

# La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje

CRISTÓBAL SUÁREZ  
GUERRERO \*

## 1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la naturaleza de la práctica educativa es fundamentalmente social, un proceso en el que las personas discurren e interactúan mutuamente como parte de una red de influencias sociales definidas y deliberadas: «[...] la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como concierto de complicidades irremediables» (Savater 2001: 35). Sin embargo, al ser la educación un tipo de interacción social intencional, no se puede dejar de destacar que la forma en que se organiza esta interacción en los procesos sociales con fines formativos, como los que ocurren en la escuela, tenga consecuencias importantes en los resultados del aprendizaje, es decir, en los procesos internos. Por ello, si la educación implica invariablemente una perspectiva de tipo relacional, y si esta influye notoriamente en el aprendizaje, entonces se hace ineludible advertir la siguiente cuestión: ¿todo tipo de re-

lación educativa es igual de beneficiosa para el aprendizaje?

La interrogante anterior, que sirve además de directriz del presente artículo, constituye uno de los aspectos capitales que debe esclarecer la teoría educativa en provecho del aprendizaje. En este caso pretendemos atender dicha interrogante desde una concepción que distingue el «aprendizaje como propiedad de la interacción». La teoría sociocultural<sup>1</sup> aporta los elementos conceptuales necesarios para destacar la importancia que posee el contexto social en el proceso de aprendizaje, ya que, «en relación con el aprendizaje, trata el medio social de forma privilegiada como una parte integrante del

---

\* Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca.

<sup>1</sup> «El objetivo básico de la aproximación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales» (Wertsch 1993: 23).

proceso de cambio cognitivo en vez de considerarlo como fuerza no analizada que influye sobre el organismo individual» (Newman, Griffin y Cole 1991: 76).

Así, desde este marco de aprehensión sociocultural del aprendizaje, se debe considerar que la experiencia de aprendizaje es en lo fundamental una experiencia mediada, es decir, el aprendizaje se configura dinámicamente dentro de una red influencias e interacciones recíprocas con otras personas. No se trata, pues, de ver la interacción social como un aspecto o un vector no manifiesto en el proceso de aprendizaje, ni tampoco como un aspecto accesorio o secundario del mismo, sino todo lo contrario: se trata de distinguir a la interacción social como parte de una misma explicación sobre su desarrollo. Los procesos internos, el aprendizaje, no son sino una extensión de los procesos externos, de la interacción social.

La explicación social del aprendizaje fue expresada por Vigotsky por medio del concepto de internalización de las funciones psicológicas superiores como «la reconstrucción interna de una operación externa» (Vigotsky 2000: 92). Es decir, un proceso que se manifiesta originalmente en el ámbito social se transforma, o mejor, se reconstruye, en otro de orden personal. Esta

constante de desarrollo está expresada en la denominada «ley genética del desarrollo cultural» de la siguiente manera:

Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. (Vigotsky 2000: 94)

Lo anterior nos otorga otra mirada sobre el proceso de aprendizaje. A saber, devuelve la importancia del factor social, entendido no solamente como el contorno de la actividad de aprendizaje, sino como explicación y condición para su desarrollo. De esto se deduce la importancia del planteamiento relacional en el aula al momento de orientar la práctica educativa y, a partir de aquí, la convicción de que los intentos de mejoramiento de la práctica educativa, y por lo tanto del aprendizaje, no deben suponerse como ajenos o independientes a la forma cómo se diseña la relación, la interacción, entre los agentes educativos. Por lo tanto, todo intento de progreso en el aprendizaje implica, además y fundamentalmente, una mejora de las condiciones de interacción social en que se puede desarrollar.

Por ello, planteado de esta manera el valor de la interacción social en el aprendizaje, se hace más sencillo distinguir la idea de que un error pedagógico no es sino un error de concepción relacional. Como destacan J. García Carrasco y Á. García del Dujo (2001: 298):

Los errores de mayores consecuencias en el proceso de formación no están constituidos por equivocaciones respecto al mundo, sino por errores sobre esa capacidad de comprensión, por errores de inteligencia social, que en el caso concreto de las acciones de formación en contextos institucionales constituyen errores pedagógicos. El error pedagógico no es, pues, un error científico, sino una equivocación relacional.

Así, un error pedagógico sería un desatino en la forma de concebir y proponer una opción relacional educativa para el aprendizaje, es decir, un error conceptual sobre la forma en que deben interactuar los agentes educativos. Por tanto, una de las principales fuentes de error pedagógico en el aula surge de una equivocación en el tipo de propuesta relacional con la que se busca orientar el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, frente a esta certidumbre social del aprendizaje, lo que se debe y puede subrayar desde una perspectiva pedagógica no radica solamente en comprender

que la práctica educativa arroja una opción relacional por naturaleza, sino que consiste también en identificar y ensayar una opción relacional educativa ventajosa para potenciar el aprendizaje. Esta es la tarea pedagógica: avizorar y proponer, a partir de estos marcos de inteligibilidad del aprendizaje, las opciones relacionales apropiadas –condiciones intersubjetivas– para potenciar los procesos de internalización. Una conceptualización de este tipo, que destaque lo social como un factor intrínseco al aprendizaje, puede vigorizar las propuestas educativas en el aula.

Por ello, inscritos dentro de esta competencia pedagógica y preocupados por acercarnos a definir los mejores encuadres relacionales para favorecer el aprendizaje, nuestra iniciativa se centra en destacar la interacción recíproca entre alumnos, el aprendizaje cooperativo, como una opción pedagógicamente ventajosa frente a las opciones relacionales competitivas o individualistas. Esta propuesta cooperativa de interacción, perfectible y por ello no milagrosa, puede constituirse en una forma cualitativamente favorable para orientar procesos significativos de mayor calidad, como, a su vez, suscitar mejores resultados en el aprendizaje en las condiciones que la escuela impone en la actualidad. Esta orientación es asu-

mida por las experiencias educativas con nuevas tecnologías, que destacan al aprendizaje cooperativo, como una de las bases pedagógicas para orientar la conformación de redes de aprendizaje (Suárez 2003a).

Con lo anterior asumimos que la opción relacional cooperativa puede ser una de esas formas menos erráticas de materializar una interacción escolar provechosa para el aprendizaje. Una proyección relacional educativa así estructurada, bajo el distintivo cooperativo, devuelve ese aliento que nos permite enfatizar que el aprendizaje es un evento implicado en las múltiples redes de interacción; es una de esas opciones relacionales que afianzan la idea de que la cognición se vive con otros. Sin embargo, la idea aquí no es la de redescubrir esta explicación sobre el aprendizaje, sino suscitar una reconfiguración conceptual sobre el planteamiento de la interacción en el aula hacia una opción relacional basada en la interdependencia positiva en equipos de alumnos. Básicamente, se busca redefinir la acción educativa como un proceso en que la presencia del otro no signifique un impedimento para el aprendizaje, sino todo lo contrario: una oportunidad para su progreso.

En general, ocuparse del cómo se puede enriquecer la interacción

social en el proceso educativo en el aula, es ocuparse, ciertamente, del proceso de aprendizaje. De esto no podemos desentendernos los docentes al momento de esbozar y desarrollar actividades educativas en el contexto escolar. En consecuencia, si asumimos que la forma de plantear el carácter de la relación compromete el proceso de aprendizaje, entonces debemos buscar la precisión sobre qué implica una opción relacional cooperativa y plantearnos la siguiente interrogante: ¿qué cambia en la relación educativa cuando esta se plantea como interacción cooperativa?

Para esclarecer la pregunta anterior y ensayar un acercamiento a la comprensión de la opción cooperativa, vamos a suscitar una comparación con sus más inmediatos opuestos en educación: el aprendizaje competitivo y el aprendizaje individualista, modelos que para el sentir nuestro gozan de grandes defensores en la práctica escolar. Ambas opciones relacionales destacan por valorar la confrontación y el aislamiento como vías favorables para el trabajo escolar, mientras que la clave de la ventaja educativa en la opción relacional cooperativa entre alumnos está centrada, desde nuestra óptica, en que la interdependencia recíproca, como condición social, aporta más beneficios para el desarrollo del

aprendizaje del que podrían generar las dos formas anteriores.

## 2. COMPETITIVIDAD, INDIVIDUALIDAD Y COOPERACIÓN

Si repasamos nuestra historia escolar, ya sea como alumnos o como docentes, podemos destacar la constante relacional profesor-alumno como una de las opciones más defendidas y acostumbradas en la práctica educativa, pero que, en definitiva, no es la única forma conveniente de delinear la relación educativa. Si esta se mantiene vigente en el aula es porque, entre otros factores, perdura en nuestras representaciones mentales sobre la interacción social, es decir, subsiste en las formas de configuración pedagógica. Para procurar una renovación en la práctica educativa es preciso iniciar una reelaboración conceptual sobre la forma de pensar y plantear la interacción entre los agentes educativos, punto de quiebre necesario para descubrir otros niveles de concepción más provechosos para el aprendizaje.

Como decíamos, la forma de plantear la interacción en el aula no se limita solo a la estructura relacional profesor-alumno, sino que puede organizarse, además, a partir de un tipo de interacción alumno-alumno. No obstante, esta forma de plantear la interacción entre

alumnos admite matices muy importantes que se debe diferenciar para poder admitirla como adecuada en la dinámica escolar. Esta diferencia depende, fundamentalmente, en reconocer que «un factor clave en la organización social de las actividades de aprendizaje en el aula es la interdependencia que existe entre los participantes en una situación de aprendizaje y las metas u objetivos que se persiguen con dicha relación» (García, Traver y Candela 2001: 27).

Por lo tanto, toda interacción alumno-alumno no es igualmente apropiada para el aprendizaje, pues su pertinencia depende mucho del tipo de estructura relacional –estructura de aprendizaje–<sup>2</sup> que se asuma; la puede ser competitiva, individualista o cooperativa. Es la naturaleza de la opción relacional la que hace posible esperar alguna consecuencia relevante en el aprendizaje.

Si lo anterior es así, entonces se puede decir que estos tres tipos de interacción entre alumnos difieren

---

<sup>2</sup> Por estructura de aprendizaje debemos entender «al conjunto de acciones/decisiones que el profesor toma con respecto a dimensiones [del hecho educativo] tales como el tipo de actividades que harán los alumnos, las relativas al grado de autonomía respectiva que tienen los alumnos y profesores para decidir qué hacer en clase o con respecto al tipo de reconocimiento que recibieran los alumnos para realizar la tarea» (Echeita 1995: 169).

fundamentalmente en dos aspectos: el grado de interdependencia –que puede ser positiva, negativa o nula–, y la meta de la relación –que puede ser compartida, competitiva o individual–. Como se puede ver, la ventaja de la interacción alumno-alumno no radica solamente en que los alumnos se encuentren en grupo, sino que depende del tipo de compromisos que alcancen para interactuar, como de la calidad de la comunicación para conseguirlo. Por ello, se debe incidir en que, en la relación alumno-alumno, lo central, desde un punto de vista pedagógico, no es solamente que los alumnos se encuentren haciendo algo juntos, sino, y sobre todo esto, que juntos logren aprender.

Si la calidad en la relación alumno-alumno no es la misma, entonces tampoco lo serán sus resultados en el aprendizaje. Para esclarecer de qué estamos hablando al hacer esta diferencia, y así identificar los aspectos en que se puede reformular la interacción educativa hacia los linderos de la interacción recíproca entre alumnos, es decir, del aprendizaje cooperativo, vamos a repasar situaciones muy próximas a la realidad cotidiana en el aula donde la competitividad y la individualidad se vean comprometidas.

Un grupo de alumnos está reunido en un aula convencional con un profesor que mantiene un com-

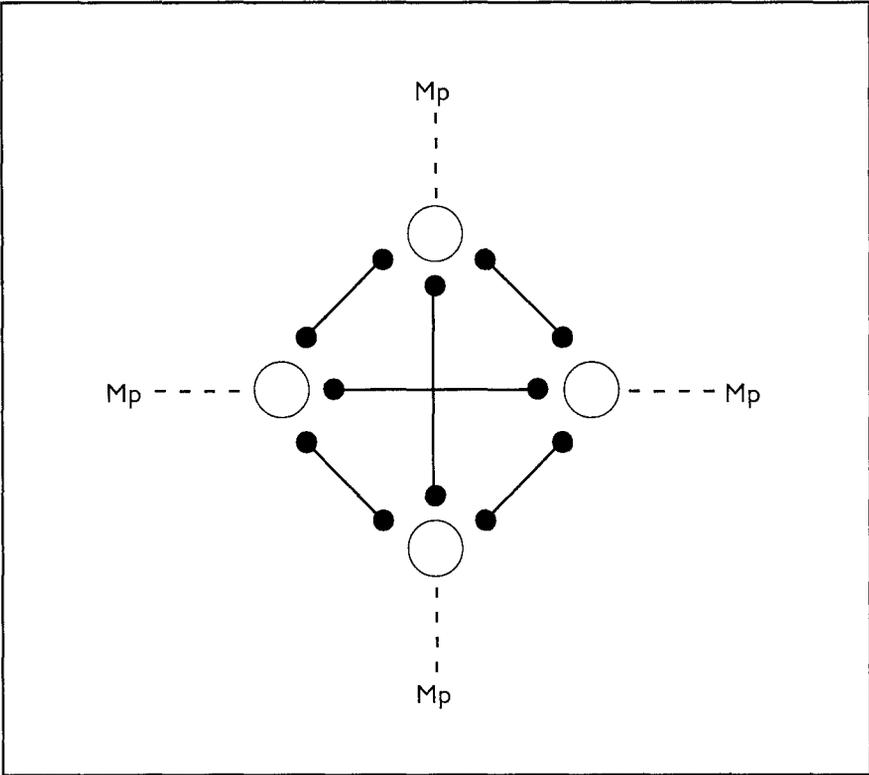
portamiento usual –por ejemplo, interroga o interpela a sus estudiantes sobre un contenido de aprendizaje–. Aunque la apariencia de esta intención dialógica insinúe una ventaja, en esta circunstancia relacional se pueden registrar consecuencias competitivas condicionadas y reforzadas, consciente o inconscientemente, por la forma en que el profesor plantea la interdependencia y la meta de la misma. Ante la pregunta, los alumnos en clase pueden reaccionar de distintos modos: unos estarán deseosos de responder y, por lo tanto, de hacer evidente lo que saben frente a los demás; otros dudarán y se mantendrán en respetuoso silencio con el temor contenido al fracaso; y muchos, prácticamente, preferirán pasar inadvertidos ante el posible bochorno de no saber contestar acertadamente y, por ello, sufrir la inflexibilidad de la mofa de sus compañeros, o el comentario negativo sobre el nivel de sus conocimientos que puede propinar el docente a la autoestima del alumno.

El motivo de todas esas manifestaciones está directamente articulado con la opción relacional que el docente ha establecido al insinuar la competencia entre sus alumnos como directriz relacional. Bajo esta condición social de aprendizaje, cada alumno –como es natural– desea recibir un juicio va-

lorativo positivo por su intervención, pero, en la mayoría de las ocasiones, dicho juicio positivo, lamentablemente, no se llega a concretar para todos, ya que siempre, bajo esta estela, existirán alumnos que se equivoquen y permitan que otros destaquen a expensas de la incorrección de aquellos. En este caso, la posibilidad de desacierto de un alumno se vuelve en la oportunidad de éxito de otros. Según esto,

los alumnos se encuentran pendientes de dos circunstancias: por un lado, de la equivocación del compañero para que así puedan verse en ventaja comparativa –interdependencia negativa– y, por otro lado, pendientes de una evaluación meritoria –meta personal– sobre el aprendizaje que los separe de los grupos marginales (véase gráfico 1).

Gráfico 1.  
 INTERACCIÓN COMPETITIVA:  
 INTERDEPENDENCIA NEGATIVA ( -·- ) Y META PERSONAL (Mp)



Las consecuencias del planteamiento relacional competitivo pueden ser diversas, pero siempre estarán de espaldas al aprendizaje para aquellos alumnos que no experimentan la recompensa gratificante del docente o de sus compañeros. Como secuela de ello, estos grupos segregados irán generando valores y actitudes contrarias al aprendizaje y a la escuela, y crearán, además, sus particulares motivos y espacios para así ahuyentar la mala experiencia y curar su autoimagen deteriorada en el aula donde el éxito escolar les es negado. Estas consecuencias, desde la psicología educativa, son vislumbradas de la siguiente forma:

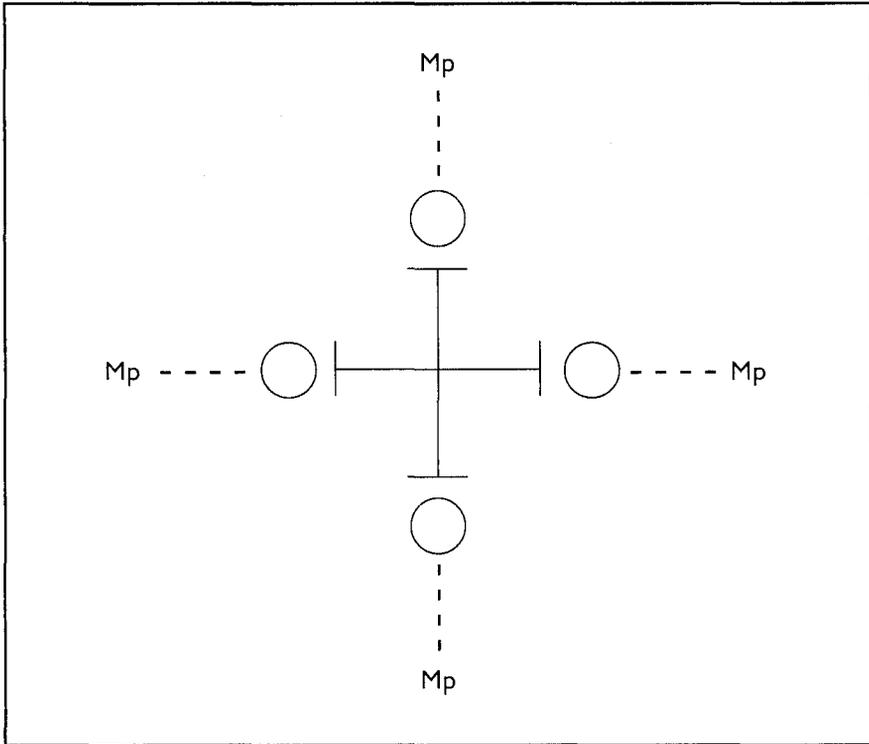
[...] en un sistema competitivo solo unos pocos tienen esa oportunidad y frecuentemente esos mismos pocos, una y otra vez, pueden ser los ganadores. ¿Cuál es la actitud de los perdedores? Algunos se apartan, se retiran mentalmente de la escuela; otros, frustrados, se vuelven agresivos; otros hacen trampas porque, si sobresalir es lo importante, los medios son menos importantes que el fin. (Yelon y Weinsstein 1988: 357)

Piénsese en esto como una situación verosímil, ya que muchos estudiantes, a costa de una demarcación relacional competitiva en el aula, empiezan a experimentar que el éxito escolar o académico es algo

con lo que no se verán asociados durante toda su vida, ya que no está a su alcance.

Por otro lado, desde la impronta individualista también se pueden identificar consecuencias poco alentadoras para el aprendizaje. Por ejemplo, en el escenario escolar ya descrito, el profesor puede diseñar la actividad de aprendizaje de tal forma que cada alumno deba desarrollar una tarea sin intercambio con los demás –interacción nula–, y con independencia de los resultados del otro –meta personal–. Obviamente, según las capacidades personales de los alumnos, se irán configurando resultados aisladamente diferentes. Para algunos, que se encuentran en desventaja y experimentan cierta dificultad en una situación concreta de aprendizaje –por no poseer los requisitos necesarios, por ejemplo–, la experiencia pasará a ser poco motivadora en el mejor de los casos, y una auténtica tribulación en la peor de las situaciones, mientras que para otros estudiantes –con mejores condiciones– el éxito será una cuestión más sencilla y de goce acostumbrado. Frente a esta fórmula de aislamiento encaminada por el profesor, como condición de aprendizaje, cada alumno orienta como mejor –o peor– pueda su rendimiento (véase gráfico 2).

Gráfico 2.  
 INTERACCIÓN INDIVIDUALISTA: INTERDEPENDENCIA NULA (-) Y  
 META PERSONAL (Mp)



He aquí una situación individualista, una circunstancia educativa donde:

[...] no existe ningún tipo de correlación entre la consecución de las metas propuestas para los participantes. El hecho de que un alumno alcance o no su meta no va a influir para que los demás alcancen o no las suyas. En consecuencia, cada individuo buscará su propio beneficio, sin tener en cuenta para nada el de los otros participantes. (García, Traver y Candela 2001: 32)

Esto significa, para nosotros, una evidente falta de percepción respecto del beneficio de la interacción como impulso para el aprendizaje, donde el otro, en general, puede ser considerado como interlocutor válido y de mayor beneficio que una acción en solitario.

De hecho, todos acudimos a la escuela con un conjunto de condiciones personales definidas. Sin embargo, bajo el enfoque individualista en el aula, se está desestimando

do la idea de que estas diferencias puedan ser importantes para el aprendizaje personal. A diferencia de la acción en solitario, por medio de la interacción con otros se pueden identificar diversos y novedosos horizontes de aprendizaje. Gracias a un proceso sugerido como construcción conjunta, se pueden percibir nuevos umbrales de aprendizaje, es decir, Zonas de Desarrollo Próximo,<sup>3</sup> aquel nivel de desarrollo en el aprendizaje que está más allá del nivel real, pero al que se puede llegar gracias a la intervención o asistencia de otro. Por ejemplo, «en las interacciones ocurridas entre iguales, se recrean zonas de construcción relativas a la comprensión y solución de la tarea, que amplían las posibilidades que los sujetos por sí mismos (individualmente) no tendrían» (Hernández 2000: 233). Por lo tanto, las posibilidades de aprendizaje pueden enriquecerse si los contextos relacionales se amplían más allá de la individualidad, de la piel, hacia la experiencia del otro y viceversa.

Las diferencias personales son reales, siempre existirán, pero lo que no está planteado en este esquema individualista es que la interacción entre alumnos puede ser un camino provechoso en el desarrollo personal. De aquí se puede derivar que las múltiples capacidades y diferencias entre los sujetos

no constituyen un problema en sí; lo son, si en el contexto del aula no se plantea su aprovechamiento como condición para aprender.

Pues bien, frente a este par de situaciones descritas, se pueden plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué ocurriría si se organiza la interacción entre los alumnos por medio de otra estructura relacional?
- ¿Existen otros procedimientos en donde las diferencias entre alumnos puedan ser ventajas y no limitaciones para aprender?
- ¿Existen tácticas pedagógicas menos castigadoras a la autoestima de los alumnos?
- ¿Cómo se pueden generar pautas de relación para que el rendimiento académico alto no sea un asunto de unos pocos?
- ¿Qué pueden hacer los docentes para crear situaciones ventajosas entre alumnos con el fin de estimular el aprendizaje, principal motivo de actividad en el aula?

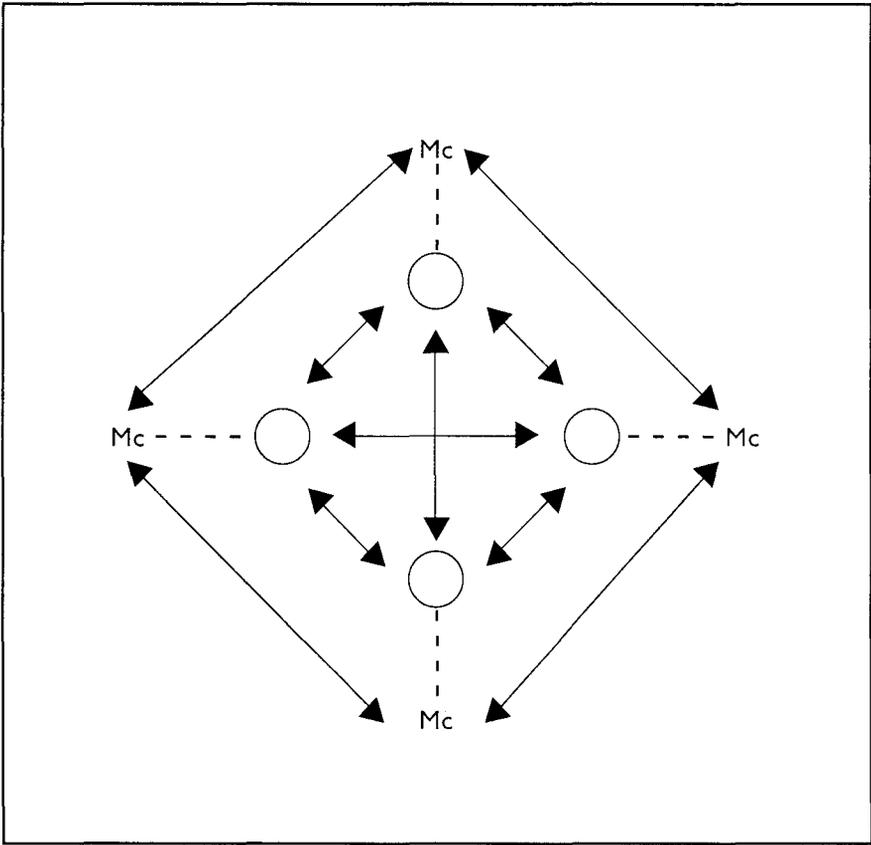
---

<sup>3</sup> La formulación original de la noción de Zona de Desarrollo Próximo señala que: «No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (Vigotsky 2000: 133).

Gracias a esta serie de interrogantes podemos volver aquí a la pregunta inicial: ¿qué cambia en una situación de aprendizaje planteada como acción cooperativa en el aula? Lo que cambia es la forma de representar la interacción. Bajo la estructura relacional cooperativa se procura una interacción recíproca entre alumnos (interdepen-

dencia positiva) que asegure, por vía del trabajo en equipo, que los alumnos puedan estudiar, ayudarse, alentarse, evaluarse y, así, afianzar el aprendizaje de todos (meta conjunta), entre ellos mismos. Se trata de integrar esfuerzos en torno de metas de aprendizaje compartidas (véase gráfico 3).

Gráfico 3.  
 INTERACCIÓN COOPERATIVA: INTERDEPENDENCIA POSITIVA (\*)  
 EN FUNCIÓN DE METAS PERSONALES COMPARTIDAS (Mc)



Por esa razón, insinuemos ahora otra rutina relacional en el aula: ¿qué sucedería si a estos alumnos, de capacidades diversas o heterogéneas, se les hubiese sugerido una pregunta o una actividad en la que la respuesta o su desarrollo dependiese de una actividad conjunta en equipo de aprendizaje de tal forma que la recompensa esté en razón del logro del equipo, siempre y cuando todos hayan logrado aprender? Obviamente, la fisonomía de la relación educativa, es decir, de las condiciones sociales, cambia por una en la que los alumnos, al estar en concurrencia y auxilio cooperativo en sus múltiples necesidades, se encaminan a aprender todos y no a fracasar juntos. De esta forma se puede afirmar que, gracias a la integración de fuerzas, lo que se pretende bajo una opción relacional cooperativa es que la experiencia de aprendizaje sea una experiencia de mayor alcance que el fracaso escolar.

El aprendizaje cooperativo puede generar –aspira, si se quiere– a concretar mejores logros personales –como sociales– que aquellas metodologías basadas en otras posturas relacionales. Por ello, asumimos que, en un equipo cooperativo, existen más ganadores que en grupos constituidos bajo la impronta de la organización competitiva o individualista. Aprender –en el pri-

mer caso– es sinónimo de lucha, un estigma para la mayoría de alumnos que fortalecen los logros (éxito) de otros pocos por medio de sus frustraciones (fracaso) y ahuyenta –en el segundo caso– la probabilidad de que los alumnos nutran su desarrollo personal tomando contacto franco y abierto con otros alumnos de disímiles referentes culturales –que para nosotros significan agentes mediadores válidos–, privándoles, así, del desarrollo de un conjunto de destrezas sociales que pueden generarse al aprender en concurrencia con otros.

Cada tipo de opción relacional –cooperativa, competitiva, individualista–, como condición del aprendizaje, plantea una estructura de interdependencia en función de las metas de dicha relación. Así, en una situación cooperativa, la interacción alumno-alumno está orientada por una meta global de aprendizaje donde cada integrante podrá alcanzar sus objetivos personales de formación si, y solo si, los otros miembros logran desarrollar los suyos, ya que bajo esta forma de relación, el retraso o el adelanto de cada uno de sus miembros del equipo interviene o influye en el progreso de todo el equipo. En una situación competitiva, la interacción alumno-alumno está orientada por una meta que consiste en alcanzar un logro personal que es

posible si el resto fracasa en el intento, ya que el producto de la interacción está pensado, bien como éxito personal, pero a su vez, como derrota de los otros. Mientras que, en una situación individualista, no existe interrelación entre las metas personales de los alumnos, ni en pro ni en contra como en los casos anteriores, puesto que aquí los beneficios alcanzados personalmente no afectan, o son irrelevantes, para el aprendizaje de los demás.

### 3. CARACTERIZACIÓN DE LA INTERACCIÓN COOPERATIVA

Ahora bien, antes de proponer un concepto sobre el aprendizaje cooperativo en particular es importante y necesario explorar brevemente lo que se entiende por cooperación en general, para así distinguir con mayor claridad y pertinencia el alcance de la interacción cooperativa como condición social de aprendizaje en el aula.

La primera referencia al término cooperación, como siempre, empieza por la acepción más pertinente al uso en nuestra lengua. Se entiende por cooperar: «(Del lat. *cooperari*). Intr. Obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin» (RAE 2001: 439). De esta forma, la cooperación consiste en la acción y el efecto de cooperar, que no es otra cosa que la operación conjun-

ta que desarrollan las personas para alcanzar objetivos comunes a todos ellos, mientras que lo cooperativo alude a la cualidad de algo o alguien que coopera o puede cooperar en busca de una meta común. Esta precisión nos obliga a identificar dos características en la interacción cooperativa:

1. Como una forma de interacción conjunta, y
2. Como compromiso común con la consecución de un objetivo también conjunto.

Por ello, en una situación cooperativa, cualquiera que sea su variante, los individuos están implicados en acciones conjuntas en las que se procura alcanzar resultados que sean provechosos para cada integrante y, a su vez, valiosos para todos. Es decir, existe una correspondencia entre el objetivo conjunto y la forma de alcanzarlo como una acción también conjunta. En este sentido, la cooperación, en general, sería una forma de interacción conjunta, una forma de actuar y pensar en función de una aspiración común a todos.

Por otro lado, y sin que nuestra intención por buscar un esclarecimiento sobre el aprendizaje cooperativo se extravíe, debemos indicar que la cooperación no es solamente una acción plausible en el ámbito

educativo, ni es una actividad humana reciente, ni es la única forma de interacción posible entre sujetos. La cooperación se manifiesta como una forma normal y vital de desenvolvimiento social humano.

La cooperación es una forma de interacción tan antigua como el hombre. Esta actividad no solamente le ha servido para subsistir, sino que, además, lo ha conformado estructuralmente. Como señala D. Goleman (1999: 274): «el papel desempeñado por la cooperación en el desarrollo evolutivo del ser humano nos obliga a poner en cuestión la famosa fórmula de que solo sobreviven los más aptos (los más fuertes)», para reemplazarla por otra en que se puede destacar que la clave de la supervivencia depende más del funcionamiento del conjunto. Es decir, la forma en que los individuos se organizan para trabajar juntos por un logro común ofrece mayores posibilidades de subsistencia que a aquellos que no forman parte de un equipo. Para algunos, este evento social, inclusive, ha modelado la arquitectura de nuestro cerebro<sup>4</sup> y, para otros, según las últimas investigaciones, la cooperación es una actividad íntimamente placentera para el cerebro humano.<sup>5</sup>

No cabe duda de que, por medio de la acción cooperativa, el hombre hizo frente a diversos pro-

blemas de diversa naturaleza. De esta manera, la acción cooperativa se perfiló como una forma válida, eficaz y perfectible –ya que no es fácil– de entendimiento –intersubjetividad– y de acción con la que se ha podido perpetuar la existencia y, cómo no, asegurar la especie humana. Así lo entiende R. Axelrod (1986) cuando destaca la cooperación como una mejor estrategia social de actuación que la acción orientada exclusivamente por el interés personal. Con la co-

---

<sup>4</sup> D. Cummins destaca que los retos adaptativos que más han determinado la supervivencia de la especie son los que configuran sus cambios evolutivos. «La coordinación de un grupo –ya se trate del equipo de trabajo de una empresa o de una horda de homínidos– exige un alto nivel de inteligencia social que incluye la capacidad de interpretar y desenvolverse adecuadamente en el mundo de las relaciones. Si los individuos socialmente más inteligentes presentan una mayor supervivencia de su progenie –y son por lo tanto más “aptos”– la naturaleza terminará seleccionando aquellos cambios cerebrales que se muestren más útiles para afrontar las complejidades de la vida en grupo» (Cummins citado por Goleman 1999: 275).

<sup>5</sup> En un experimento, dirigido por G. Berns, de la Universidad de Emory, que consistía en identificar por medio de la «resonancia magnética funcional» qué zonas del cerebro se activan durante el desarrollo de una versión informatizada del «dilema del prisionero», se demostró que cuando se coopera en el cerebro se activan zonas implicadas con el mecanismo de recompensa, una especie de «trampa de placer», afines a las de comer con hambre o beber con sed. Dice Berns: «Nuestro estudio muestra por primera vez que la cooperación social es intrínsecamente placentera para el cerebro humano, incluso cuando hay presiones racionales en sentido contrario» (Citado por Sanpedro 2002: 16).

operación seguimos asumiendo los retos y tensiones en el ámbito local y mundial, y esta seguirá dándonos evidencia de ser uno de los mejores instrumentos sociales de acción estratégica.

Por ello, al hablar de la cooperación, antes de caracterizarla como método o técnica para un fin determinado, debe ser vista como una forma vital de ejercicio y entendimiento del ser humano, ese modo en que se establece la intersubjetividad como acción participativa y recíproca, y que se alza como la forma más depurada de socialización. Como lo destaca M. Carriethers (1995: 85) al hablar del valor de la cooperación en la interacción social:

El círculo más amplio, la forma más general de hablar acerca de la sociabilidad, es el de la intersubjetividad, esa innata propensión humana al compromiso y a la comprensión recíproca. Parte de esta comprensión es cognitiva o intelectual, parte emocional, pero, en cualquier caso, el carácter y la experiencia humana existen únicamente en y por medio de las relaciones de las personas entre sí.

Con todo, dentro de la extensión que el término cooperación nos otorga como categoría conceptual y como práctica humana, podemos encontrar muchos ejemplos que nos recuerdan su práctica constante. No obstante, debemos hacer una

precisión sobre qué implica el trabajo y el aprendizaje cooperativos. Trabajar y aprender pueden esbozarse como actividades interpersonales recíprocas, pero la diferencia entre ambas –de la que depende su naturaleza, así como la definición de las tareas– estaría dada por la aspiración que persiguen. La aspiración del trabajo cooperativo es la integración de esfuerzos para el éxito de un producto o proyecto – como el triunfo de una campaña electoral, por ejemplo–; mientras que, para el aprendizaje cooperativo, la finalidad de la interacción estaría orientada hacia la búsqueda del aprendizaje individual. Como queda claro, dentro de un contexto educativo, la finalidad de la interacción cooperativa es el aprendizaje. Por eso, en el contexto de la escuela, preferimos hablar de aprendizaje cooperativo más que de trabajo cooperativo, ya que el primero hace alusión directa al aprendizaje como fin de la interacción, es decir, contiene per se la aspiración teleológica.

#### 4. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Ahora bien, teniendo en cuenta el recorrido anterior y sabiendo que necesitamos llegar a una especificidad sobre lo que entendemos por aprendizaje cooperativo, vamos a formular un acercamiento concep-

tual al respecto. Para ello recuperaremos el formulado por D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec (1999: 14), quienes lo definen de la siguiente manera: «El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás».

Por otro lado, Fernández y Melero (1995: 35-36) detallan que, bajo el término «aprendizaje cooperativo», nos estaríamos refiriendo estrictamente a:

Un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas. Poseen un formato de antemano de modo que el profesor sabe en todo momento cuál es el siguiente paso, que varía en función del método en particular, pero todos incluyen pequeños grupos de estudiantes (por lo general entre 4 y 6) ayudándose mutuamente a controlar una tarea o material escolares ofertados por el docente.

Mientras que C. Lobato (1998: 23), en términos generales, entiende al aprendizaje cooperativo como: «Un movimiento basado, por un lado, en un conjunto de principios teóricos y una modalidad de organización de los grupos, según los cuales los/las estudiantes deben de trabajar para conseguir resultados más significativos para todos/as».

Por su parte, J. Cooper, P. Robinson y M. McKinney (2002) señalan que el «Aprendizaje cooperativo es una estructura, una estrategia instruccional sistemática en la que los estudiantes en pequeños grupos trabajan juntos hacia una meta común. El aprendizaje cooperativo puede ser considerado como un subconjunto del aprendizaje colaborativo».

Aunque estas definiciones destacan aspectos diferentes, todas confluyen en los siguientes puntos:

1. El aprendizaje cooperativo supone una base teórica que implica una opción de interacción para el desarrollo del aprendizaje.
2. El aprendizaje cooperativo es un sistema de acción pedagógico propuesto desde la enseñanza, es decir, son procedimientos que puede formular y suscitar el docente en favor del aprendizaje de los alumnos como meta fundamental. He aquí la diferencia con el aprendizaje colaborativo.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Mientras que la colaboración admite una interacción muy particular ajustada a la dinámica interna de sus integrantes –autogestión–, la cooperación se apoya en estructuras de aprendizaje sugeridas por el docente, esto es, se revela como una forma definida desde la enseñanza de acción pedagógica. Por lo tanto, «el aprendizaje cooperativo es un tipo concreto de colaboración» (Ronkowski 1998).

3. El aprendizaje cooperativo, como forma de organización didáctica, propone la interacción entre los alumnos como condición social de aprendizaje.
4. El aprendizaje cooperativo se organiza en equipos reducidos de alumnos –preferimos hablar de equipos más que de grupos–, que interactuando recíprocamente tienen como fin el aprendizaje de todos y cada uno de sus miembros.

Pues bien, el aprendizaje cooperativo es un marco teórico que implica una representación pedagógica –una estructura– de interacción; no es el único ni el mejor, pero enfatiza la interacción recíproca entre los alumnos como condición social para que todos y cada uno de ellos puedan alcanzar, con una mayor eficiencia, niveles superiores en su aprendizaje. Esto último sería la razón de la interacción cooperativa en la práctica escolar. Ahora bien, si afinamos más los aspectos descritos anteriormente, podríamos llegar a proponer nuestro concepto de la siguiente manera: el aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que busca fomentar la intersubjetividad por medio de la interacción recíproca entre alumnos conformados en equipos, como condición social de aprendizaje, de tal forma que, al trabajar juntos, todos

y cada uno de sus integrantes, puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo.

Por ello, el aprendizaje cooperativo debe implicar, para quienes elijan desarrollarlo en el aula, toda una reconfiguración sobre la opción relacional educativa, lo que supone una estimación distinta del valor de la interacción social y, sobre todo, del papel de la interacción recíproca entre los alumnos en el aprendizaje. Con el aprendizaje cooperativo se debe entender que: «la cooperación es algo más que un método de enseñanza. Es un cambio básico en la estructura organizativa que afecta todos los aspectos de la vida en el aula» (Johnson, Johnson y Holubec 1999: 26).

## 5. VENTAJAS DE LA PRÁCTICA COOPERATIVA EN EL APRENDIZAJE

No obstante, la práctica cooperativa en el aula no conduce per se a resultados positivos automáticamente. Su éxito depende en mucho de la forma cómo el docente la presente, estructure, oriente y evalúe en el aula. Por ello, antes de precisar los beneficios formativos de la práctica cooperativa que la investigación pedagógica ha confirmado, vamos a señalar los elementos básicos que configuran una organización cooperativa en la escuela.

Para ello, es imprescindible reconocer cuándo un equipo es cooperativo. Identificar los rasgos básicos que delimitan un equipo cooperativo es de gran importancia para poner en funcionamiento la interacción recíproca entre los alumnos. En esta precisión debe quedar claro que un equipo cooperativo no es solamente la suma de sus miembros —es decir, un grupo de alumnos que hacen algo juntos—, sino que es una forma de relación de todos como suma de intenciones y responsabilidades comunes —es decir, un equipo de alumnos que, por medio de la interacción, buscan alcanzar fines comunes a todos—. Por ello, consideramos al «equipo como la unidad básica de intersubjetividad, concepto desde donde se puede representar, comprender y proponer la interacción cooperativa entre alumnos» (Suárez 2003b: 73) como condición social de aprendizaje.

De esta forma, si se toman como base los «principios para organizar la clase cooperativa» (Johnson, Johnson y Holubec 1999), un equipo de aprendizaje cooperativo actúa como unidad básica de intersubjetividad si se respetan los siguientes principios:

**a. Interdependencia positiva**

Los alumnos identifican que su rendimiento depende del esfuer-

zo de todos los miembros del equipo, ya que mejorar el rendimiento de cada uno de los miembros es cuidar el aprendizaje de todos en su conjunto. Esto sucede al enfocar como objetivo claro que, si uno fracasa en el intento de aprender, entonces fracasan todos.

**b. Responsabilidad individual y grupal**

Cada miembro del equipo asume su responsabilidad, pero, a su vez, hace responsables a los demás del trabajo que deben cumplir para alcanzar los objetivos comunes a todos. En este caso, el sentido de responsabilidad con la tarea personal, como con la tarea en conjunto, es el factor que contribuye a no descuidar la parte y el todo.

**c. Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara**

Los miembros del equipo promueven el rendimiento óptimo de todos los integrantes por medio de un conjunto de actitudes que incentivan tanto la motivación personal como la del conjunto. La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento, etc. contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno del objetivo común.

**d. Desarrollo de habilidades interpersonales y gestión de equipo**

Los miembros del equipo coordinan sus actividades y tareas de manera organizada y eficiente por medio de planes y rutinas, así como, también, por medio de la división de roles y funciones.

#### **e. Evaluación del desempeño de equipo**

El equipo analiza y valora constantemente el nivel de logro de la actividad cooperativa, así como el nivel de funcionamiento interno, es decir, evalúa en qué medida se están logrando los objetivos y cómo se está trabajando en equipo.

Como se puede apreciar, la exigencia para la aplicación del aprendizaje cooperativo en la actualidad dista mucho de aquellos esporádicos intentos docentes por estimular el trabajo colectivo entre alumnos, y se aleja cada vez más de una percepción que la confinaba como fórmula alternativa, cuyo único fin era romper la monotonía en el aula o promover una condición lúdica. Hoy, el aprendizaje cooperativo se alza como una propuesta pedagógica cimentada en la teoría psicológica y como un procedimiento bien estructurado que subraya la pertinencia de la interacción entre alumnos –intersubjetividad– como condición social de aprendizaje. Así lo cree R. Slavin (1999: 9), uno de los

mayores especialistas en esta tendencia, quien afirma lo siguiente:

Como resultado de los muchos años de investigación y de la aplicación práctica de cientos de miles de docentes, existen actualmente métodos de aprendizaje cooperativo para prácticamente cualquier propósito educativo imaginable. Además, ahora sabemos mucho sobre los efectos que este tipo de aprendizaje tiene en los alumnos y sobre las condiciones necesarias para que resulte eficaz, especialmente para el logro (rendimiento académico).

En otras palabras, el aprendizaje cooperativo posee una base teórica, una práctica emergente y es, en la actualidad, toda una línea de investigación en el campo educativo.

Por ello, si se toma como referente una serie de investigaciones desarrolladas en distintas latitudes del mundo, debemos indicar que la cooperación entre alumnos, comparada con los métodos competitivo e individualista, puede ser beneficiosa, educativamente hablando, en por lo menos tres dimensiones que pueden concentrar sus beneficios, a saber: nivel de logro, es decir, de rendimiento académico; nivel del desarrollo de habilidades interpersonales, es decir, de un conjunto de objetivos actitudinales hacia la interacción social; y nivel intrapersonal, es decir, nivel del mejoramiento de la autoestima en

general. Una evidencia que avala este triple efecto en que el modelo cooperativo beneficia el aprendizaje en comparación con los procedimientos individualista y competitivo fue realizada por D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec (1999: 24), quienes, evaluando una serie de investigaciones que tenían como fin esta comparación, confirman que el aprendizaje cooperativo promueve:

**a. Mayores esfuerzos por lograr un mejor desempeño**

Lo que incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos –ya sean de alto, medio o bajo rendimiento–, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.

**b. Relaciones más positivas entre los alumnos**

Esto incluye un incremento de espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.

**c. Mayor salud mental**

Incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración,

autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.

En consecuencia, como hemos ya indicado, todas estas ventajas son potenciales, es decir, están presentes como posibilidades en el planteamiento cooperativo y no se generan solamente por el hecho de admitirlo o proponerlo en clase. Para lograr cierta eficacia pedagógica es necesaria la actividad docente –no solo «saber cómo hacer algo», sino «saber hacer algo» (Quintanilla 2000: 260)–, pero para ello es fundamental, además, que el docente desarrolle una comprensión nítida sobre la oportunidad que representa la interacción social, a modo de interacción recíproca en equipos de aprendizaje. Por ello, podemos apuntar que, además de considerar y atender los diversos condicionantes para un adecuado desarrollo de la relación cooperativa, el docente debe tener claro que la interacción no debe ser apreciada únicamente por la cantidad, sino, especialmente, por su calidad.

## 6. CONCLUSIÓN

El aprendizaje cooperativo implica un nuevo marco de representación de la intersubjetividad en el aula, es decir, especifica una unidad de

comprensión pedagógica desde donde se pueden pensar y replantear las condiciones sociales de aprendizaje a partir de la interacción recíproca entre alumnos. Las ventajas comparativas del aprendizaje cooperativo respecto de las formas competitivas e individualistas en el aula nos hacen ver el valor que posee esta forma de sugerir la interacción educativa entre alumnos basada en la interdependencia recíproca en torno de metas compartidas, pues generan mejores oportunidades de aprendizaje de todos y cada uno de sus miembros. En otras palabras, bajo la estela de la interacción cooperativa se busca que los alumnos se encaminen a aprender todos y no a fracasar juntos. Por lo tanto, entender que el enriquecimiento de los contextos relacionales más allá de la individualidad hacia la experiencia del otro y viceversa constituyen diversas oportunidades reales de aprendizaje, es asumir la presencia del otro no como un estorbo o limitante del aprendizaje, sino como un agente educativo valioso que prefigura nuevos umbrales de desarrollo. Desde una comprensión de esta naturaleza, el imperativo pedagógico de la praxis docente no sería sino otro que entender que mejorar la calidad de la educación es, además, enriquecer la calidad de la interacción social en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- AXELROD, R. *La evolución de la cooperación*. Madrid: Alianza Universidad, 1986.
- CARRITHERS, M. *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- COOPER, J., P. ROBINSON y M. MCKINNEY. «What is Cooperative Learning (CL)?». *Network for Cooperative Learning in Higher Education of California State University*. Disponible en <[http://csudh.edu/soe/cl\\_network/WhatisCL.html](http://csudh.edu/soe/cl_network/WhatisCL.html)> (revisado el 28 de junio de 2003), 2002.
- ECHEITA, G. «El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje». En Fernández, P. y M. Á. Melero (compiladores). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- GARCÍA CARRASCO, J. y Á. GARCÍA DEL DUJO. *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.
- GARCÍA, R., J. TRAVER e I. CANDELA. *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS, 2001.
- GOLEMAN, D. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1999.

- HERNÁNDEZ, G. *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós, 2000.
- JOHNSON, D., R. JOHNSON y E. HO-LUBEC. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- LOBATO, C.. *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1998.
- MELERO, M. Á. y P. FERNÁNDEZ. «El aprendizaje entre iguales: estado de la cuestión en Estados Unidos». En Fernández y M. Á. Melero (compiladores). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- NEWMAN, D., P. GRIFFIN y M. COLE. *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata, 1991.
- QUINTANILLA, M. Á. «Un programa de filosofía de la tecnología». En Maguenza, J. y P. Cerezo (eds.). *La filosofía hoy*. Barcelona: Crítica, 2000.
- RAE. *Diccionario de la Real Academia Española*. Vigésima segunda edición, 2001.
- RONKOWSKI, S. «Differences Between Collaborative and Cooperative Learning». *Office of Instructional Consultation of The University of California*. Disponible en <<http://www.id.ucsb.edu/IC/Resources/Collab-L/xxx.html>> (revisado el 28 de octubre de 2003), 1998.
- SANPEDRO, J. «Condenados a cooperar». *El País*, domingo 11 de agosto de 2002.
- SAVATER, F. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 2001.
- SLAVIN, R. *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique, 1999.
- SUÁREZ, C. «Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje». *El Tintero* 3 (10), Instituto Tecnológico Superior de Monterrey. Disponible en <[http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/tintero\\_10/articulos/cristobal.htm](http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/tintero_10/articulos/cristobal.htm)> (revisado el 26 de enero de 2004), 2003a.
- *El aprendizaje cooperativo como herramienta pedagógica*. Lima: IPP, 2003b.
- VIGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2000.
- WERTSCH, J. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor, 1993.
- YELON, S. y G. WEINSTEIN. *La psicología en el aula*. México: Trillas, 1988.