



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO:  
UN PUNTO DE VISTA PSICOSOCIAL**

**TESIS**

Que para obtener el grado de

**MAESTRO EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

presenta:

**GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA**

Directora de tesis: **Dra. Ma. Emily R. Ito Sugiyama**

Miembros del comité: **Mtra. María de la Luz Javiedes Romero**

**Mtro. Rafael Luna Sánchez**

Suplentes: **Dr. J. Octavio Nateras Domínguez**

**Dr. Rodolfo Suárez Molnar**

**MÉXICO, D.F.**

**2011**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

---

<b>RESUMEN</b>	3
<b>ABSTRACT</b>	4
<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
<b>CAPÍTULO 1. LA PROPUESTA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO</b>	9
1.1 <i>Definiciones y fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo</i>	9
1.2 <i>Los requisitos del aprendizaje cooperativo</i>	13
1.2.1 <i>Características estructurales del grupo cooperativo</i>	13
1.2.2 <i>La estructura de las actividades de aprendizaje cooperativo</i>	17
1.2.3 <i>La evaluación del aprendizaje cooperativo</i>	20
1.3 <i>Los efectos del aprendizaje cooperativo</i>	21
1.3.1 <i>El desarrollo de competencias cognitivas</i>	21
1.3.2 <i>Solución de problemas y rendimiento educativo</i>	24
1.4 <i>El desarrollo de competencias sociales para la interacción social</i>	25
1.4.1 <i>El desarrollo de la solidaridad y del apoyo mutuo</i>	26
1.4.2 <i>La autonomía de los alumnos</i>	27
1.4.3 <i>El liderazgo</i>	29
<b>CAPÍTULO 2. EL CONCEPTO DE COOPERACIÓN EN LA INTERACCIÓN SOCIAL</b>	31
2.1 <i>La cooperación como base de la interacción social</i>	31
2.2 <i>Interacción simétrica (alumno – alumno) vs. Interacción asimétrica (maestro – alumno)</i>	34
2.3 <i>El problema del altruismo social</i>	36
<b>CAPÍTULO 3. LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN</b>	43
3.1 <i>Inclusión y exclusión de grupo</i>	44
3.2 <i>Cooperación social e interés personal</i>	46
3.3 <i>Identidad social</i>	49
3.4 <i>Lenguaje e interacción social</i>	52
<b>CONCLUSIONES</b>	63
<b>REFERENCIAS</b>	74

# RESUMEN

---

El presente trabajo aporta conceptos para el desarrollo de una concepción psicosocial del aprendizaje cooperativo. Se realizó una descripción sintética de los principales conceptos, técnicas y efectos cognitivos y no cognitivos, de la orientación basada en la interdependencia positiva, en el desarrollo de las actividades educativas. A partir de esta síntesis se analizaron las implicaciones del concepto de *cooperación*, y se diferenció entre cooperación instrumental y cooperación no instrumental. Se examinaron las limitaciones de la cooperación instrumental, en el caso de la concepción individualista del altruismo. También se consideró la concepción del altruismo, no sólo como un atributo personal sino como un valor; lo que ofrece la posibilidad de desarrollar una perspectiva psicosocial de la cooperación no instrumental. Por otra parte, en el contexto del grupo se compararon las interpretaciones de la cooperación, desde el modelo del “dilema del prisionero”, con la derivada de la teoría de la identidad social. A partir de esta última se concluye que la cooperación está determinada por la identidad social de los implicados, más que por la interdependencia positiva en la interacción. Finalmente se describen las implicaciones para la interacción cooperativa, desde perspectivas que hacen énfasis en el papel del lenguaje como realizador del mundo. En particular se examinaron los casos de la pragmática lingüística, la etnometodología y la retórica. Se concluye que la interdependencia positiva, como base del aprendizaje cooperativo, conduce al fomento del interés individual, ya que se funda en la conveniencia individual de los involucrados. La cooperación basada en el interés colectivo, implica el desarrollo de un grupo psicológico y de un significado compartido por los involucrados, donde las aportaciones teóricas de las perspectivas psicosociales, como la teoría de la identidad social y la psicología social discursiva son estratégicas.

**Palabras clave:** cooperación, aprendizaje, interacción.

# ABSTRACT

---

This work provides concepts for the development of a psycho-social conception of the cooperative learning. There was a synthetic description of the main concepts, techniques and cognitive effects and non-cognitive, guidance based on positive interdependence, in the development of educational activities. From this synthesis is discussed the implications of the cooperation's concept, and differentiated between instrumental cooperation and non instrumental cooperation. It discussed the limitations of instrumental cooperation, in the case of the individualistic conception of altruism. It is also considered the conception of altruism, not only as a personal attribute but as a value; what offers the opportunity to develop a psychosocial perspective of non instrumental cooperation. On the other hand, in the context of the group were compared interpretations of cooperation, since the model of "prisoner's dilemma", with the derived from the theory of social identity. From the latter it is concluded that the cooperation is determined by social identity of those involved, rather than by the positive interdependence in the interaction. Finally describes the implications for the cooperative interaction from perspectives that emphasize the role of language as a world's creator. In particular, it reviewed the cases of the pragmatic linguistic, ethnomethodology and rhetoric. It is concluded that the positive interdependence, as the basis of cooperative learning, leads to the promotion of individual interest, since it was based on the convenience of the individual involved. Cooperation based on the collective interest implies the development of a psychological group and of a shared meaning by those involved, where the theoretical contributions of the psycho-social perspectives, such as the theory of social identity and discursive social psychology are strategic.

**Keywords:** cooperation, learning, interaction.

# INTRODUCCIÓN

---

Los enfoques educativos tradicionales han estado marcados por la supremacía de los modelos individualistas. Ante la complejidad de los problemas actuales de la educación, estos enfoques representan serias limitaciones para el desarrollo de respuestas efectivas a las demandas sociales contemporáneas sobre el campo. El aprendizaje cooperativo es una propuesta educativa que representa de manera nítida, la necesidad de una perspectiva psicosocial en el mejoramiento educativo. Contando con un amplio bagaje de investigación empírica, ha logrado posicionarse como un posible camino con un verdadero potencial para la innovación de la práctica educativa dominante. Al otorgarle un espacio central a la interdependencia como medio de aprendizaje, se abre la posibilidad de desarrollar una perspectiva educativa no sólo diferente, sino con una mayor capacidad de respuesta a los desafíos contemporáneos de la educación. La diversidad de estrategias a partir de sus principios y la expansión de su investigación y de su práctica en diversos países, es indicador de la orientación hacia la cual van encaminadas las posibles innovaciones de los sistemas educativos.

El punto de vista psicosocial de la educación ha estado presente al menos desde los años 30 del siglo pasado. La propuesta del aprendizaje cooperativo puede ser interpretada como un condensador de buena parte del conocimiento psicosocial en el contexto educativo; en este sentido, representa la posibilidad del desarrollo de un referente de innovación de la práctica educativa desde un punto de vista psicosocial.

A pesar de representar ese potencial de innovación educativa, el aprendizaje cooperativo no ha estado exento de la influencia de los modelos hegemónicos a los que se ha recurrido para la planeación, evaluación y comprensión del

fenómeno educativo. El desarrollo teórico y empírico ha estado dominado por un punto de vista interpersonal. Al haberse desarrollado diversas técnicas, su investigación ha estado más orientada hacia la evaluación de sus efectos, que hacia su comprensión. Esta situación ha propiciado la proliferación de textos que dejan la impresión de un recetario para implementar diversas técnicas que han resultado eficaces en el logro de objetivos muy concretos. Al ser reducido a una estrategia educativa más, no sólo se hace a un lado su potencial educativo, sino que se cae en el desarrollo de un discurso que simplifica y banaliza el sentido del término “cooperación” en la vida social. Que la comunidad de investigadores y teóricos sobre esta área, al seguir sus cánones metodológicos apelen a definiciones muy delimitadas, no significa que estén sancionadas de esa manera por el mundo social. Al proponerse como una práctica educativa, no se puede relegar a un mero problema “técnico” de significado, más bien, entramos al terreno de la responsabilidad social, que nos obliga al análisis del impacto de lo que se investiga y se teoriza sobre este tema.

En mi opinión existe la necesidad de dotar al aprendizaje cooperativo de un marco conceptual que permita una mayor influencia en la práctica educativa, así como una difusión más generalizada. Creo que la idea de interdependencia positiva a la que se ha recurrido predominantemente para su explicación, limita seriamente el desarrollo pleno de sus potenciales educativos, tanto en su implementación práctica como en su innovación como esquema de trabajo educativo. Estas limitaciones se explican en gran medida, por el rezago de la investigación de su contexto social, tanto en el escenario del grupo, como en el plano de su dimensión simbólica, en las que están inmersas las interacciones cooperativas.

En este sentido, son relevantes los enfoques que se han preocupado por el contexto de la interacción social o los que tratan de construir una concepción holística de la misma. Por lo que corresponde al contexto del grupo, en este trabajo se considera la propuesta de la teoría de la identidad social, que plantea a

la cooperación como resultante de la constitución previa del grupo. Por otra parte, en el plano de la interacción social, se consideran los enfoques de la pragmática lingüística, la etnometodología y la retórica, como fuentes que aportan valiosos elementos para la comprensión de los significados involucrados en la interacción cooperativa. Estos enfoques, al proporcionar explicaciones de la cooperación que difieren sustancialmente de las desarrolladas por los enfoques tradicionales, apuntan a la necesidad de una revisión crítica del concepto cooperación y de la interpretación de sus efectos. Los problemas de orden práctico y teórico que se derivan desde estos marcos conceptuales van más allá de la interacción interpersonal. Por ejemplo, en lo que corresponde al plano del grupo, una implicación derivada desde la teoría de la identidad social, es la de constitución de un grupo como condición previa a los actos cooperativos. Esto contrasta fuertemente con la explicación tradicional fundada en el concepto de interdependencia positiva. Esta última ha sido tradicionalmente planteada como la generadora de la cooperación. Cada una de estas interpretaciones tiene efectos radicalmente diferenciados para cuestiones prácticas. En el primer caso, la meta inicial para la implementación del aprendizaje cooperativo es la constitución de un verdadero grupo. En el segundo, ha bastado con diseñar tareas que implican a la interdependencia positiva. Por lo que respecta a los enfoques del análisis comunicativo de la interacción social, éstos nos llevan a considerar el papel de la cultura y la dinámica social como determinantes en la comprensión de los significados, que posibilitan las situaciones cooperativas. Dichos significados van más allá de una relación de interdependencia positiva. De hecho se podría afirmar que esta última es posibilitada por esas condiciones, ya que implica que para lograr una situación de interdependencia positiva, se tienen que lograr resolver cuestiones como el dominio sobre determinados supuestos y prácticas culturales. En este sentido, cabe la posibilidad de que la experiencia cooperativa en la educación sólo se circunscriba a condiciones sociales y culturales específicas, y no que sea la causa de su transformación.

Las implicaciones de los enfoques examinados anteriormente, permiten



considerar al desarrollo conceptual y empírico del aprendizaje cooperativo como aún incipiente y con varios caminos teóricos y empíricos por recorrer. En suma, la preocupación central en el desarrollo de este trabajo ha sido la necesidad de considerar un marco social más amplio, que el circunscrito a las relaciones de interdependencia instrumental.

El contenido de este trabajo se ha organizado de la siguiente manera. En su primer capítulo hace una revisión general de lo que se ha considerado tradicionalmente como los conceptos y efectos del aprendizaje cooperativo. Posteriormente en el segundo capítulo, se examinan algunas de las posibles interpretaciones del término cooperación en el contexto de la interacción social, para definir el sentido que resulta de interés para este trabajo. En el tercer capítulo, se examinan las implicaciones del contexto de grupo en la interpretación e implementación del aprendizaje cooperativo, a partir de la teoría de la identidad social y de la autocategorización del yo. Finalmente, a partir de la revisión realizada, se describen las conclusiones, relacionadas con algunos de los elementos que se propone considerar, desde un punto de vista psicosocial contemporáneo del aprendizaje cooperativo.

# CAPÍTULO 1. LA PROPUESTA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

---

## *1.1 Definiciones y fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo es una manera de organizar el trabajo en el aula, se refiere a una forma de interacción basada en la interdependencia positiva de las actividades del aula para el logro de la tarea asignada, donde todos tienen la misma oportunidad de éxito. Esto bajo el esquema de la evidencia de la responsabilidad individual en el logro de un objetivo común, no sólo en lo que respecta al producto de la tarea realizada, sino también de su correspondiente evaluación (Díaz-Aguado, 2006; Johnson y Johnson y Holubec, 2006; Ovejero, 1990 y Slavin, 1999).

A las condiciones de interdependencia positiva en la tarea, responsabilidad individual y la misma oportunidad de éxito en la realización de la tarea, se les ha atribuido ser causa, por una parte, de un rendimiento más elevado de los objetivos de las asignaturas escolares, respecto de otras formas de organizar las actividades de aula. Las formas típicas de organización del trabajo en el aula con las que se ha comparado el aprendizaje cooperativo, son estructuras que han sido definidas como individualistas y competitivas. Los contenidos de las actividades que se ponen a prueba en la evaluación e investigación de las diversas formas de organización cooperativa del trabajo del aula, pueden estar relacionados con una diversidad de materias escolares. Los aprendizajes en torno a las matemáticas y la lecto escritura son de las más frecuentes. Las definiciones de cooperación, competencia e individualismo se han planteado de acuerdo con el tipo de relación

funcional que se establece entre los involucrados, en la realización de dicha tarea. Según esta lógica, la cooperación va a ser definida como el éxito personal que contribuye al éxito del resto de los participantes, a diferencia de una estructura competitiva, en donde el logro personal está en relación con el fracaso de los demás participantes, y finalmente, la estructura individualista es aquella en donde el logro personal no tiene relación con el logro o fracaso de los participantes en una tarea.

Por otra parte, la realización de productos educativos formativos asociados a las experiencias del aprendizaje cooperativo, está referida al supuesto desarrollo de formas de relación social. Los temas relacionados con esta dimensión han sido el desarrollo de habilidades sociales involucradas en los procesos de liderazgo, la comunicación, la ayuda mutua, la aceptación de individuos que pertenecen a algún grupo marginado; como son los grupos étnicos o raciales o con algún tipo de rezago educativo, por mencionar algunos de los temas más representativos.

Las teorías que se han usado para explicar el proceso y los efectos del aprendizaje cooperativo han sido de diversos órdenes. Slavin (1999) ha propuesto clasificarlas en teorías motivacionales y cognitivas. Las teorías motivacionales se refieren a las que están centradas en la forma de obtener la gratificación personal, o dicho de otro modo, en la necesidad de que la vía de obtención de la gratificación, esté fundada en el logro de la gratificación del resto de integrantes del grupo cooperativo. Esta situación es la que pretende ser base de la explicación del comportamiento cooperativo en el aula.

Podemos encontrar dos líneas de desarrollo en lo que respecta a las teorías cognitivas (Slavín, 1999). Por un lado se ubican las que corresponden a un enfoque evolutivo, que se relaciona específicamente con el papel de la interacción social y su respectiva influencia en el desarrollo cognitivo o progreso intelectual. Se inician a partir de las observaciones de Piaget (1987) respecto del papel que

tienen los otros en la adquisición de lo que lo que denomina “conocimiento social-arbitrario” (lengua, valores, moral y sistemas simbólicos como la lectura o la matemática). La idea que se perfila a partir de estas observaciones es que el tránsito entre estadios de desarrollo cognitivo puede ser en alguna medida, facilitado por la interacción con otros que se encuentran en estadios más avanzados. En esta línea de pensamiento encontramos los trabajos de Mugny y Doise (1983), referidos al papel del conflicto sociocognitivo como motor del progreso intelectual. Por otro lado, está la línea que parte de la propuesta de Vigotsky (2008), respecto al efecto catalizador de la interacción con iguales, en el desarrollo de las funciones intelectuales. El supuesto en este caso es que entre ellos, es más probable compartir lo que éste autor denominó zonas de desarrollo próximo, respecto a las establecidas con adultos plenamente socializados. Esta última línea de pensamiento, si bien considera el papel central de la interacción social, se ha ocupado más de la interacción en díadas, conceptualizadas en términos de interacción experto-novato. Otras peculiaridades son, el énfasis que se hace del papel del lenguaje en ese tipo de interacción y en el contexto sociocultural.

La otra categoría de teorías de corte cognitivo que nos refiere Slavin (1999), distinta a las descritas en el rubro evolutivo, son las denominadas teorías de elaboración cognitiva. Su antecedente está en las investigaciones de la psicología cognitiva, que intentaban explicar la retención de información relacionada con otra ya existente en la memoria. Las investigaciones fueron descubriendo como se da el involucramiento del alumno en algún tipo de reestructuración cognitiva. Entre las estrategias más destacadas para el logro de dicha reestructuración, está la de explicarle algo a una persona, que tiene un efecto positivo en el aprendizaje de materiales y de procedimientos.

Entre los primeros aspectos que podemos notar es que a pesar de la naturaleza eminentemente social de cualquier acto de cooperación, las categorías de las teorías ya referidas por Slavin (1999) y otros autores que escriben sobre el tema (Díaz-Aguado, 2006; Johnson et al., 2006 y Ovejero, 1990), se refieren al

sentido de lo que se puede entender por cooperación. Si consideramos el caso de los enfoques motivacionales, la cooperación es definida en términos de conveniencia mutua, más que un interés solidario con los otros; es decir, el sentido final de la cooperación es personal. Estas distinciones nos permitirán delimitar de forma más clara los posibles efectos formativos de las experiencias de conveniencia mutua, antes que de solidaridad.

Otro aspecto que resulta paradójico es que el amplio bagaje conceptual y empírico de la psicología de los grupos, no resulte ser un referente primario para los que abordan el tema del aprendizaje cooperativo, considerando su naturaleza, no solo social sino predominantemente grupal.

Por otra parte, se han investigado abundantemente los efectos del aprendizaje cooperativo. Diaz-Aguado (2006) nos proporciona el dato de 900 investigaciones desarrolladas a lo largo de treinta años y de las cuales 164 han estado referidas a la eficacia en el aprendizaje. A partir de ello, se considera necesaria una revisión más crítica al respecto y no solo considerando las limitaciones de la operacionalización del concepto de cooperación, en términos de la interdependencia en las tareas. Un aspecto que vale la pena resaltar es el que se deriva de la investigación de los métodos de aprendizaje cooperativo, como condición forzada en el acreditamiento escolar. Este aspecto puede al menos, matizar el sentido de los datos empíricos ya referidos. De ahí la necesidad de explorarlos desde enfoques más bien de corte interpretativo, que pueden ser más idóneos en la explicación del sentido de las experiencias de aprendizaje cooperativo. Mientras no haya evidencias más claras al respecto, una posibilidad es que la ejecución de las conductas cooperativas reportadas por los estudios ya realizados, pudiesen estar más en términos de sobrevivencia ritualizada, que en relación a la imposición de una modalidad de sistema educativo.

## **1.2 Los requisitos del aprendizaje cooperativo**

Un tema recurrente en la literatura sobre el aprendizaje cooperativo se ha referido a los intentos de diferenciarlo de otras formas colectivas de aprendizaje. La idea principal se refiere a que no es suficiente con realizar actividades de aprendizaje en conjunto, para lograr la cooperación en el aprendizaje. Aunque en la sección anterior se ha aludido en forma genérica a las características del aprendizaje cooperativo, en esta sección describiré en forma más detallada tres aspectos que se podrían considerar cruciales en el logro de una experiencia de aprendizaje cooperativo. Dichos aspectos se refieren a las características del grupo de aprendizaje cooperativo, la naturaleza de la tarea a realizar y finalmente, la forma de evaluación de los productos logrados por el grupo en cuestión. La combinación de estos tres aspectos definirá las peculiaridades del aprendizaje cooperativo.

### **1.2.1 Características estructurales del grupo cooperativo.**

Considerando los referentes conceptuales que he descrito anteriormente, es posible identificar las características del grupo del aprendizaje cooperativo. Más allá de la articulación lógica de los enfoques teóricos ya descritos, se puede deducir a partir de sus preceptos, las características idóneas del grupo para propiciar su experiencia cooperativa. Pueden ser identificadas dos dimensiones que van a caracterizar al grupo de aprendizaje cooperativo, una se refiere a su composición y la otra, al tiempo de interacción.

Siguiendo con la categorización de las explicaciones teóricas propuesta por Slavin (1999), uno puede inferir que un punto de vista motivacional centrado en la estructura de las recompensas obtenidas por todos los involucrados, exige un grupo que sea capaz de tener el mínimo de aceptación mutua que le permita enfrentar de forma conjunta, los riesgos de cualquier forma de interacción que no

involucre a la totalidad del grupo. Al respecto, es ilustrativa la comparación que Slavin (1999) hace con la forma competitiva; el éxito de un alumno disminuye las posibilidades de los demás. De aquí que sea probable que los alumnos expresen normas según las cuales el alto logro sea sólo para los “barberos” o los “matados” (Slavin, 1999, p.37). Si bien este efecto se ha atribuido en gran medida a la naturaleza competitiva de la tarea que ejecuta el grupo, como lo examinaré más adelante, en lo que se refiere a la estructura del grupo, nos habla de una situación de división o fragmentación del grupo, en donde está operando un proceso de rechazo por parte de un sector de éste, hacia aquellos que gozan de una posición más privilegiada. De ahí se deduce que el grupo cooperativo debe contar con un mínimo de aceptación mutua entre sus integrantes, que le dé la cohesión suficiente para no caer en este tipo de fragmentación del grupo.

Desde el punto de vista de los enfoques cognitivos, en lo que se refiere al concepto de conflicto sociocognitivo, es deseable cierto grado de heterogeneidad en la composición del grupo; la suficiente como para propiciar el debate o la contradicción de los puntos de vista de menor calidad y así permitir su superación. Por otra parte, considerando el concepto de zona de desarrollo próximo, la condición de heterogeneidad debe ser matizada de tal manera que las divergencias no rebasen los límites de dicha zona. De otra forma, no se podría lograr el perseguido conflicto sociocognitivo y sí otros como la polarización, que operarían más a favor de las posiciones originales de los interactuantes del grupo, con lo cual no se lograría un progreso intelectual. Finalmente, retomando el concepto de reestructuración cognitiva, éste implica un código compartido que posibilite la instrucción guiada entre pares. En suma, el grupo cooperativo se caracteriza por una fuerte cohesión entre sus integrantes, a la vez que por una heterogeneidad limitada a las posibilidades de la interacción entre iguales. La precisión de Johnson, Johnson y Holubec (2006) es que la conveniencia de la heterogeneidad o la homogeneidad de un grupo, está en función de la tarea y objetivos que tengan que realizar.

Tras este breve análisis de las consecuencias implícitas en los horizontes teóricos descritos por Slavin (1999), concluimos que sólo son parte de los complejos desafíos estructurales que presenta la vida en grupo, en el logro de una interdependencia cooperativa. Así, Ovejero (1990) considera una diversidad de aspectos estructurales que influyen sobre la dinámica del grupo, como lo son la amistad entre pares y sus efectos en el grupo escolar, los valores y normas formales e informales del grupo, los procesos de liderazgo, la frecuencia de interacción y comunicación verbal, el grado de reconocimiento de objetivos comunes entre los integrantes de un grupo, la satisfacción y atracción hacia el grupo y su respectiva estructura de comunicación, que son algunas de las características del grupo que afectarán la definición de su naturaleza cooperativa.

Un aspecto muy importante a considerar es la misma concepción y representación del grupo por parte de los educadores. Ya Ovejero (1990) señala varios obstáculos a la comprensión de la dinámica de un grupo. Entre los principales, está la idea de la existencia de un grupo clase como una unidad. En realidad, por las características de acceso a las organizaciones formales educativas, los grupos clase están más definidos en términos de los subgrupos que los conforman. Uno puede tener la impresión de que, el estar haciendo referencia al grupo de aprendizaje cooperativo, supone una unidad muy cohesionada. Sin embargo, la diversidad de procedencia social de los integrantes de un típico grupo educativo, le da un carácter más bien heterogéneo, en cuanto a los intereses y las prioridades de los subgrupos que lo configuran. De ahí que la existencia unitaria de un grupo clase sea más bien una ficción.

En general, el perfil ideal del grupo cooperativo se propone con una baja jerarquización, una alta comunicación intra-grupo y un liderazgo democrático, lo que resulta en un grupo muy atractivo para sus integrantes, con alta especialización en sus roles, bajo conflicto interno y alto nivel de integración de sus integrantes.



Los marcos reconocidos como referentes teóricos del aprendizaje cooperativo no son los más adecuados para explicar la dinámica de un grupo, derivada de los conflictos de objetivos e intereses prototípicos entre los subgrupos que lo constituyen. Por ende, estar sometido a una estructura caracterizada por la interdependencia en la tarea y su respectiva evaluación colectiva, no es suficiente para resolver las diferencias de objetivos e intereses de sus integrantes.

Finalmente, uno tiene que considerar que el conocimiento empírico de la estructura y la dinámica del grupo, parte del supuesto de que éste se constituye de forma natural, y en ese sentido se le describe, ya sea como unidad total o como conjunto de individuos; que son las dos grandes categorías que podrían emplearse en las explicaciones de la vida en grupo. El *grupo clase* se va a caracterizar por presentar un carácter no sólo artificial sino además impuesto. En este sentido, resulta más adecuado hablar de *conjunto* o *conglomerado* educativo, con aspiración a transformarse en *grupo educativo*. Si a esto le agregamos que dicho conjunto está sujeto a ciclos que cuando mucho llegan a ser anuales, el desafío de transformarlo propiamente en un *grupo* es ciertamente complicado. Tal vez esto explique en gran medida, la ausencia de un punto de vista grupal del aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, nos enfrentamos al problema de cuál es la causa y cuál el efecto. El perfil de un grupo cooperativo se deriva de que en el origen, se aproximó a las características ideales deducidas de la investigación empírica. En este sentido, se diría que organizar grupos, con base en las características idóneas “propiciaría” dicho aprendizaje porque, desde el ojo del investigador, así se estableció. Sin embargo, uno puede razonar ese perfil idóneo como una norma institucional más. Esto abre la posibilidad de que los comportamientos observados tengan como explicación alterna, el cumplimiento de las expectativas a partir de esa norma. Si éste fuera el caso, más que efecto de las características idóneas, el comportamiento será más bien resultado del cumplimiento de una norma institucional. Como lo examinaremos más adelante, la teoría de la identidad social

plantea que la cooperación se da más bien en función de la constitución del grupo psicológico y no a la inversa. Los grupos no se constituyen como respuesta a una norma institucional. Más que pensar en un perfil para el aprendizaje cooperativo, se tendría que pensar en primer lugar, en cómo configurar un grupo, ya que es ésta la condición de la cooperación.

### ***1.2.2 La estructura de las actividades de aprendizaje cooperativo.***

Slavin (1999) nos dice que los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender, y que son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Estos métodos puntualizan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que sólo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo alcanzan los objetivos. Al respecto, nos aclara que no se trata sólo de hacer algo en conjunto, sino de aprender algo como equipo.

Ampliando esta propuesta, Slavin (1999) señala que hay tres conceptos centrales comunes a todos los métodos de aprendizaje cooperativo:

1. Las recompensas de equipo se otorgan si logran los objetivos que se les haya planteado al equipo y si no han caído en la competencia entre sí, para ganarlas. No es suficiente que sólo trabajen juntos, sino que se requiere el motivo de ese trabajo conjunto, para tomar en serio el logro del otro.

2. La responsabilidad individual significa que el éxito del equipo depende del aprendizaje de cada integrante del mismo. La responsabilidad individual debe estar centrada en la ayuda mutua para el aprendizaje, y el compromiso de que se aseguren que cualquiera de los integrantes estará apto para enfrentar exitosamente las evaluaciones de los logros del equipo.

3. Iguales probabilidades de éxito se refiere a que el aporte de los integrantes se logra cuando mejoraron su desempeño anterior, en el supuesto de que los alumnos de distintos niveles de logro, se sientan obligados a dar lo mejor de sí mismos y valoren los aportes de todos. Además de estas condiciones Johnson, Johnson y Holubec (2006) proponen también el liderazgo compartido y la interacción cara a cara.

Se han propuesto una diversidad de estrategias o métodos de aprendizaje cooperativo; no obstante, Slavin (1999) considera cinco métodos como los más ampliamente desarrollados e investigados:

1. Trabajo en Equipo-Logro Individual (TELI), donde se forman equipos con integrantes de diferente género, nivel de desempeño y origen étnico. El docente les designa una actividad para que la trabajen juntos hasta que todos la dominen, para a continuación resolver cuestionarios individualmente, sin la ayuda de los demás compañeros. Los resultados se comparan con los desempeños anteriores para asignarles puntajes en función de su superación, y sumarlos para una calificación grupal, que de acuerdo con los criterios que se hayan definido, derivará en la obtención de alguna recompensa.

2. Torneos de Juegos por Equipos (TJE). Lo mismo que en TELI, pero se reemplazan los cuestionarios por torneos semanales de juegos con otros equipos, para conseguir puntos para sus propios equipos. En una segunda ronda, se utiliza un procedimiento que lleva a los alumnos a pasar de un equipo a otro, dependiendo del puntaje que hayan obtenido. Así, pasan a un equipo de mayor o menor puntaje según el caso, para mantener equilibrado el nivel de competencia.

3. Rompecabezas II. El trabajo se hace en equipos heterogéneos como en TELI Y TJE. Se asignan porciones breves de la totalidad del material con que se vaya a trabajar. Cada integrante es elegido al azar para especializarse en la

porción que le corresponda, para posteriormente poderlos comentar en equipo. Finalmente, se hace una evaluación semejante a los TELI.

4. Enseñanza Acelerada por Equipos (EAE) comparte con TELI y TJE el uso de equipos mixtos y la entrega de recompensa al mejor desempeño; sin embargo, en esta estrategia se combina el aprendizaje cooperativo con el individualista, y sólo se aplica a la enseñanza de la matemática de 3º y 6º grado. Los alumnos ingresan a una secuencia individualizada según una prueba de nivel, y van avanzando a su propio ritmo. En general un mismo equipo trabaja sobre varias unidades. Verifican el trabajo de sus compañeros con hojas de respuestas y se ayudan con los problemas. Luego, se ejecutan pruebas, al terminar cada unidad, sin ayuda de los compañeros, mismas que son calificadas por alumnos designados para tal fin. Cada semana, los docentes totalizan el número de unidades terminadas por todos los integrantes de cada equipo y otorgan las respectivas recompensas de equipo, a aquellos grupos que rebasen el criterio basado en la cantidad de evaluaciones superadas, con puntos extra por las pruebas perfectas y los trabajos completos.

5. Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC), es un programa comprensivo para la enseñanza de lectura y escritura en grados superiores de la educación básica y los primeros años de la educación media. Los docentes recurren a libros de lectura o novelas. Los alumnos forman grupos compuestos de parejas de dos o más niveles de lectura diferentes. Trabajan por parejas en actividades cognitivas: leerse entre ellos, hacer predicciones del desenlace de las historias, resumir relatos, etc. Los alumnos trabajan en sus equipos para dominar las ideas principales y otras habilidades de comprensión. En la mayoría de las actividades LEIC, los alumnos siguen una secuencia común: enseñanza del docente, práctica del equipo, evaluaciones realizadas en equipos y cuestionario final. El cuestionario final sólo se responde cuando los compañeros consideran que el sustentante está listo para resolverlo. Se otorgan las recompensas a los equipos, según el desempeño promedio de todos sus miembros en todas las

actividades. Los aportes a los equipos se basan en las calificaciones individuales.

Las estrategias más recurrentes en la implementación del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999), son una muestra de la interpretación en términos operativos de los principios de interdependencia positiva y responsabilidad individual. Sin embargo, en lo referente a la igualdad de probabilidad de éxito para cada uno de los participantes, su significado es muy restringido. Al definirlo con respecto al rendimiento previo de cada participante, dejan fuera las desigualdades sociales y culturales, que son factores importantes para el éxito escolar.

### ***1.2.3 La evaluación del aprendizaje cooperativo.***

La interdependencia de los involucrados en el aprendizaje cooperativo no sólo se refiere a las actividades de aprendizaje, sino a sus consecuencias en la evaluación. Para ello, se han formulado varias estrategias de evaluación de tal manera que reflejen el aporte individual al grupo, Ovejero (1990) proporciona 10 formulas:

1. La calificación del grupo es la media de las puntuaciones de sus integrantes.
2. Totalizar las puntuaciones de los integrantes del grupo.
3. La puntuación grupal como único producto.
4. Selección al azar de uno de los integrantes del grupo y puntuarlo como calificación del grupo.
5. Selección al azar del examen de uno de los integrantes del grupo como calificación del grupo.
6. Puntuación individual mas un bono grupal.
7. Bonos basados en la calificación más baja.

8. Puntuación individual más media grupal.
9. Todos los integrantes reciben la calificación del miembro que obtuvo la más baja.
10. Media de puntuaciones académicas más una puntuación en desempeño en habilidades específicas de colaboración.

En todas las propuestas, se busca que la evaluación individual afecte en alguna medida la del resto de los participantes y viceversa.

### ***1.3 Los efectos del aprendizaje cooperativo***

Los efectos asociados al aprendizaje cooperativo pueden ser clasificados en los que se refieren al rendimiento y en los que se refieren al desarrollo de capacidades y habilidades para la interacción social.

Como ya se refirió, Díaz-Aguado (2006) reporta que al año 2000, se habían realizado 900 investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, producto de tres décadas de trabajo y que de la integración de 164 trabajos que estudian su eficacia para mejorar el aprendizaje, han demostrado que los métodos cooperativos evaluados resultan más eficaces para incrementar el rendimiento, que los procedimientos clasificados como individualistas o competitivos. Al respecto considera que este conjunto de estudios tienen un alto valor de generalización.

#### ***1.3.1 El desarrollo de competencias cognitivas.***

Entre las consecuencias que Díaz-Aguado (2006) menciona como explicación del mejoramiento del rendimiento están: el aprendizaje vicario, la reestructuración del pensamiento a partir del conflicto sociocognitivo, la cantidad de tiempo de

dedicación activa sobre la tarea; lo cual favorece la práctica, el nivel de activación y de elaboración sobre el objeto de aprendizaje, la ampliación de fuentes de información y la obtención rápida de retroalimentación, la atención individualizada que recibe el alumnado que más lo necesita y la oportunidad de la reorganización y asimilación de lo aprendido a partir de la enseñanza entre pares.

A pesar de que la misma Díaz-Aguado (2006) considera que está demostrado el mejoramiento del rendimiento escolar, Ovejero (1990) nos da información más detallada sobre las condiciones del mejoramiento del aprendizaje. De inicio, precisa que aunque el aprendizaje cooperativo es eficaz en todos los estudiantes, lo es más para algunos, por ejemplo para aquellos que tienen una alta capacidad cognitiva y están orientados socialmente. Aunque, de acuerdo al estudio de Wheeler (como se cita en Ovejero, 1990), los estudiantes que preferían cooperar aprendían más con un programa de aprendizaje cooperativo que los que preferían competir, quienes su vez, aprendían más con un programa competitivo. Por otra parte, Ovejero (1990) afirma que los niños que están más orientados hacia sí mismos estarán más interesados en la competición, mientras que los que están más orientados hacia los demás estarán más interesados en la cooperación. Tal tipo de orientaciones se aprende a través de los procesos de socialización. En consecuencia, se da una relación entre la clase social de pertenencia y la preferencia individual por lo cooperativo o lo competitivo.

Un ejemplo ilustrativo sobre las preferencias hacia modos específicos de organización de la actividad estudiantil, lo encontramos en la influencia del grado del dominio del lenguaje en el éxito escolar. Dependiendo de la clase social a la que pertenecen los estudiantes, se han encontrado diferencias de léxico. Este hecho, puede o no facilitar la interacción con el profesorado y, a su vez, será determinante en el desempeño que tengan en las diversas experiencias de aprendizaje impuestas por el profesor. De acuerdo con Bernsteín (1998), los alumnos pertenecientes a la clase media, presentan un mayor dominio del lenguaje, respecto a los de clase proletaria. Este hecho les permite integrarse más

fácilmente a las actividades escolares, mientras que los alumnos de clase proletaria, tienden más a desarrollar comportamientos de riesgo de fracaso escolar, como la formación de pandillas. Dentro de ellas, desarrollan otro tipo de códigos sociales, con base en el contacto físico. La recurrencia a formar pandillas es más que una preferencia, una condición de sobrevivencia a la práctica social escolar que les es extraña.

En suma cada uno de los tres tipos de estructura escolar (cooperativa, competitiva, individualista) beneficia a unos u otros individuos, según sus condiciones de socialización. De aquí que, la idea de “igualdad” de oportunidades, de participación en las actividades cooperativas, debería ser matizada. En realidad, tomar como referente el nivel de rendimiento personal es una manera de compensar las desigualdades inherentes a la diversidad de procedencia social.

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (como se cita en Ovejero, 1990), al realizar un meta-análisis de 122 estudios llevados a cabo entre 1924-1981, plantearon las siguientes conclusiones:

1. Aunque la cooperación es superior para fomentar el rendimiento y la productividad, en el caso de las áreas de descifrar y corregir, no resultaba superior.
2. En la promoción del logro y productividad, la cooperación es superior al individualismo, cuando la tarea no es rutinaria o no requiere de una división del trabajo.
3. La cooperación exenta de competencia intergrupala alcanza un mayor logro y productividad, en comparación con la competencia intergrupala.
4. No hay diferencias significativas entre las estructuras de metas competitivas interpersonales, respecto a las individualistas, en cuanto al rendimiento y la productividad.



En otro meta-análisis llevado a cabo por Johnson y Johnson en 1994 (como se cita en Ovejero 1990), sobre 374 estudios publicados desde 1897, se plantean las siguientes conclusiones:

1. La cooperación fomentaba mayor productividad y rendimiento que la competición interpersonal, o que los esfuerzos individualistas.
2. La cooperación logra utilizar un razonamiento de más alta calidad, respecto de las formas competitiva e individualista.
3. La cooperación logra una mayor transferencia que las formas competitivas e individualista.
4. En el <<mundo real>> las recompensas grupales son percibidas como más justas que las recompensas individualistas.

Después de esta síntesis general, se considera necesario definir el contexto desde el cual se puede interpretar a la cooperación como una experiencia educativa deseable. La definición de este contexto permitiría una apreciación más precisa de sus alcances y limitaciones, esto evitando el reduccionismo de conceptos tan complejos como la participación en la vida educativa en condiciones de equidad, que evidentemente es un problema nada fácil de resolver. No obstante, esta propuesta, en alguna medida, compensa los efectos de la desigualdad social en el desempeño educativo.

### ***1.3.2 Solución de problemas y rendimiento educativo.***

Por lo que respecta al área del aprendizaje de las matemáticas, Ovejero (1990) afirma que entre más conceptual y mayor demanda de análisis, habrá mayor necesidad de discutir, explicar y elaborar lo que está siendo aprendido, por lo que en este caso, resulta más eficaz el aprendizaje cooperativo. En esta área, basándose en la obra de Johnson y Johnson publicada en 1990, Ovejero (1990), se resumen las razones por las cuales en el aprendizaje de las matemáticas es más eficaz el esquema del aprendizaje cooperativo. Una implicación activa

aunada a un proceso dinámico, favorece el experimentarlas como un reto intelectual y fomenta la curiosidad a partir de las discusiones con los estudiantes.

En lo que respecta a la solución de problemas, lo define como una empresa interpersonal. El comentario y la explicación de los problemas en pequeños grupos, lleva a la comprensión y al uso de estrategias de más alto nivel, que las que se puedan lograr en el pleno de la clase.

#### ***1.4 El desarrollo de competencias sociales para la interacción social***

Además de los efectos del aprendizaje cooperativo en el rendimiento escolar, está lo que Slavin (1999) ha denominado efectos no cognitivos, a los que refiere como “una amplia gama de situaciones afectivas e interpersonales” (Slavin, 1999: 48). Los temas específicos de estas situaciones son las relaciones intergrupales (se refiere a las relaciones entre grupos raciales), la aceptación de estudiantes con dificultades del aprendizaje, la autoestima del alumno, las normas proacadémicas entre pares, la percepción del grado de control sobre el éxito académico propio, el tiempo de involucramiento en las actividades académicas, el grado de aprecio hacia y de los compañeros de clase, el comportamiento altruista y la capacidad para adoptar el punto de vista de los compañeros.

Considero que clasificar estos temas como no cognitivos es inadecuado, desde un punto de vista psicosocial. La mayoría de los temas expuestos en el párrafo anterior se pueden interpretar como cogniciones sociales. Por otra parte, es importante señalar que la forma de operacionalización de los conceptos asociados a estas temáticas, delimita su significado (en general se refiere a elecciones sociométricas, observaciones de la interacción, respuestas a escalas de actitud o reportes de los propios docentes a través de escalamientos sobre los posibles cambios que observan en sus alumnos, a partir de las experiencias de aprendizaje cooperativo). Ciertamente es aventurado hacer una extrapolación

directa de este tipo de datos a conceptos como la amistad, el apoyo mutuo o la aceptación de otros grupos raciales. Por ejemplo, contestar un cuestionario sociométrico donde el grado de involucramiento del respondiente es limitado, no necesariamente representa el mejor indicador de una amistad o aceptación “reales”. En el caso de las observaciones de la interacción, también media el problema de que la mera contabilidad de interacciones, signifique un progreso hacia la integración de sujetos con problemas de aprendizaje, o incluso encontrar un cambio de actitud en cierta dirección deseable, no garantiza que incida en su correspondiente comportamiento.

En suma, el tipo de instrumentos empleados en la evaluación de lo que se ha considerado como efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo presentan más limitaciones que alcances, en la definición y significado de los constructos que pretenden medir. Teniendo en cuenta estas limitaciones, pasaré a describir tres de las temáticas de un interés eminentemente psicosocial.

#### ***1.4.1 El desarrollo de la solidaridad y del apoyo mutuo.***

Se ha observado que las interacciones de apoyo mutuo son más frecuentes, en las experiencias de aprendizaje cooperativo. Como lo ha señalado Ovejero (1990), el apoyo social se ha conceptualizado de diversas maneras. Se puede entender como la existencia y disponibilidad de las personas en las que se puede confiar, para una ayuda emocional, instrumental, informativa y de estima. Si se define el apoyo mutuo, como la intención de mejorar el bienestar de quienes son receptores de dicho apoyo, entonces aún falta mucho por transitar en su comprensión. Esta definición representa un sentido muy diferente del que se puede inferir de las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo. Pareciera que dentro de las limitaciones de los instrumentos y estrategias a los que se ha recurrido, para evaluar los efectos no cognitivos del aprendizaje, el que representa mayor interés es la observación, con todas las reservas del caso. Dado que la

mera observación estructurada presenta serias limitaciones, por ejemplo, un observador externo pudiese interpretar como interacciones de apoyo al atribuirle una intencionalidad, resultaría más adecuado registrarlo mediante una observación participante, o recurrir a otras estrategias orientadas a la comprensión del sentido de los comportamientos. Diferenciar entre un apoyo interesado de uno desinteresado, valga la redundancia, hace la diferencia. Una oferta educativa implica un compromiso con la sociedad. Desde este punto de vista, se debe considerar el sentido del término “cooperación” y sus respectivas implicaciones, y diferenciarlo del sentido de la definición operativa, acordada por los investigadores del aprendizaje cooperativo. Sólo en esta condición se pueden definir las posibilidades del aprendizaje cooperativo como práctica educativa.

#### ***1.4.2 La autonomía de los alumnos.***

Entre las críticas frecuentes a las prácticas educativas, están las que se refieren al grado de dependencia que se da entre el maestro y sus alumnos. Las aspiraciones a innovar dicha práctica han señalado como obstáculo educativo, la interacción educativa basada en el sometimiento del alumno al poder del profesor. Dicho sometimiento se ha ido matizando a lo largo de los modelos de innovación educativa. Tomando como ejemplo los modelos memorístico, operatorio y sociocultural, se puede apreciar una preocupación por la descentración de la autoridad del profesor. Las manifestaciones de este proceso se dan en términos de los conceptos específicos de cada modelo (Pérez, 1992). Por ejemplo, la definición de la educación como un acto de transmisión cultural implica la imagen de un alumnado como un receptor pasivo y memorístico, definido totalmente por la autoridad del profesor; siguiendo la secuencia que he descrito. El modelo operatorio de la educación, basado en los desarrollos conceptuales de Jean Piaget, plantea la consideración estratégica del interés del alumnado en la realización del acto educativo, a diferencia del modelo de transmisión cultural que hace énfasis en los contenidos culturales condensados en la figura del profesor. Ahora, el papel protagónico se propone para el alumno y sus potenciales para el

progreso intelectual. La figura del profesor se entiende más como un facilitador de dicho proceso. Finalmente, dentro de la propuesta sociocultural de la educación que ha pretendido fundarse en las aportaciones de Vigotsky (2008) encontramos, entre las diversas versiones que se han desarrollado, aquella que pretende interpretar la interacción educativa como un tipo de conversación. Plantearla en estos términos, implicaría un cambio sustancial de los roles directivos del profesor, implícitos en los modelos tradicional o memorístico y operatorio. En el campo de lo conversacional, es condición necesaria el reconocimiento de la competencia del interlocutor sobre el contenido de la conversación. Este reconocimiento implica a su vez, la suficiente dilución de las jerarquías, de tal manera que permitan una participación desinhibida, posibilitando una verdadera situación de conversación.

El giro hacia una concepción *conversacional* de la experiencia educativa no sólo implica un cambio radical del formato de participación. La idea de apropiación de un conocimiento preestablecido, ya sea por la vía de la transmisión o la de la facilitación del profesor, no es compatible con el esquema conversacional. En estos términos, la experiencia educativa es generadora del saber, el conocimiento preestablecido en el currículo adquiere un sentido distinto del de la apropiación directa. Por decirlo de algún modo, el conocimiento es tema de conversación, por lo que más que transmitirse o facilitarse, se construyen versiones o interpretaciones generadas por los conversadores. En este sentido, se abre la posibilidad de enmarcar la experiencia educativa en términos de la autonomía de sus participantes.

Partiendo de las consideraciones descritas en el párrafo anterior, en la propuesta del aprendizaje cooperativo, si bien no se habla explícitamente del concepto de autonomía, varios de sus efectos, como el desarrollo de capacidades de liderazgo y de coordinación del trabajo en equipo, podrían interpretarse en ese sentido. El protagonismo también se le otorga al alumnado, en términos de la interacción cooperativa entre pares, y ha sido considerada como una explicación del mejoramiento de la autoestima, la capacidad de resolución de problemas y el

mejoramiento de las relaciones de apoyo mutuo. Estos ejemplos van redondeando la idea del logro de una mayor autonomía del alumnado. Sin embargo, esta interpretación expresa más un deseo que una realidad. Al final de cuentas, el diseño y la gestión de la experiencia del aprendizaje cooperativo, descansa en las decisiones del maestro.

La figura del profesorado, no obstante, ha estado ausente en la investigación del aprendizaje cooperativo; se ha reducido a reportar posibles cambios en el comportamiento de sus alumnos, a pesar del rol tan estratégico en la realización de la cooperación en clase. Al respecto, podemos citar a Díaz-Aguado (2006) en su reflexión sobre “si el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el rendimiento ¿por qué no es empleado en forma generalizada por el profesorado?” (79), la respuesta a esta pregunta puede cambiar en forma sustancial las interpretaciones que se le han dado a los datos empíricos, de los efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, si los logros asociados a la idea de una mayor autonomía del alumnado, en los métodos del aprendizaje cooperativo, se explicaran básicamente por satisfacer las expectativas del profesorado, ¿hasta qué punto lo podemos interpretar como un progreso hacia la autonomía del alumnado respecto al profesorado?

### **1.4.3 El liderazgo.**

Muy relacionado con el concepto de la autonomía del alumnado, está el tema del desarrollo de la competencia para el liderazgo. Ovejero (1990) nos dice que los estudios sobre liderazgo escolar han mostrado, que el líder democrático se asocia con alumnos más satisfechos de su pertenencia al grupo, menos agresivos, menos egocéntricos y más independientes y críticos que el liderazgo autoritario<sup>1</sup>, efectos que considera plenamente coincidentes con el aprendizaje cooperativo. Por otra parte, afirma que se está

---

<sup>1</sup> Para más detalle véase también Ovejero, 1988:211-21.

encontrando que el trabajo en grupo, la participación de los miembros del grupo en las decisiones grupales y en la organización del grupo y el liderazgo democrático, variables todas ellas estrechamente relacionadas entre sí, mejoran sin duda alguna tanto el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, como su satisfacción de pertenencia al grupo y motivación hacia el aprendizaje (p. 137).

Continuando con esta línea, el autor refiere que “los estudios de Piaget sugieren que existen cambios evolutivos en las preferencias de los estudiantes por los estilos de liderazgo, del autocrático al democrático, desde la infancia a la adolescencia, agregando por su parte que, “sólo quienes no maduran seguirán prefiriendo un liderazgo autoritario” (Ovejero, 1990:141). Más allá de las preferencias de un estilo de liderazgo concreto, se encuentran las consideraciones de Johnson (1972 citado en Ovejero, 1990), respecto a que la participación de subordinados en algunas decisiones, puede generar expectativas de participación permanente, que normalmente la escuela no está en condiciones de satisfacer. En este sentido, el supuesto liderazgo que se pueda formar a partir de las experiencias cooperativas, es de alcance limitado para condiciones que rebasen a esta estrategia de aprendizaje.

Podemos concluir que las innovaciones educativas derivadas de los planteamientos de Piaget (1987) y de Vigotsky (2008) van otorgando más importancia al papel del alumno. En esta dirección, el aprendizaje cooperativo es un avance más. Al proponer la interacción interpersonal basada en la interdependencia positiva como eje del aprendizaje, se descentra de los atributos del individuo como explicación del aprendizaje.

# CAPÍTULO 2. EL CONCEPTO DE COOPERACIÓN EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

---

## *2.1 La cooperación como base de la interacción social*

Las descripciones de Harcourt sobre varios ejemplos de lo que considera cooperación entre animales, expuestos en su trabajo titulado “Ayuda, cooperación y confianza en animales” (1995) plantea varias dudas sobre el significado del concepto de cooperación.

El concepto de cooperación es frecuentemente equiparado a conceptos que parecieran muy afines, tales como colaboración, simbiosis o ayuda mutua. No obstante, debemos diferenciarlos. Trataré de definir lo que en este trabajo entiendo por el acto social de la cooperación. Para ello me voy a basar en la diferenciación que George H. Mead (1982) establece entre una conversación de gestos y una conversación mediada por símbolos o gestos significantes. El primer caso puede ser interpretado como de encadenamiento de conductas entre organismos. Así, cuando el cocodrilo que abre sus fauces para que el chorlito picotee entre sus dientes y tome los restos de comida, que al ser removidos quizás eviten posibles infecciones y a la vez, son alimento para el chorlito, es un ejemplo que se puede explicar por encadenamiento de estímulos y respuestas, articulados por una historia de aprendizaje. Este tipo de comportamientos interactivos pueden ser muy complejos, favoreciendo la sobrevivencia de las especies implicadas en este acto social arcaico. Quiero precisar que un acto social, no sólo es la interacción *per se* descrita entre los organismos. También incluye la historia de aprendizaje entre organismos, así como las respectivas



transformaciones transgeneracionales que probablemente faciliten o propicien dicho tipo actividades entre organismos. De hecho, a esta clase de interacciones podríamos denominarlas como adaptativas y, partiendo de este criterio, se trata de interacciones inteligentes. Sin embargo, este comportamiento no exige ningún grado de conciencia reflexiva, ya que basta con la conciencia sensible para constituir sistemas de encadenamiento conductuales complejos y adaptativos. Por ello, me parece que los ejemplos descritos por Harcourt (1995) son más bien relaciones simbióticas.

Al analizar la narración de otro de los ejemplos expuestos por Harcourt (1995), se puede identificar la sobre interpretación de lo que está siendo “descrito”. Examinemos con más detalle dicho ejemplo:

***Los machos de martín pescador moteado sin nido visitan***<sup>2</sup> los nidos de parejas no emparentadas con ellos, que se encuentran criando e intentan alimentar a las crías. Cuando hay abundancia de alimento, los padres expulsan agresivamente a los ***potenciales ayudantes***. Uli Reyer y Klass Westerterp han mostrado que los padres ***aceptan la ayuda*** cuando ellos mismos están próximos a la inanición, y no pueden alimentar a sus crías. ¿Por qué es ***rechazada la ayuda*** inicial dado que puede aumentar las probabilidades de supervivencia de las crías? La respuesta es que los machos, con ayudantes no emparentados, tienen más probabilidad de perder su nido y su pareja –ante el ayudante– que los machos sin ayudante. ***El padre de las crías se beneficia*** cuando recibe ayuda, pero puede incurrir en costes posteriores; el ayudante no obtiene beneficios en el momento de ayudar, salvo una asociación con la hembra pero, en ocasiones, ***posteriormente obtiene un beneficio*** muy grande en forma de compañera y nido.” (Harcourt, 1995:31).

Los martín pescador moteados *visitan, tienen ayudantes, aceptan o rechazan la ayuda según las circunstancias, y además se benefician*. Desde mi punto de

---

<sup>2</sup> Las negritas e itálicas son mías

vista, resulta aventurado pensar que el martín pescador sea capaz de tales proezas, pero concediendo el beneficio de la duda, uno puede construir “descripciones” alternas. Veamos a continuación algunos ajustes a tal descripción: tal vez el martín pescador más que visitar sólo es atraído al nido, el padre de las crías no lucha por debilidad ya que “está próximo a la inanición”, y más que “el padre de las crías se beneficia” (por que transmite sus genes), las crías simplemente sobreviven en el juego de las circunstancias que se presentan. Examinando estos ajustes a la descripción original, uno puede darse cuenta del posible grado de atribución contenida en la narración del observador. Por lo general, las acciones de visitar, ayudar, y beneficiarse, están referidas a una anticipación. La anticipación va a ser una de las características que para Mead (1982), diferencian el acto humano del actuar de otros organismos biológicos; en cierta medida, el actuar de los animales es más bien circunstancial, mientras que el de las personas está basado en la anticipación.

Proponer estos ejemplos de la vida silvestre (Harcourt, 1995), como situaciones cooperativas es algo muy aventurado, tenemos que diferenciar entre las situaciones de interdependencia y las de cooperación. En el primer caso, se pueden definir como encadenamientos conductuales, sin necesidad de asumir una dirección particular. Que un observador, con sus recursos de conciencia reflexiva, los pueda colocar en el campo de las consecuencias de esa interdependencia, es ya otra cosa. El acto de cooperación no solo requiere de interdependencia, sino también de la orientación hacia un objetivo común; sólo es posible anticipando las consecuencias de los actos que proyectamos, y esto es posible gracias a los recursos simbólicos con que contamos. Partiendo de esta precisión, entonces cuando me refiero al acto cooperativo, estoy implicando un acto realizado en las condiciones de la interacción simbólica. La interdependencia pareciera ser una circunstancia que posibilita la cooperación, pero también puede posibilitar un espectro de relaciones entre interactuantes, que distan de ser afines al concepto de cooperación. Desde un punto de vista técnico, cualquier formato de interacción social es de orden cooperativo; por ejemplo, no hay esclavos sin amos y

viceversa. Cada quien aporta, desde el desempeño de sus roles, a la constitución de sistemas relacionales concretos. De esta manera y entrando en sutilezas, cuando hablamos de cooperación, podemos estar refiriéndonos a un sentido coloquial del término, o a un concepto fundamental a cualquier tipo de interacción social. Esta diferenciación del ámbito de sentido, del concepto de cooperación me permitirá desarrollar las implicaciones del aprendizaje cooperativo como proceso y como meta educativa.

## **2.2 Interacción simétrica (alumno – alumno) vs Interacción asimétrica (maestro – alumno)**

Bárbara Rogoff (1993) plantea, entre las características de la interacción social, el grado de simetría de estatus entre los interactuantes. De esta forma, va a diferenciar entre relaciones simétricas y asimétricas. El atributo de las relaciones simétricas se refiere a un tipo de relación entre iguales; por contraposición, las relaciones asimétricas se van a caracterizar por la desigualdad entre interactuantes. La condición del grado de simetría tendrá consecuencias en las características de la interacción; una relación simétrica presenta ventajas en la interacción, tales como una discusión más equilibrada, una interacción más desinhibida, propiciándose así una mayor apertura y franqueza, lo que posibilita una definición más clara de la situación de interacción. En el caso de las relaciones asimétricas, se pierde terreno en cuanto a franqueza y apertura se refiere, y consecuentemente, el formato de la interacción se repliega más hacia las formalidades del contexto sociocultural. Hay que considerar que en el análisis de las ventajas que Rogoff (1993) encuentra en las relaciones asimétricas, éstas se refieren a la interacción entre adultos y niños. En este sentido, idealmente asume que el adulto es más competente que el menor, y lo suficientemente sensible como para ajustar su acción en función de las necesidades del menor. No cabe duda de que en estos términos, la asimetría, en diversos grados va a ser más o menos abundante en el mundo social. Aquí, tenemos que diferenciar entre las asimetrías de primer orden, debidas a condiciones de desarrollo físico, de

habilidades y competencias socioculturales; respecto de las asimetrías de segundo orden que, a diferencia de las primeras, tienen propósitos determinados en gran medida, por factores histórico socioculturales.

Retomando la distinción que establecí entre la mera interdependencia y la cooperación, como producto de las expectativas entre interactuantes, es evidente que ésta se puede dar en condiciones de inequidad o equidad. En el primer caso podríamos decir que se puede cooperar bajo algún tipo de coerción, por lo que se trata de una cooperación forzada. En el segundo, el acto de la cooperación es voluntario e implica un acuerdo en el logro del objetivo de la cooperación. La equidad requiere de condiciones que la favorezcan. Retomando los ejemplos de Rogoff (1993), precisamente a lo que le llama “interacción entre iguales”, como prototipo de la simetría en la interacción social, es una situación social más afín a la equidad. Sin embargo, cuando examina la interacción entre un adulto y un infante, a pesar de que las diferencias de estatus tienen efectos inhibitorios en el comportamiento del menor, no es un impedimento para que se de una interacción en términos de equidad. Para la parte adulta, que lleva las mayores ventajas, el formato de equidad le exige renunciar a los privilegios que le otorga la asimetría de primer orden (superioridad física, experiencias, etc.). Solo por esta ruta se pueden amortiguar los efectos de su inercia, que se traduce en algún grado de inhibición del comportamiento. Quizás mucho de las limitaciones de la interacción adulto – niño, se dan en el grado de la competencia del adulto para gestionar su trato con menores, pero es muy probable que la condición de renuncia a ciertos privilegios sea la parte más difícil de lograr.

Rogoff (1993) percibe diferencialmente la interacción entre adulto – niño, respecto de la que se da entre iguales. Esta última es más una abstracción que una realidad. Los “iguales”, en términos prácticos no son tan iguales. Las peculiaridades de su historia de socialización, así como los privilegios de su clase social, van a marcar los derroteros de sus condiciones de inequidad. La interacción con los adultos sólo las hace más evidentes, ello no quiere decir que

estas diferencias no operen entre los “iguales”, lo que implica que aunque con variantes de intensidad y de formas más sutiles, los efectos de las asimetrías de primer orden en la interacción entre iguales se pueden o no intensificar. Una de las áreas de investigación que ha indagado sobre el papel que tiene, la renuncia a algún tipo de interés personal, se da en torno al altruismo y al comportamiento prosocial. Las consideraciones al respecto, que desarrollaré en los siguientes párrafos, me permitirán delimitar el papel que juegan en el aprendizaje cooperativo.

### ***2.3 El problema del altruismo social***

Para fines del desarrollo de este trabajo, más que una revisión de los avances en la investigación sobre el concepto de altruismo y la conducta prosocial, me interesan algunas implicaciones de los debates que se han dado en torno a ese tema. Considero que uno de los principales debates que se han dado en torno al altruismo, es el referido a la motivación del comportamiento, que causa algún tipo de beneficio al receptor de él. El centro de esta discusión se encuentra en torno a si está implicado un interés o desinterés personal, en el desarrollo del comportamiento altruista o prosocial.

La dicotomía altruismo - conducta prosocial nos habla de una solución práctica, pero elusiva del interés central de la discusión. Debido a las aparentes dificultades para indagar sobre los motivos de un comportamiento desinteresado, se ha propuesto quedarse sólo con su efecto. De esta manera, hay quien definirá el altruismo, como aquel comportamiento que beneficia de alguna manera al objeto de dicho comportamiento.

Para Fulz y Cialdini (1995), el comportamiento de ayuda al otro va a ser uno de los núcleos que definen la identidad del comportamiento altruista. Nos hacen notar tres cualidades de la ayuda a otros: ésta puede estar dirigida a satisfacer

necesidades básicas fisiológicas, psicológicas o de seguridad para el que ayuda, siendo que la satisfacción de estas necesidades puede incluso llegar al autosacrificio. En pocas palabras, la ayuda puede convertirse en un medio instrumental para alcanzar un beneficio propio. Pretendiendo esclarecer cómo se puede dar este tipo de comportamiento, se propone considerar al receptor de la ayuda como un “evaluador de la ayuda”. Esto implica algún grado de consideración por el otro, por parte del que emite la ayuda, este tipo de “consideración” puede estar relacionada con la satisfacción de necesidades de pertenencia, aceptación y amor propio de quien emite la ayuda. Dado que ayudar a otros puede ser evaluado positivamente por los demás, ello implica un mayor aprecio social y consecuentemente, un incremento del amor propio del emisor de ayuda. La ayuda hacia el otro, como resultado del reconocimiento de sus necesidades, deseos y metas; es decir la ayuda como un fin en sí mismo, es algo diferente del caso de la ayuda como un medio en la obtención de un beneficio personal.

El estudio de Weiss (como se cita en Fulz y Cialdini, 1995) concluyó que la visión del dolor ajeno, provocaba malestar en los observadores, y que la oportunidad de ayudar aliviando el dolor era un suceso gratificante, ya que al auxiliar al doliente se lograba disminuir el malestar fisiológico o psicológico del observador. La reducción del malestar como motivo para la ayuda, permitió a Piliavin y sus colegas proponer una teoría del comportamiento prosocial a través de su libro *Emergency intervention* (Fulz y Cialdini, 1995:159). Se considera que se ha acopiado suficiente evidencia sobre el papel del grado de excitación que se experimenta, al observar a una víctima en una situación de emergencia, como predictor del comportamiento de auxilio. Este principio tiene su excepción, cuando la conducta de ayuda es más costosa que otras opciones, como dejar de ver el sufrimiento de la víctima, o dejar de pensar en el abandonado. A partir de su modelo excitación / costo, Piliavin señala que si queremos incrementar la conducta prosocial, se debe de aumentar el contacto entre las personas y reducir los costos de la ayuda. La paradoja que encierra esta propuesta consiste en que, si las

personas se sienten motivadas a reducir el contacto con los demás a causa de la perturbación que experimentan y de los costos que implica dicha ayuda, las consecuencias de ello resultan poco satisfactorias.

En general, las investigaciones sobre efectos de formas sutiles y manifiestas de autogratificación básica a través de la ayuda, tienen en común la presuposición de que los factores de la personalidad influyen poco sobre la conducta prosocial, que las necesidades básicas son universales y que los factores situacionales que influyen en la magnitud de esas necesidades y la facilidad con que se satisfacen, son las principales determinantes del comportamiento de ayuda.

Otro aspecto en la explicación del comportamiento de ayuda se refiere al significado que pueda tener. Como ya se mencionó en párrafos anteriores, puede haber necesidades de un orden superior, relacionadas con el sentimiento de pertenencia, de aceptación por parte de los otros y de amor propio, por ejemplo, ayudar puede ser motivado por el deseo de ser visto por los otros y por uno mismo, como una persona amable y bondadosa. En este sentido, una de las consideraciones se refiere a la preocupación por ser evaluado por los demás positivamente por ayudar, o negativamente por no hacerlo. Dicha preocupación puede variar en función de características de personalidad, como el grado de autocontrol, la tendencia a orientarse hacia los demás e intentar presentarse de una manera favorable. Otro aspecto se refiere a la influencia del aprendizaje de normas de ayuda en la tendencia a ayudar. Finalmente, también están las normas personales dirigidas a incrementar el aprecio personal por la ejecución de comportamientos de ayuda hacia otros. Este brevísimo recorrido por las posibles fuentes de interés por ayudar, nos muestra que hay una amplia diversidad de motivos egoístas tras los comportamientos de ayuda a otros.

También existen otras explicaciones más generosas que egoístas del comportamiento de ayuda. Un ejemplo de este tipo de explicaciones es

representado por la hipótesis de la emoción empática vicaria (empatía) como vínculo del altruismo desinteresado, aunque las definiciones del concepto de empatía no han sido unívocas. De acuerdo con Fulz y Cialdini (1995), esta explicación es una de las concepciones que ha resultado útil para el estudio del altruismo genuino. La emoción empática vicaria es una respuesta emocional al sufrimiento ajeno, que se va a caracterizar por sentimientos de simpatía, compasión, ternura y similares, y que son la base para beneficiar a otra persona. Esta explicación ha recibido el nombre de hipótesis de la empatía – altruismo y fue propuesta por Batson (como se cita en Fulz y Cialdini, 1995). A diferencia de los posibles motivos egoístas de ayuda, esta hipótesis nos dice que una persona empática ayudará sólo para beneficiar a la víctima; no obstante, Fulz (como se cita en Fulz y Cialdini, 1991), encontró que en las investigaciones de Batson, las respuestas de ayuda no eran anónimas, con lo cual se presentaba la posibilidad de que la empatía estuviera orientada a evitar evaluaciones negativas de los demás. Sin embargo, al tratar de comprobar este aspecto, se encontró que la empatía se asociaba a una mayor ayuda, aún en una condición de anonimato.

¿Cómo son vistas por otras personas las conductas prosociales?, ¿qué interpretaciones o atribuciones hacen los observadores acerca de quiénes ayudan a otros?, ¿cuándo tienen una connotación positiva y cuando no?, son algunas de las preguntas que se plantea Swap (1991) para intentar definir el concepto de altruismo. Las implicaciones de la respuesta a este tipo de cuestionamientos permitirían saber si las conductas altruistas deben implicar siempre algún sacrificio personal, si la explicación de la ayuda depende de la atribuciones causales, si la fuente de la ayuda interna o externa, se relaciona con la probabilidad de ejecución de la ayuda y sobre todo, si este conjunto de factores son un referente para que el propio actor ejecute comportamiento altruista. Desde esta perspectiva, los motivos de interés personal del proveedor de ayuda juegan un papel más secundario, en contraste con la consideración de la forma en que este tipo de comportamiento es percibido. En este sentido, el altruismo quedaría definido en términos del beneficio que produce en otros, en relación inversa con el beneficio personal y la valoración



de la ayuda en función del rol desempeñado en una situación; es decir, en la atribución de mayor mérito, en la medida que no corresponda a ese rol. Por ejemplo, un paramédico auxilia como parte de su trabajo, pero a quién en términos de las formalidades de su rol, no le corresponda emitir ayuda, gozaría de un mérito social más alto si así lo hiciese. Otro de los aspectos se refiere a si hubo o no intención de ayudar, el primer caso resulta de mayor valor que una ayuda producto del azar.

En este rápido recorrido por la complejidad que presenta el concepto de altruismo, Jean Heal (1995) nota que las coordenadas en las que se ha movido la reflexión e investigación sobre el altruismo, han sido en torno a la gratificación del individuo. Sea inmediata o diferida, éste es el punto nodal que explica el comportamiento altruista. Las preguntas que se ha hecho frente a este esquema hedonista en la explicación del altruismo, le han llevado a plantearse otras acerca de lo que resulta gratificante a las personas, y si ésta respuesta es siempre de orden individual. Esto nos sugiere que el fenómeno altruista está referido a valorar la ayuda, más que a un cálculo de beneficios personales. Dicha valoración permite la disposición a ceder o sacrificar algo en beneficio de los otros, porque tiene sentido valorar el bienestar de los demás.

Las reflexiones de Heal (1995) nos permiten un posible replanteamiento del concepto de altruismo, más en el orden social que en el individual. Cuando plantea el esquema de la valoración de beneficiar a otros, nos lleva a pensar en una interpretación del altruismo, más en términos del consenso social que pesa sobre el comportamiento individual. En este sentido, Triandis (1991) plantea la comparación entre culturas colectivistas e individualistas: la valoración y el significado del altruismo para cada una será diferenciada. Esta condición definirá en gran medida su expresión o inhibición. Lo interesante de la propuesta está en el reconocimiento de las presiones sociales como determinantes del comportamiento altruista.

La interdependencia positiva interpersonal es un concepto poco esclarecedor de la cooperación, considerando que la interdependencia es una condición para una amplia diversidad de relaciones sociales, no sólo la de orden cooperativo. En cierta forma todo mundo coopera, desde el desempeño de sus roles, al desarrollo de los sistemas sociales. Como lo había ejemplificado, la relación amo – esclavo, que se desarrolla dentro de formas concretas de la sociedad esclavista, es gracias a una forma de cooperación que se da entre ambos. Incluso, si tomásemos en cuenta uno de los posibles sistemas motivacionales implicados en dicha relación, pensaríamos que se pueden encontrar sistemas motivaciones simbióticos, en donde se da la conveniencia entre ambos, por ejemplo, el esclavo sin preocupación por planear la producción de bienes y sólo operando las órdenes del amo y, el amo usufructuando el valor agregado del trabajo del esclavo. Mi propósito no es llevar este análisis hasta sus últimas consecuencias, es suficiente señalar las limitaciones del concepto de interdependencia interpersonal como condición para la cooperación. Finalmente, a su vez, este último concepto, también resulta confuso en sus consecuencias. Decir que el esclavo “coopera” con su “amo” y viceversa, sonaría extraño cuando se considera la orientación del comportamiento de los interactuantes. Cuando hablamos de cooperación, tiene importancia la orientación del sentido del término. Otra cosa es afirmar que el esclavo tiene la orientación hacia ser explotado por parte de su amo, o de que el amo tiene la orientación, explícita de explotar al esclavo. Para delimitar el concepto de cooperación, es importante que entre en juego el papel de la orientación explícita de que se persigue un fin común. En un primer estado arcaico, se puede aceptar que la mera conveniencia mutua, es una de las posibles condiciones del comportamiento cooperativo. Orientarse hacia fines en común, nos lleva a algún grado de identificación entre los cooperantes, como se examinará en el próximo capítulo.

Como hemos podido observar en este recorrido sobre la investigación acerca del comportamiento altruista, se aprecian las limitaciones de recurrir a la mera gratificación o al cálculo costo-beneficio interpersonal, como explicación del

altruismo. El espectro entre lo elemental, lo complejo y lo sutil de aquello que puede ser gratificante o valioso, deriva, tarde o temprano, en la idea de que el altruismo tiene una esencia egoísta. El significado del altruismo como examen de las acciones desinteresadas, va a definir el sentido de los actos cooperativos relevantes. En este sentido, decir que tiene una esencia egoísta implica que también lo es la cooperación; sin embargo, tanto el altruismo como la cooperación presentan una complejidad que rebasa con creces los motivos y las cogniciones de los individuos.

Heal (1995), al plantearse el problema del altruismo en términos de la valoración de la ayuda hacia el prójimo, perfila una explicación más en el plano colectivo que en el interpersonal. La idea del altruismo o la cooperación como valores nos remiten al sentido de un comportamiento solidario. Dos aspectos relacionados con la consecución de los comportamientos solidarios han llamado mi atención. Por una parte, las aportaciones que se han hecho desde la investigación de las relaciones intergrupales sobre los procesos de inclusión y exclusión grupal y, por el otro, las aportaciones de la psicología discursiva en el análisis de la interacción social. Me parece que una cooperación solidaria va estar mediada en gran medida, por los procesos de inclusión y exclusión grupal, y la identidad social implícita en ellos. Sin abandonar el plano de la interacción social, es importante hacer notar que uno de los aspectos que me resulta relevante para este análisis es que, si bien es cierto que los individuos son capaces de hacer cálculos costo-beneficio en sus interacciones, no quiere decir que sus acciones sean determinadas por ello y sí, más por las peculiares situaciones de interacción como lo han señalado los análisis de la interacción social que han considerado sus determinantes discursivas y culturales. Estos aspectos serán abordados en el siguiente capítulo.

# CAPÍTULO 3. LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN

---

Podríamos interpretar que gran parte de las limitaciones que hemos expuesto en el capítulo anterior están relacionadas con lo que Sánchez (2002) ha denominado “individualización de la interdependencia grupal”, que en términos generales se refiere a la reducción de los fenómenos sociales a una concepción interpersonal de los mismos. Considerando esta situación, la comprensión del fenómeno de la cooperación, como valor compartido, hace necesario reivindicar su dimensión social. Como parte de ese contexto social, los aportes de la investigación de las relaciones intergrupales y de los enfoques discursivos del análisis de la interacción social, representan una serie de aspectos importantes para la comprensión y el logro de un esquema de trabajo cooperativo en la educación.

Una de las inquietudes que me ha provocado los planteamientos del aprendizaje cooperativo, se refiere la heterogeneidad social de los asistentes a una sesión escolar. Cuando revisamos la propuesta del aprendizaje cooperativo, da la impresión de que los participantes en esas sesiones actúan como pertenecientes a un mismo grupo. Sin embargo, una sesión educativa de las instituciones públicas se constituye por una diversidad de grupos sociales; por ende, más que considerar a la clase escolar como un grupo homogéneo, deberíamos entenderla en la dinámica de las relaciones intergrupos.

La literatura del aprendizaje cooperativo, orientada a la implementación de las técnicas derivadas de su propuesta, parece no considerar la diversidad social de los asistentes a una clase. Al centrarse predominantemente en la interdependencia interpersonal positiva para la ejecución de la tarea de aprendizaje, o asumimos

que los integrantes de una clase son lo suficientemente homogéneos como para que no se den los procesos derivados de las relaciones intergrupos, o que la interdependencia positiva por sí misma logrará diluir el efecto de las relaciones intergrupos. Por otra parte, desde el enfoque del conflicto socio-cognitivo, se deriva que algún grado de heterogeneidad en la composición del grupo de aprendizaje cooperativo es recomendable, la suficiente para promover el debate entre perspectivas como base del progreso intelectual. En la práctica, la línea entre el debate y la polarización de un grupo puede ser muy delgada. Esta última condición sería un obstáculo para el aprendizaje cooperativo.

Sea desde el punto de vista motivacional fundado en la interdependencia interpersonal positiva o desde el del conflicto socio-cognitivo, amerita considerar los procesos derivados de las relaciones intergrupos para implementar el aprendizaje cooperativo.

### ***3.1 Inclusión y exclusión de grupo***

El concepto de categoría social es central a la explicación de las relaciones intergrupos e intragrupo: la pertenencia a diversas categorías sociales da lugar a diferentes formas de categorización social. Este proceso implica ignorar diferencias entre objetos individuales, si son equivalentes para ciertos propósitos. Simultáneamente, se ignorarán ciertas similitudes si resultan irrelevantes para los propósitos que estén involucrados junto con las acciones, creencias actitudes, intenciones o sentimientos del categorizante. Cabe notar que la categorización no sólo es un recurso que organiza y simplifica el medio social sino que además, crea y define un lugar para el individuo dentro del sistema social.

Las implicaciones de la categorización social en las relaciones intragrupo e intergrupos son la acentuación de las diferencias intergrupales, y una acentuación de las semejanzas endogrupales. Esto va a estar relacionado tanto con estímulos

físicos como con la configuración de estereotipos sociales que van dirigidos a garantizar una identidad social positiva. En suma, la secuencia es: categorización social, identidad social, comparación social y diferenciación endogrupal positiva. Desde el paradigma del grupo mínimo (Tajfel, 1984), se observó que la conducta discriminativa hacia al exogrupo tiene lugar sin necesidad de la existencia del conflicto de intereses entre grupos.

Como ya lo he descrito, un concepto toral del aprendizaje cooperativo es el de interdependencia positiva. Al respecto, cabe recordar el señalamiento que nos hace Turner (1990), respecto al concepto de interdependencia y la transformación de su significado en la definición del concepto de grupo. En un inicio, como lo plantearon Muzafer Sherif, Solomon Ash y Kurt Lewin (Sánchez, 2002, cap. 3), la idea de interdependencia grupal se daba en el contexto del concepto totalidad (Gestalt) del grupo. Ello presupone que los integrantes de un grupo constituirían una totalidad diferenciada de los individuos que la constituirían, es decir, se consideraba al grupo como una realidad distinta de la del individuo. Se daba una discontinuidad psicológica entre los individuos aislados o agregados y las personas interdependientes en grupo. La relación entre los individuos dentro del grupo estaba mediada por su pertenencia al mismo. Cuando los investigadores comenzaron a indagar el detalle de los procesos que subyacen a la interdependencia entre las personas, se prescindió del sentido gestáltico de la interdependencia grupal, siendo reducido a una interdependencia entre personas aisladas, equiparando las relaciones interpersonales con las intragrupales, implicando con ello, la constitución de la relación diádica como la explicación empírica de los fenómenos de grupo.

A pesar de la tendencia a individualizar la dinámica del grupo, desde la tradición de la investigación enmarcada en el Paradigma del Grupo Mínimo, parece demostrarse que la atracción y la interdependencia entre individuos concretos, no son condiciones necesarias para la formación de un grupo, y que la simple imposición a las personas, de la pertenencia compartida a un grupo, puede

ser suficiente para generar atracción entre ellos. Las hipótesis básicas en este sentido (Turner, 1990:59) son: (1) que las personas están motivadas para establecer una distinción, valorada de modo positivo, entre los grupos con los que se identifican y los exogrupos relevantes, y (2) que, cuando la identidad social, basada en la pertenencia a un grupo, es insatisfactoria, los miembros de éste tratarán de abandonar el grupo (en sentido psicológico o en la realidad) para unirse a otro que se distinga de manera más positiva y/o para hacer que su grupo se diferencie más positivamente.

Como se ha mencionado, la competición (en busca de distintividad mutua) puede desarrollarse entre los grupos cuando no exista conflicto de intereses. Según Turner (1990), hay suficientes evidencias empíricas que apoyan la idea de que la discriminación intergrupala eleva la autoestima de los miembros del grupo. Cabe considerar que esta teoría no afirma que las personas tengan siempre una identidad social positiva, sino que, en determinadas condiciones, la identidad negativa es, desde el punto de vista psicológico, aversiva y motivadora. Además, no afirma que las personas discriminen siempre a favor de los grupos propios frente a los otros, ni que exista una correlación positiva sencilla entre la identidad social positiva y el favoritismo endogrupal. Finalmente, considera que no es el único camino para lograr una identidad social positiva y que sólo se da en condiciones específicas.

### ***3.2 Cooperación social e interés personal***

La cooperación y el conflicto intergrupales han sido investigados como relaciones interpersonales, en juegos experimentales tales como el “Dilema del Prisionero”. Un ejemplo paradigmático de la interpretación de la cooperación como fenómeno interpersonal, está representado por este paradigma. En este esquema de investigación se perfila la hipótesis de que la interdependencia positiva, como medio de una maximización del interés personal, conduce a la cooperación. Dicho

paradigma plantea el conflicto entre la competición individual y la cooperación conjunta. Dado que la estructura de recompensa es tal que, si ambos jugadores tratan de maximizar sus beneficios personales sin la consideración del otro y mediante la competición, saldrán peor parados que si ambos hubiesen cooperado. Según Turner (1990), el resultado más sorprendente a partir de estos estudios fue la ausencia de cooperación entre los participantes. Sin embargo, se han descubierto algunos de los factores que favorecen la cooperación en escenarios de motivo mixto. Se ha logrado mejorar el nivel de cooperación, manipulando la relación social o psicológica. Algunas de las variables que nos describe Turner (1990:62-63) son:

1. Instrucciones explícitas para actuar cooperativamente como actuar como “socios”, “conseguir el bien común” etc.
2. Comunicación e interacción anticipada entre jugadores.
3. Grado de proximidad social entre jugadores como amistad, intimidad, etc.
4. Grado de semejanza percibida entre jugadores como pertenencia a un grupo.
5. Experiencia de un destino común o de amenaza compartidos.
6. Toma de decisiones frente a un público compartido vs. en anónimo y privado.
7. Presentación de recompensas donde sea muy evidente la interdependencia de la voluntad de cada uno de ellos para cooperar.
8. Condiciones que faciliten y estimulen el desarrollo de la confianza y empatía mutuas, la atribución de las respuestas del otro a sus intenciones cooperativas y la expectativa de que el otro cooperará.

Por otra parte Pruitt y Kimmel (como se cita en Turner, 1990:63) resumen estos datos en la teoría de la “meta/expectativa”. Indican que la cooperación mutua en escenarios de motivo mixto, depende del desarrollo de la “meta de



establecer y/o mantener una cooperación mutua continuada” y la “expectativa de que el otro cooperará”.

Otros aspectos que mejoran la cooperación entre jugadores, en el Dilema del Prisionero, son multipersonales. Según Dawes (como se cita en Turner, 1990:63) son:

1. La comunicación y contacto entre los jugadores.
2. La dimensión reducida del grupo (que puede interpretarse como proximidad social, cohesividad, intimidad, etc.) – la cooperación decrece cuando aumenta el tamaño del grupo (es decir cuando aumenta la distancia social entre los integrantes).
3. Elecciones en público más que en privado.
4. Las expectativas de que el otro cooperará (confianza).
5. La apelación a normas compartidas de actuar para el bien común.

Concluye que la rentabilidad final lleva a que los jugadores no compitan, ya que las aspiraciones relacionadas con el altruismo, las normas y la conciencia, llevan a cooperar y enfatizan el conocimiento de la “moralidad” (rentabilidad social) y la “confianza”.

Turner (1990) considera que en estas revisiones, se abandona la hipótesis de que la cooperación conjunta surge, de manera más o menos directa, de la estructura objetiva de interdependencia positiva entre los interactuantes. Nos hace notar que las variables psicosociales que intervienen en la cooperación permiten que los involucrados se consideren a sí mismos, como una unidad colectiva o conjunta, al tener la sensación del “nosotros”, de estar unidos en la misma situación frente a idénticos problemas, es decir, de convertirse en un grupo psicológico. De esta forma, la afirmación que se hace desde la teoría de la

interdependencia respecto a como la interdependencia positiva conduce a la cooperación, y a su vez conduce a la formación del grupo psicológico, es cuestionada por la evidencia expuesta. Más bien parece indicar que la formación del grupo psicológico puede ser la base de la acción cooperativa.

Tomando al grupo psicológico como base de la cooperación, Wilson y colaboradores (como se cita en Turner, 1990:65) comparan las elecciones del dilema del prisionero entre los miembros del mismo equipo (intragrupa) con las proporcionadas con otros equipos (intergrupales). Encontraron que las respuestas cooperativas intragrupalas eran el doble de las intergrupales. Esta evidencia, perfila la idea de que la pertenencia al mismo grupo, puede inducir la cooperación con relativa independencia de la estructura objetiva de recompensas. Por otra parte, la pertenencia a distintos grupos parece incentivar la competencia.

### ***3.3 Identidad social***

La teoría de la categorización del Yo (Turner, 1990) nos plantea que en la formación de un grupo, es muy importante el yo y los otros como unidad cognitiva frente a otras personas diferentes, dentro del marco psicológico de referencia. Las personas que se reúnen en grupos desarrollan la percepción de lo que tienen en común, de las características que los distinguen de otros grupos. En este sentido, la despersonalización del yo, implica soslayar el interés personal, para fusionar la identidad de uno mismo con la de los miembros del endogrupo. Ello conduce a percibir una identidad común de intereses relacionada con las necesidades, los objetivos y motivos, asociados a la pertenencia endogrupal. Esta comunidad de intereses implica: (1) un altruismo empático según el cual, los objetivos de los otros miembros del endogrupo se perciben como propios, y (2) la confianza empática bajo el supuesto de que los demás miembros del endogrupo comparten los objetivos propios. La cooperación intragrupal, surgirá de la percepción mutua y compartida por los miembros del endogrupo de que sus intereses son

intercambiables. De esta forma, los factores que incrementan la identificación endogrupal, tienden a incrementar la cooperación intragrupal. Además, los factores que tienden a personalizar o individualizar las relaciones grupales (como la gratificación personal) o que facilitan la categorización de los integrantes como miembros del exogrupo, disminuirán la cooperación mutua. En conclusión, a pesar del papel estratégico que se le ha atribuido a la interdependencia positiva como base del desarrollo del aprendizaje cooperativo, se deduce, a partir de las teorías de la identidad social y de la categorización del yo, que la cooperación está más bien, en función de la formación del grupo psicológico.

No cabe duda que la interdependencia positiva puede asociarse a un comportamiento aparentemente cooperativo. Al considerar el contexto autoritario de las instituciones educativas, cabe la posibilidad de que lo que se ha reconocido como comportamiento cooperativo sea sólo su *emulación*. Actuar cooperativamente por conveniencia mutua, no es precisamente la oferta educativa más deseable. De ahí la importancia de interpretar la cooperación en la dirección que lo proponen la teoría de la identidad social y la autocategorización del yo, ya sea por la vía de la gestión adecuada de la relación intergrupos o por propiciar el desarrollo de un grupo educativo *genuino*.

La cooperación en función de la relación intragrupo e intergrupo, nos plantea un desafío más complejo que el diseño de situaciones de interdependencia positiva. Dicho desafío se refiere al esfuerzo continuado por desarrollar grupos psicológicos en el ámbito educativo. Entre los factores que facilitan la cooperación están la semejanza, el destino común, la proximidad, la interacción social, la competición intergrupala y la distancia social reducida. Esta variedad de condiciones nos sirven como referentes para propiciar una experiencia cooperativa más sólida que la asociada a la interdependencia positiva.

Ya he señalado que en la práctica, el conjunto de integrantes de una clase se

compone de varios grupos. En estas condiciones, veo dos posibilidades en la consecución de los supuestos efectos del aprendizaje cooperativo. O se supera la división de los grupos a través de una categoría supraordenada como lo hizo Sherif (1975) en sus clásicos estudios de la relación inter grupos, o se tiene la certeza de la preexistencia de un endogrupo.

En el primer caso, los estudios mencionados comprendían tres experimentos. En el primero, las actividades del campamento fueron habituales, se desarrollaron amistades entre los integrantes del campamento. En el segundo, los integrantes del campamento fueron divididos en dos grupos, tenían actividades y dormitorios diferentes; los niños resolvieron problemas, jugaron y distribuyeron el trabajo para lograr en forma conjunta el logro de sus metas. A pesar de que los grupos se habían formado de tal manera que sus integrantes no fueran las amistades establecidas en la primera fase, se desarrollaron fuertes vinculaciones y una sólida organización intragrupal. En esta fase, la elección del 90% de las amistades, pertenecían a su propio grupo. Durante el tercer experimento, entraron en contacto ambos grupos a través de actividades y juegos competitivos. En esta situación, se pasó de una rivalidad amistosa a una hostilidad abierta, marcada por estereotipos y actitudes negativas hacia el exogrupo y, la solidaridad y orgullo intragrupal. Finalmente, los grupos tuvieron que enfrentar una serie de objetivos supraordenados, que solo se lograban por la cooperación de ambos, condición que disminuyó gradualmente la hostilidad entre los grupos.

Según Turner (1990:49), la interdependencia negativa entre grupos en forma de conflicto de intereses, creó una división psicológica entre los grupos, mientras que la interdependencia positiva, en términos de intereses cooperativos y supraordenados, produjo pertenencia al grupo, diluyendo el conflicto e incrementando la cooperación.

Si consideramos que la clase es una situación social claramente acotada

espacial y temporalmente, una vez que es finalizada, se reingresa de lleno a las condiciones sociales que dominan en la vida de sus integrantes. Aunque pretendiéramos decir que una clase se puede interpretar como un solo grupo, quizás a partir del supuesto de que todos sus integrantes persiguen un mismo objetivo (por ejemplo, la obtención de una calificación aprobatoria o aprender), no estoy seguro de que esta circunstancia tenga el poder de ser un referente de identidad grupal. En este caso, es importante considerar que la discriminación del exogrupo y el favoritismo endogrupal operan, sin la necesidad de un conflicto de intereses, es decir, todos pueden tener intereses en común, como aprobar el curso en el que están inscritos; pero el peso de la pertenencia social de sus integrantes acaba manifestándose de diversas maneras. Por ejemplo, la configuración de diversos grupos que confluyen en una clase típica, o en la diversidad de estrategias para acreditar un curso. Algunos de estos grupos vienen predefinidos, otros se configurarán dentro del desarrollo del mismo curso y difícilmente una condición de interdependencia positiva en clase, diluirá los subgrupos de pertenencia y referencia. En esta circunstancia, más que una cooperación basada en la interdependencia funcional, se deberían promover procesos que diluyan el efecto de la discriminación intergrupal y el favoritismo intragrupal.

La consecución de una experiencia genuinamente cooperativa en el aprendizaje, implica antes que nada, abordar el desafío de desarrollar las estrategias que permitan diluir los efectos de las relaciones intergrupos propias de un clase escolar.

### ***3.4 Lenguaje e interacción social***

Aunque los conceptos grupales que he analizado en la sección precedente permiten vislumbrar un desarrollo más sólido de la gestión de la experiencia cooperativa en la educación, más allá de la interdependencia positiva en la tarea, dichos procesos van a estar mediados en alguna medida, por los procesos de

interacción de sus respectivos participantes. La reducción a lo individual también se ha dado en la concepción misma de la interacción social, habiendo reconocido la necesidad de recurrir a enfoques más integrales que den cuenta de los procesos complejos que se suceden, sustentan la cooperación. Aquí resultan relevantes los aportes que se han centrado en los procesos lingüísticos de la interacción social.

En general, dentro de la lógica productora de la realidad a través del lenguaje, es prioritario el contexto de interpretación. La complejidad de los procesos lingüísticos en la interacción social se ha traducido en una diversidad de enfoques, resultado de la convergencia de diversas disciplinas interesadas en su investigación. Una de las ideas más fructíferas para la comprensión de la interacción social, se refiere al tránsito de la concepción del lenguaje como sistema representacional, a una concepción del lenguaje como potencial realizador del mundo (Íñiguez, 2006), es decir, el lenguaje no sólo representa sino que realiza o produce la realidad.

Una concepción representacional del lenguaje se puede articular sin mucho problema con los modelos conductuales o cognitivos de la psicología social. Desde estos referentes, no es difícil concebir al lenguaje sometido a las reglas del aprendizaje asociativo o como expresión de los procesos cognitivos. Sin embargo, cuando el lenguaje es concebido como una “actividad” que hace cosas, sobre todo las referidas a la acción sobre los demás, la interpretación de los procesos psicosociales se va a replantear significativamente.

Para el enfoque de la psicología social psicológica (Graumann, 1994), la preocupación por los procesos centrados en el lenguaje ha sido marginal o nula. Al plantear la dualidad lenguaje – cognición, y concebirlos como elementos relativamente independientes, el punto de interés se da en torno de una articulación mecánica entre ellos. Por consiguiente, el lenguaje es visto como un

medio de expresión de los procesos cognitivos que median la relación social o la percepción del mundo material, siendo así conceptualizado únicamente como un recurso para designar elementos de la realidad dura o psicológica. En esta lógica, el lenguaje es considerado una variable complementaria a la explicación de los procesos psicosociales.

En un primer momento, el enfoque estructuralista del lenguaje, al plantear la idea de una estructura subyacente al mismo, facilitó el tránsito a la idea de que el lenguaje era algo más que un sistema de designación directa de la realidad. Frente a la idea de que una estructura no evidente, diferenciada de los objetos designados, es la que determina la forma superficial del lenguaje, la concepción tradicional del lenguaje como un reflejo de un mundo objetivo, pierde terreno. La idea de que sistemas estructurados –sistemas internos de significado, fuerzas inconscientes, modos de producción, etc.- son los responsables de las formas de discurso lingüístico, pone en entredicho los discursos con pretensiones de objetividad.

Una vez que se ha tomado distancia de la objetividad, uno de los problemas que se plantea es acerca de la naturaleza y origen de dichas estructuras. Al respecto, tiene relevancia el carácter autoreferencial del lenguaje. Desde este punto de vista, se señala que la descripción de las supuestas estructuras, está realizada también por el propio lenguaje. Más que un retorno a una concepción representacionista del lenguaje, pierde atracción la idea de una fuerza oculta detrás del lenguaje. Entre las implicaciones más radicales surgida de las limitaciones de la lógica del pensamiento estructural está la idea de la autorreferencialidad del lenguaje. La diferencia de significados no sólo consiste en distinguir entre sonidos, además se da, gracias a un proceso de “desplazamiento”. El significado de cada palabra depende de las definiciones provistas por otras palabras; éstas a su vez, tienen significado a partir de otros nuevos desplazamientos y contextos. De esta forma, discernir el significado implica entrar en un conjunto informe de usos del lenguaje. Una emisión lingüística, más que un

reflejo de las cogniciones, parece estar inmersa en un juego infinito de significantes. En este sentido, un significado privado e interior del hablante queda diluido en un sistema exterior de significados, implicando la dilución del supuesto objeto de representación. Por esta vía, se plantea una concepción que otorga plena autonomía al lenguaje con respecto de los objetos *per se*, más bien ligado al consenso social que elabora y proporciona mantenimiento e innovación al sistema autoreferencial.

La autonomía del lenguaje con respecto de los referentes objetivos se ha examinado desde diversas escuelas de análisis de la interacción lingüística. Algunas de ellas estarán más interesadas en elementos de orden lingüístico del contexto de interpretación, tal es el caso de la lingüística pragmática. Otras, estarán más centradas en las estrategias o métodos inmersos en el contexto de la interacción social, tal es el caso de la retórica del lenguaje (Billig, 1987) y la etnometodología (Garfinkel, 2006). El examen general de algunos de los conceptos de estos tres enfoques, nos permitirá entrever el tipo de problemas que se deberán enfrentar cuando hablamos de una interacción cooperativa.

Grice (como se cita en Íñiguez, 2006) plantea que no hay un significado del lenguaje, estable, preexistente y codificable unívocamente; más bien, hay un proceso de comunicación donde la contextualización es la única posibilidad de comprensión. Lo que se dice siempre tiene un sentido más allá del significado de las palabras, puede haber habla intencional o no intencional, ambos casos requieren de un contexto para su comprensión. Éste puede ser de orden físico, relacional y social. En ello, hay dos aspectos clave, por una parte, están los elementos que vinculan al lenguaje con el contexto (indicadores de lugar, cosas, personas, tiempo) que son de tres tipos: 1. de personas (rol en la interacción, hablantes) 2. de localización de objetos y personas en la conversación y 3. de tiempo (en que momento sucede). Levison (como se cita en Íñiguez, 2006) plantea deícticos del discurso y deícticos sociales. En el caso de los correspondientes al discurso, son realizaciones de referencias a partes del discurso anteriores o



posteriores en las que se formula el enunciado. Los deícticos sociales se refieren a la codificación de las diferencias sociales de los roles de los participantes en la conversación, en particular cuando indican relación entre ellos.

Otro de los elementos discursivos que Grice (como se cita en Íñiguez, 2006) señala es el que se refiere a las implicaturas. Se trata de las inferencias que los participantes realizan a partir de los enunciados: se diferencia lo que se dice de lo que se comunica. Toda la información que transmite el enunciado, no sólo se extrae de las palabras, también de las normas de conversación y del contexto de interacción. Hay implicaturas convencionales y no convencionales. Las primeras dependen del significado convencional de las palabras; las no convencionales de las reglas contextuales. Por ejemplo, las implicaturas conversacionales que llevan una producción de sentido, más allá del significado convencional de las palabras. El desarrollo de implicaturas se da con base en un principio de cooperación entre hablantes; conversar implica un deseo de colaborar con los otros y requiere de objetivos compartidos o cuando menos, que se vayan constituyendo a partir de una orientación recíproca aceptada.

Las máximas del principio de cooperación entre hablantes según Grice (op. cit.) son:

1. cantidad de información y se refiere a las cuotas de información que se aportan a la conversación y las formas de modulación durante su transcurso.
2. cualidad o cómo se alude a la “verdad” de la información y sus respectivos “avales”.
3. relación o relevancia de las contribuciones pertinentes al centro de la cuestión de conversación.
4. modo que es la forma de expresar el “contenido” (claro, conciso, preciso).

Según Grice, una implicatura conversacional se construye cuando se respetan las máximas, o cuando se violentan todas o alguna de ellas.

Para que puedan considerarse implicaturas conversacionales, deberán apoyarse en datos como:

1. El significado convencional de las palabras dichas, así como la identidad de las referencias implicadas.
2. El principio de cooperación y sus máximas.
3. El contexto lingüístico y extralingüístico en que se dicen las palabras.
4. Otras informaciones de fondo.
5. El supuesto de que los interlocutores conocen cada uno de los detalles relatados en los apartados precedentes y que están a su alcance.

Aunque toda implicatura conversacional debe cumplir con el principio de cooperación en la conversación, éste se puede eludir o cancelar en casos específicos, ya sea que se haga explícito el no respeto, o a través de un contexto que no deje dudas de que tal principio no se asumirá. La verdad de una implicatura no se deriva de lo que se dice, ya que puede ser verdadero o falso; más bien, ésta se asume de lo que se infiere durante el desarrollo de la conversación.

Por otra parte, las actividades prácticas cotidianas y sus contextos inmediatos, son concebidas como métodos a los que recurren las personas para que aquéllas puedan ser explicables (visibles, racionales y comunicables) para sus propósitos prácticos. La etnometodología asume que no hay una realidad social independiente de los individuos, que la realidad solo se conoce por la teoría y por métodos ajenos o especiales distintos al sentido común. Con el sentido común se puede construir la realidad social, además de conocerla y dar cuenta de ella.

Cuatro de los conceptos clave de la etnometodología son (Garfinkel, 2006):

1. Competencia o uso que se hace o puede hacerse del lenguaje natural (a diferencia del concepto de pertenencia en psicología social). Implica ser capaz de actuar con conocimiento de los procedimientos, métodos y estrategias, que permiten la adaptación y desempeño exitosos, en el contexto social en que se habla. ¿Cómo se constituyen las normas en la interacción o actuación?
2. Indexicalidad que se refiere a que todo uso del lenguaje natural es indexical, en la medida en que su significado depende del contexto de su propia producción.
3. Reflexividad. La descripción de una situación simultáneamente con su construcción, con el entendimiento de lo que está aconteciendo y con la explicación de dicho entendimiento.
4. *Accountability*, se refiere a la capacidad de dar cuenta de una acción con base en que es accesible, dado que podemos contarla, describirla y entenderla gracias a que las personas lo desarrollan y realizan cotidianamente en sus acciones prácticas. Se asume que el mundo no preexiste sino que se realiza continuamente.

A pesar de que en la mayoría de las ciencias sociales se da la dicotomía entre lo manifiesto y lo oculto, siendo este último el desafío constante de sus análisis, en la etnometodología se asume que no hay nada oculto, lo que hay es sólo y exclusivamente lo que se está diciendo o haciendo. No hay normas que estén por descubrirse. La norma es la acción. De esta forma, resulta suficiente saber cómo se hacen las cosas: el hacer es una forma de decir. Toda acción social por minúscula, irrelevante y cotidiana que sea, está estructurada por el marco social en el que se desenvuelve. Aunque su contribución sea infinitesimal, permite la actualización de la estructura social.

La retórica o la comprensión del poder de persuasión de los constructos lingüísticos, en su análisis de la interacción social, se plantea entre otras, las siguientes preguntas: ¿Cómo adquiere poder de influencia una forma de hablar sobre el comportamiento de otros? o ¿Cuáles son los argumentos que tienen influencia sobre los otros? ¿Qué condiciones se asocian a un poder persuasivo del habla o la escritura? Una consideración es que ese poder de persuasión en cierta forma delimita la realidad posible, dado que trata de comprender el proceso social que da lugar a distinguir entre lo que es digno de crédito y lo que no.

Más allá del grado de articulación de los enfoques que parten de la idea del lenguaje como acción o producción de la realidad, está la preocupación central por el contexto, sea de naturaleza estructural, auto referencial, o delimitada por el curso de la interacción social. En contextos particulares de interpretación, resulta estratégico su papel en la interacción cooperativa. Una pregunta general que me planteo se refiere a cuál es el contexto lingüístico del aprendizaje cooperativo. La respuesta inicial tiene que tomar en cuenta si se parte de una concepción particular del lenguaje, como lo he señalado. En el caso de una concepción representacionista del lenguaje, una posible respuesta sería que el contexto lingüístico de la cooperación se puede concebir como un lubricante involucrado en la interacción derivada de la estructura de interdependencia. En este sentido, son ilustrativas las explicaciones sobre la comunicación del alumnado, con base en el dominio de los códigos lingüísticos, en función de la clase social. En la medida en que los procesos de codificación y decodificación sean adecuados y compatibles, resultará una interacción eficiente. Un ejemplo muy relacionado con los procesos de cooperación en el ambiente educativo se refiere a los problemas de integración en el medio escolar. La idea general que se plantea es que los alumnos provenientes de la clase social proletaria presentan mayor fracaso escolar en comparación con los de clase media. Esto se explica en gran medida por las dificultades de comunicación con el profesor. El léxico limitado de los alumnos dificulta la interacción comunicativa con el profesor. A partir de esta condición, se derivan una serie de procesos que terminan en condiciones y comportamientos

asociados al fracaso escolar.

Da la impresión de que este problema comunicativo se resolvería solucionando de alguna manera, lo que se ha interpretado como “déficits” de léxico. Pero si asumimos un punto de vista del lenguaje como productor de realidad, las diferencias de léxico son inherentes al mundo de la clase social a la que se pertenece. Se puede aprender un léxico y desarrollar la habilidad para manejarlo y tal vez, mejore en alguna medida la interacción observable, ya sea a través de protocolos de observación o de elecciones sociométricas, métodos preferidos por los investigadores del aprendizaje cooperativo. No obstante, esto no garantiza que las relaciones sociales se modifiquen. Quedarse en el habla por sí misma, en el mejor de los casos, lograría una competencia lingüística aparente. Cuando se entra al terreno de la interpretación del sentido del discurso de la interacción cooperativa, se tienen que considerar varios aspectos, que podemos derivar de los enfoques del análisis de la interacción social. Como lo examiné, desde la pragmática lingüística, está el supuesto de la cooperación entre hablantes. Ello implica una integración cultural que permita acatar las máximas de cooperación entre hablantes. Entonces, una interdependencia instrumental se desarrolla en las condiciones de una cooperación entre hablantes que permita su ejecución. Como se ha examinado en el capítulo anterior, la idea que se sugiere es que la cooperación está basada en la pertenencia al grupo, en el plano de los procesos del lenguaje. La pertenencia implica más que un código común, un código compartido. Deberá darse una condición de conformidad mínima con los respectivos roles sociales que desempeñan los interactuantes, que posibilite el flujo de la interacción. En lo que respecta a las consideraciones sobre los aportes de la etnometodología y la retórica, una interacción cooperativa estará atravesada por un sistema de argumentos.

La condición de compartir lingüísticamente implica una competencia comunicativa plena, en contraposición a una comunicación aparente o simulada. Visto desde esta perspectiva, encontramos una posibilidad de desarrollar una

definición más integral del significado de una interacción cooperativa, del que pudiese tener al ser circunscrito a la mera interdependencia instrumental. En el terreno de la interpretación, un mismo comportamiento puede ser dotado de sentidos distintos.

Existe una diferencia de sentido entre una cooperación por conveniencia o como un valor por sí mismo. Se puede cooperar por solidaridad, porque es valorada la ayuda hacia los otros, o porque forma parte de los deberes sociales de responsabilidad. A cada uno de estos posibles sentidos del comportamiento cooperativo, le anteceden una serie de condiciones sociales, y cada uno requiere ser referido a sistemas de significado de distinto orden. Las características discursivas de una interacción cooperativa pueden darse en diversos formatos, que harán la diferencia. Por ejemplo, se puede dar en términos de conversación, de diálogo o por instrucción. Cada una de estas posibilidades está definida de entrada, por el acuerdo mínimo para el desarrollo de una interacción comunicativa, como se ha descrito desde la pragmática lingüística, a partir de las cuales se desarrollarán las *implicaturas* pertinentes a los diversos contextos de significado, en el desarrollo de la conversación que acompañe a la interacción cooperativa.

Por otra parte, desde los aportes de la etnometodología, se deduce que la interacción cooperativa no será ajena a las prácticas cotidianas, y éstas quedarán enmarcadas por los métodos a los que recurran los interactuantes. En lo que respecta a la dimensión retórica, la interacción cooperativa en sus diversas modalidades, será ejecutada bajo distintos esquemas de argumentación. Toda construcción particular de sentido que atribuyamos a nuestros actos, deberá contar con alguna justificación que permita a los involucrados en dichos actos, otorgar su consentimiento para proceder a involucrarse en una interacción cooperativa. En este sentido, los motivos de cooperación deberán ser dignos de crédito o de sanción social por parte de los interactuantes.

En conclusión, al entrar al terreno del sentido y significado del término cooperación, tenemos que diferenciar entre el significado que pueda tener para los investigadores, los modos de interacción en una situación de interdependencia instrumental, a lo cual “acuerdan” denominar “cooperación”, del sentido que tenga para otras comunidades. Son de particular interés la de los directamente involucrados, como actores de las situaciones de interdependencia instrumental. ¿Qué tanto podemos decir que al apoyo, ayuda mutua o colaboración entre pares, se le pueda denominar “cooperación”? o por plantearse la pregunta de otra manera, ¿en qué medida es compatible el sentido del término cooperación entre la comunidad de investigadores, de los efectos de la interdependencia positiva y la de los actores involucrados?

# CONCLUSIONES

---

Proponer un punto de vista psicosocial del aprendizaje cooperativo no es ajeno a la diversidad teórica de la psicología social ni a sus respectivas tensiones. Desde la diferenciación de una psicología social psicológica y una psicología social sociológica (Blanch, 1982; Graumann, 1994), el desarrollo de la propuesta del aprendizaje cooperativo está más cercano a la primera, como lo podemos apreciar en la descripción del primer capítulo. La idea fundamental gira en torno al concepto de interdependencia interpersonal positiva. Al respecto, debemos tener presente la transformación de su significado, desde el punto de vista de los psicólogos sociales de la Gestalt, como son los casos de Kurt Lewin, Solomon Asch y Muzafer Sherif, al de una interpretación restringida a la interacción interpersonal. Esto no sólo como una diferenciación de la definición conceptual, sino por las implicaciones de su significado empírico. De esta manera, sería más preciso referirse a un esquema de interdependencia interpersonal positiva.

Podemos apreciar una diferenciación entre la idea del tipo de “cooperación” asociada a una condición de interdependencia instrumental e interpersonal, de la que parece definirse a partir de las teorías de la identidad social y la autocategorización del yo. Desde la propuesta de los teóricos de la identidad social y de la autocategorización del yo, la cooperación es antecedida por la integración del grupo psicológico de quienes cooperan, es decir, cada una presenta explicaciones fuertemente contrastantes y con implicaciones empíricas de diverso orden. No es lo mismo planear una experiencia educativa en el entendido de que es suficiente diseñar tareas que impliquen una interdependencia interpersonal positiva, que planear una experiencia educativa que propicie la formación de un grupo para la experiencia educativa.

En el contexto de las instituciones de educación y específicamente las de



orden público, la diversidad social y a veces cultural, es la norma. En esas condiciones, configurar un grupo representa un verdadero desafío. Asumiendo los fenómenos emanados de las relaciones intergrupales, es decir, el favoritismo por el endogrupo y la discriminación del exogrupo, es importante la investigación y el desarrollo de la gestión institucional de tales condiciones en la educación pública. Las rutas para enfrentar estos desafíos pueden ser de diverso orden. Ciertamente, el énfasis interpersonal que se ha dado en la mayoría de la literatura, sobre aprendizaje cooperativo, ha marcado muchas de las problemáticas de su implementación en la práctica. Ma. José Díaz-Aguado considera que la eficacia del aprendizaje cooperativo respecto a las formas de organización individualista y competitiva está más que probada, y que las futuras investigaciones no deberían centrarse en ese tema y sí hacia otras preguntas tales como (Díaz-Aguado, 2006):

¿Por qué no es empleado de forma generalizada por el profesorado?, ¿qué condiciones debe cumplir su aplicación?, ¿cuáles son los principales obstáculos a superar?, ¿por qué muchas personas, que incluso inician su aplicación, tienden a creer que el aprendizaje no es eficaz, o limitan sus expectativas sobre su eficacia hacia la educación en valores, pero niegan que lo sea para mejorar el rendimiento en la materia que deben enseñar?, ¿son igualmente eficaces todos los procedimientos?, ¿varía la eficacia de cada procedimiento en función de los objetivos y del contexto de aplicación? (p. 79)

Este tipo de preguntas no sólo deberán asumirse como algunos déficits de información sobre el aprendizaje cooperativo, sino también nos pueden hablar de algunas insuficiencias del enfoque interpersonal que ha dominado en su desarrollo. En este sentido, vale considerar varias de las críticas que se les han hecho a los enfoques interpersonales de los fenómenos psicosociales. Entre las más persistentes, están los señalamientos de reduccionismo y descontextualización. Si bien un buen porcentaje de las investigaciones se dan en

escenarios de aula, es cierto también que las técnicas dominantes en este tipo de investigación han sido o la recurrencia a cuestionarios sociométricos, o la observación no participante y estructurada. Este tipo de técnicas en el plano metodológico solo representan la perspectiva del investigador, incluso aquellas descripciones que pretenden registros objetivos de lo que sucede en las interacciones. Por ende, al final de cuentas, resultan con muchas limitaciones para tratar con los fenómenos del grupo psicológico y con la problemática de la interpretación del significado lingüístico en la interacción social. En este sentido, hay todavía un amplio camino por recorrer a lo largo de la teorización del aprendizaje cooperativo. Al respecto, el señalamiento de Díaz-Aguado (2006) de que el tema de la eficacia del aprendizaje cooperativo está más que fundado, sólo tiene significado dentro de las coordenadas conceptuales en que se ha desarrollado. Es posible que se requiera un replanteamiento del significado del término “cooperativo”. Me parece que tal calificativo también ha pasado por el filtro del reduccionismo. Evidentemente, cuando hablamos de este punto tenemos que abordar el problema del consenso social acerca del significado de un término lingüístico. Creo que hay un fuerte contraste entre el significado de lo cooperativo en la literatura del aprendizaje cooperativo y las investigaciones del “dilema del prisionero”, en comparación con aquel de los participantes en dichas experiencias y aquel que pueda tener en la sociedad en general. La revisión que llevé a cabo sobre altruismo es una clara muestra de lo que se podría aproximar al sentido social de la palabra cooperación, que podría ser una propuesta atractiva a lograr en las instituciones educativas. Sin embargo, por el propio paradigma interpersonal con que ha sido tratado el tema del altruismo, siempre se acaba concluyendo un motivo o interés personal bajo el escrutinio de un ojo observador externo focalizado en dicho comportamiento. Al respecto, tendremos que plantearnos la pregunta de si un punto de vista psicosocial sobre el aprendizaje cooperativo, debe circunscribirse al ámbito de lo observado a nivel de interacción interpersonal y su entorno inmediato.

Por mi parte, es claro que un punto de vista psicosocial no se debe limitar a la

interacción interpersonal. Retomando la consideración del continuo interpersonal e intergrupo (Tajfel, 1984), es este último el que presenta mayores posibilidades para una institución educativa, de aportar a la socialización de valores para la convivencia social. La cooperación, entendida como la apreciación por la ayuda hacia el prójimo, más que un principio de organización, es un valor social deseable en la organización sociocultural de la sociedad.

Puede considerarse como un avance, lograr más interacciones o elecciones sociométricas del tipo prosocial. Pero es una evidencia empírica que no da para garantizar que sean indicadores que apoyen un mejoramiento de la convivencia social, sobre todo si está fundada en la relación de dependencia personal, que adquiere su calificativo de positiva por el hecho de aumentar los índices de interacción o de elección sociométrica; considerados por el investigador como indicadores suficientes de constructos tan complejos como la cooperación, el altruismo o la solidaridad social, pero insuficientes para asentarse como una práctica social apreciada en la cotidianidad de la vida de la institución educativa.

Tratando el tema de la práctica social educativa, es importante considerar su carácter directivo. Los instrumentos que se han empleado predominantemente en la evaluación de los efectos del aprendizaje cooperativo, no son sensibles a captar el ambiente social de las instituciones de educación. Un punto de vista psicosocial contemporáneo presupone que los datos asociados al aprendizaje cooperativo, estén determinados en alguna medida por el ambiente social. Un caso que me interesa considerar es el referido a un ambiente autoritario. En este caso, los datos asociados al aprendizaje cooperativo se referirían muy probablemente a un comportamiento conformista y demandado externamente a sus actores. Esto nos lleva a la idea de un comportamiento cooperativo por demanda, más que por convicción. Este ejemplo me encamina a pensar en la peculiaridad de la dinámica social de la institución educativa. Como lo dije antes, su carácter es muy directivo. La relación social dentro del aula, que es el escenario del aprendizaje cooperativo, está marcada por el desequilibrio en dos aspectos, que han determinado su

dinámica. Por una parte, la asignación formal del poder dominante al profesorado y la ventaja del mismo sobre el dominio del conocimiento del contenido explícito de la interacción educativa. Al respecto, vale la pena señalar que en las diversas modalidades en que se ha interpretado la interacción en el aula (Pérez, 1992) sea concebida como transmisión cultural, entrenamiento de habilidades, fomento del desarrollo cognitivo o de cambios conceptuales, se conserva su carácter directivo. En cierta forma, se puede interpretar como variaciones del grado de autoridad del rol del profesorado, ya sea en su versión más autoritaria, como un conferenciante con una disertación unilateral, y la escucha de su respectivo público; ya sea como un instructor que indica directrices sobre como desarrollar una tarea concreta: ya sea como catalizador de los procesos cognitivos, continuando su directriz hacia los posibles “descubrimientos” de su alumnado, o como propiciador de los cambios cognitivos. Todas estas modalidades del rol del profesorado se basan en su papel directivo, y por lo tanto, aunque parecieran representar diversos momentos de innovación, la dinámica esencial de su interacción social no varía.

Además estas modalidades están marcadas por condiciones y logros más ideales que reales. Así por ejemplo, en el caso de la transmisión cultural supone un grado de pleno dominio del contenido a transmitir y, por otra parte, supone una recepción plena por parte de su respectivo público. Muy similar es el caso del entrenamiento de habilidades.

El caso del fomento del desarrollo cognitivo, marcó en su momento una innovación significativa, dado que considera en algún grado, el potencial del alumnado, abriendo la posibilidad a su reconocimiento en la interacción educativa, más allá de la mera escucha. El desempeño directivo ya no es tan radical como en el caso de la transmisión cultural, dado que ahora el asunto es facilitar el descubrimiento por parte del alumnado. Estos ejemplos nos ilustran la pretensión de un cambio orientado al equilibrio de la relación interactiva en el aula, entre profesores y alumnos.

Sin embargo, podemos notar que al no variar la esencia directiva, la pretendida innovación no resulta tan significativa. Dentro de esta condición, la propuesta del aprendizaje cooperativo no es la excepción a la asimetría en la interacción social. Sin embargo, más allá del adjetivo de “cooperativo” designado de una manera muy poco rigurosa, es cierto que esta propuesta trata de descentrarse del individuo como determinante en la explicación del aprendizaje en el aula. En este sentido, los enfoques conductuales y cognitivos se van diluyendo en la interacción social, aunque sea de orden interpersonal. Dicho énfasis permite plantear puntos de vista alternos sobre la experiencia en el aula. Por ejemplo el de considerarlo un escenario donde se da una construcción de significados, que produce versiones del saber, más que un conocimiento de primera mano. Este esquema de interpretación podría ser generalizado a cualquier variante de las situaciones directivas de la enseñanza expuestas anteriormente. No importa que se le considere una transmisión cultural, o un entrenamiento de habilidades, o de propiciar el desarrollo intelectual o los cambios conceptuales, sólo representan situaciones concretas de interacción social que, al ser vistas a través del lente de la construcción de significados, implica para cada una, cierto grado de acuerdo social entre sus respectivos actores. De otra manera, no se podrían concretar. Evidentemente para un punto de vista psicosocial, este tipo de acuerdo va más allá del que se da a nivel interpersonal. Estará definido por diversas estructuras sociales tanto de orden instrumental, cultural como ideológico. Éstos son algunos de los elementos que marcarán el derrotero del sentido que los condensa en la interacción social. Es de este modo como lo interpersonal es sólo parte del recorrido de la cooperación entre interactuantes.

Entre las consideraciones de orden cultural e ideológico que enmarcan al aprendizaje cooperativo, encontramos lo que Ovejero (1990:162-164) ha llamado “mitos” sobre el aprendizaje cooperativo. En realidad, pueden ser las coordenadas de una ideología que vendría a ser el contexto de esta propuesta. A cada “mito” le ha apareado su respectiva contra argumentación:

**Mito 1: Las escuelas deberían subrayar la competición porque estamos en un mundo en el que el pez gordo se come al pequeño:** al respecto se señala que estamos en un mundo en el que la gente ayuda a los demás, ya que considera que la mayoría de las actividades humanas son cooperativas, puesto que vivimos en un mundo interdependiente.

**Mito 2: Los estudiantes adelantados salen perdiendo trabajando en los grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo:** este tipo de estudiantes de hecho, puntúan más alto que quienes trabajan en formas de organización competitivas o individualistas basándose en la premisa de que “se aprende más enseñando que aprendiendo”.

**Mito 3: Cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo debe trabajar lo mismo y alcanzar el mismo nivel de rendimiento:** todos los estudiantes de distintos niveles se benefician dado que se les exige de acuerdo con sus posibilidades.

**Mito 4: No es bueno dar una única puntuación grupal a todos los miembros del grupo:** aunque se acepta que esto puede desmotivar a algunos de los estudiantes, se sugiere conseguir que los estudiantes entiendan bien este sistema de recompensa grupal combinado con recompensas individuales. Se ha visto que las puntuaciones en un sistema competitivo son percibidas como injustas, o que antes de otorgar las recompensas pueda ser atractivo, cosa que no se mantiene después de otorgarlas, considerando que a la larga, salen más valoradas las recompensas grupales.

**Mito 5: El aprendizaje cooperativo es simple:** cambiar un aula dominada por la competencia y la individualidad es un proceso complejo y de largo plazo.

Podemos notar que a pesar de la posible contra argumentación hacia cada

mito, éstos pueden considerarse como parte de las coordenadas de una cultura individualista y competitiva más o menos generalizada en las sociedades occidentales. Siguiendo la secuencia expuesta, uno puede identificar valores como dominio sobre los otros (mito 1), prestigio sobre los otros (mito 2), explotación de los otros (mito 3), exclusividad (mito 4), comodidad/pragmatismo (mito 5). Al respecto, vale considerar como lo apunta Bruckner (1999), la dualidad entre el discurso políticamente correcto en la esfera pública y los valores considerados como deseables en la privada, dentro de nuestra cultura. Por ejemplo, en la esfera pública se plantea la valoración del trabajo y la productividad al lado de la ilusión privada del ocio prolongado o la equidad bajo la sombra del privilegio, sólo por mencionar algunos ejemplos.

El discurso sobre el aprendizaje cooperativo no está libre del riesgo del doble discurso. Reducir el sentido de la cooperación a la mera interdependencia sería tanto como renunciar a su orientación hacia la genuina solidaridad social, fundada en el reconocimiento de la responsabilidad hacia el prójimo. El punto no es si hay disponible alguna respuesta racional y aceptable, acompañada de sus respectivos argumentos empíricos en contra de cada uno de los “mitos” sobre el aprendizaje cooperativo. Más bien debemos reconocer que la ideología del individualismo es dominante en nuestra sociedad, y que muchas de las decisiones vinculadas con nuestras relaciones sociales están determinadas por el interés egoísta.

Desde un punto de vista psicosocial, uno no puede pretender que la conciencia personal involucrada en la interacción interpersonal, opere en contra de las desventajas de la ideología del individualismo. Las contradicciones entre el discurso políticamente correcto y las prácticas de desigualdad social, se pueden observar en el ámbito del aprendizaje cooperativo, en los hallazgos de Gonzales (como se cita en Slavin, 1999, p. 53). Al utilizar un método similar a la técnica del Rompecabezas, encontró que los estudiantes blancos y los de origen asiático tenían mejores actitudes hacia sus compañeros de origen mexicano, respecto de los de un grupo control, pero no encontró estas diferencias por parte de los

estudiantes mexicanos hacia los blancos y asiáticos. Aparentemente, se podría interpretar este hallazgo, como el efecto del aprendizaje cooperativo correspondiente sólo a grupos sociales en posición más privilegiada, y no parece tenerlo en grupos sociales menos favorecidos. Finalmente, la convivencia temporal y esporádica de la interacción social en el aula, no exige tanto involucramiento, y por decirlo de alguna forma, los grupos socialmente privilegiados “conceden” una actitud más favorable, ya que al retornar a sus respectivos mundos sociales, pueden olvidarse del asunto que los hizo confluír en una actividad escolar.

En este sentido, un punto de vista psicosocial que pretendiese valorar los posibles efectos del aprendizaje cooperativo, tendría que considerar la influencia de la desigualdad social como un factor relevante en su desarrollo. Al hacerlo, tendríamos menos incertidumbre acerca de si la “cooperación” lograda en la experiencia educativa es o no una mera apariencia.

En suma, desde un punto de vista psicosocial, el aprendizaje cooperativo, tanto en su desarrollo conceptual como en su investigación empírica, ha estado dominado por enfoques que al privilegiar la esfera de la interacción interpersonal, se han rezagado en la comprensión de su contexto social, tanto en el plano de la interacción comunicativa como en el del grupo. Dichos aspectos son estratégicos para una comprensión contemporánea de cualquier práctica educativa.

El caso del aprendizaje cooperativo parece representar un inicio que muestra horizontes educativos en donde se hace indispensable la aportación de un punto de vista psicosocial, que ha evolucionado hacia concepciones más integrales de la vida social. Este punto de vista cuenta con los elementos que permitirían incidir de forma más clara en la práctica educativa. Creo que parte de las respuestas a las preguntas que se planteó Díaz-Aguado (2006) se relacionan más con la comprensión del contexto social de la práctica educativa, que ha estado



marginada de los desarrollos del aprendizaje cooperativo. Es este uno de los caminos que están pendientes de recorrer para tener posibilidad de concretarse en un tipo de práctica educativa, que aporte genuinamente al mejoramiento de la convivencia social. Dejarlo en el nivel de desarrollo que ha tenido hasta el momento presenta el riesgo de convertirse en parte de un discurso superficial, que sin incidir en la transformación de la práctica educativa, proporciona la sensación de que así es, atribuyendo sólo una cara de aparente innovación y a la vez legitimando las prácticas tradicionales de las instituciones educativas.

El desarrollo del aprendizaje cooperativo es un principio que requiere ser sometido a un replanteamiento de sus explicaciones, y desarrollar nuevas interpretaciones sobre la base de que permitan continuar con el desarrollo del potencial que representa en la experiencia educativa. Se ha afirmado que esta propuesta innova la concepción del aprendizaje dentro de las instituciones educativas. Al centrarse en una forma concreta de interacción interpersonal, se da inicio a la interpretación de la experiencia educativa, ya no como un proceso del individuo, concepción hegemónica en la explicación del fenómeno educativo. El giro a la interacción interpersonal, permite la comprensión de fenómenos que desde el énfasis en lo individual resultan transparentes e inaprensibles.

No sólo se trata de evidenciar nuevos fenómenos, también se deben considerar las implicaciones para la concepción y definición de la experiencia educativa. Retomando la comparación de diversas definiciones de la experiencia educativa como se ha visto en este trabajo, circunscribirse a los ámbitos de la transmisión cultural y la facilitación de aprendizajes implica, entre otras cosas, reducirla a una relación diádica entre profesor o guía y aprendiz. En términos de interacción interpersonal, se evidencia las limitaciones de las concepciones diádicas de la experiencia educativa. A su vez, la discusión en torno a las limitaciones de la interacción interpersonal, por ejemplo, desde el punto de vista intergrupar y desde la psicología social discursiva, son muestra del potencial aporte estratégico de la psicología social al desarrollo de propuestas innovadoras

de la educación y los desafíos contemporáneos que se le presentan.

Una perspectiva psicosocial no sólo aporta a una comprensión integral del fenómeno educativo. A partir de los debates, las tensiones y experiencia propios de su desarrollo disciplinar, es viable una propuesta psicosocial de la educación con mayores posibilidades de transformar la práctica educativa. Perrenoud (2006:17-19) ha calificado de “ingenuas” a varias de las propuestas de innovación educativa, después de haberse considerado con potencial transformador parecen haber quedado rebasadas. Más que ingenuidad, creo que parte de su insuficiencia se ha debido a su insistencia en centrarse en una concepción individualista de la educación. El análisis de las implicaciones desde la teoría de la identidad social o desde la psicología social discursiva, son clara muestra de lo estratégico de la perspectiva psicosocial en el desarrollo de concepciones verdaderamente innovadoras de la práctica educativa.

# REFERENCIAS

---

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, Investigación y crítica*. Madrid: Pearson.
- Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanch, J. M. (1982). *Psicologías Sociales. Aproximación Histórica*. Barcelona: Hora.
- Bruckner, P. (1999). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Fultz, J. y Cialdini, R. B. (1995). "Determinantes situacionales y de personalidad de la cantidad y calidad de ayuda". En R. A. Hinde y J. Gruebel. *Cooperación y conducta prosocial*. (pp. 157 – 168) Madrid: Visor.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Graumann, C. F. (1994). Introducción a una historia de la psicología social. En M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol y M. Stephenson (coords.). *Introducción a la Psicología Social: una perspectiva europea*. (pp. 21 – 35). Barcelona: Ariel.
- Harcourt, A. H. (1995). Ayuda, cooperación y confianza en animales. En R. A. Hinde y J. Gruebel. (1995) En R. A. Hinde y J. Gruebel. *Cooperación y conducta prosocial*. (pp. 29 -40), Madrid: Visor
- Heal, J. (1995). Altruismo. En R. A. Hinde y J. Gruebel. (1995) En R. A. Hinde y J. Gruebel. *Cooperación y conducta prosocial*. (pp. 181 – 193), Madrid: Visor.
- Ibáñez, T. (2006). El giro lingüístico. En L. Íñiguez (ed.) *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales* (pp. 23 – 45). Barcelona: UOC.
- Íñiguez, L (2006). El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos (pp. 47- 87). En L. Íñiguez (ed.) *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales* Barcelona: UOC.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Mead G. H. (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la*

*enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

- Pérez, A. I. (1992). Enseñanza para la comprensión. En: Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.78 – 114). Madrid: Editorial Morata.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Piaget, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. México: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sherif, M. & Sherif C. W. (1975). *Psicología social*. México: Harla.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje Cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Swap, W. C. (1991). Percepción de las causas del altruismo. (pp. 157 – 180). En R. A. Hinde y J. Gruebel. (1995). En R. A. Hinde y J. Gruebel. *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Triandis, H. C. (1991). Diferencias interculturales entre asertividad / competición y lealtad al grupo / cooperación. En R. A. Hinde y J. Gruebel. (1995). En R. A. Hinde y J. Gruebel. *Cooperación y conducta prosocial*. (pp. 95 – 105), Madrid, Visor.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.
- Vigotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.