, research, and implications for active learning”, en D. Stern (ed.), *Active learning*, París, OECD, 1997.
- Vygotsky, L. S., *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- Webb, N. M., “Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups”, en Hertz-Lazarowitz e N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups*, Nova York, Cambridge University Press, 1992, páxs. 102-119.
- Wigfield, A., J. S. Eccles, e D. Rodríguez, “The development of children’s motivation in school contexts”, en P. D. Pearson e A. Iran-Nejad (eds.), *Review of Research in Education* (vol. 23), Washington, AERA, 1998, 73-118.

