

El aprendizaje cooperativo y las competencias

Joan Domingo Peña

Coordinador del GIAC, Grup d'Interès en Aprenentatge Cooperatiu
Professor de l'Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica Industrial de Barcelona
Universitat Politècnica de Catalunya
joan.domingo@upc.edu
DOI: 10.1344/105.000001520

Resumen

Llamamos aprendizaje cooperativo a un grupo de procedimientos de enseñanza y aprendizaje que parte de la organización de la clase en pequeños grupos de composición heterogénea, que trabajan juntos e forma que los objetivos de sus integrantes están tan estrechamente vinculados, que su posibilidad de éxito en la consecución de estos objetivos depende única y exclusivamente de que los demás componentes del grupo también alcancen los suyos, que son los mismos [1]. Este conjunto de procedimientos tienen en común la interdependencia positiva entre los componentes del grupo, la exigibilidad y responsabilidad de los mismos, la interacción positiva cara a cara, las habilidades inherentes y connaturales a los pequeños grupos y la dinámica o proceso de grupo.

Es fundamental, en un proceso de aprendizaje constructivista, que los estudiantes, pertenezcan al nivel que sea, (cualquier persona que aprenda) reflexionen sobre su propio aprendizaje y que este aprendizaje sea social, esto es, que se aprenda con otros. Estas estrategias de trabajo son óptimas para conseguir que los estudiantes adquieran las competencias específicas y genéricas de cada nivel educativo. En esta aportación, se reflexiona sobre las ventajas que ofrece trabajar cooperativamente para mejor alcanzar la formación en competencias que la sociedad demanda de sus ciudadanos.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, competencias, evaluación

1. El aprendizaje cooperativo

La idea principal del aprendizaje cooperativo consiste en que grupos de estudiantes trabajen juntos para completar una tarea académica y que se preocupen tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros.

El aprendizaje cooperativo es un término genérico que se refiere a un conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos de composición heterogénea en los que los estudiantes trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. David y Roger Johnson, psicólogos sociales, lo han definido como situaciones de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes están tan estrechamente vinculados, que cada uno de ellos “solamente puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás pueden alcanzar los suyos”.

Los grupos pueden hacer tareas que se aproximen más o menos a la idea y definición anterior, diferenciándose los grupos informales que trabajan períodos de tiempo muy breves y que quizás no desarrollen todas sus capacidades, de los formales que permiten el desarrollo de todas las posibilidades que el trabajo cooperativo posibilita. Tanto en un tipo de grupo como en el otro deben darse, en mayor o menor cuantía, la presencia de los cinco elementos siguientes:

1. Existe interdependencia positiva cuando un estudiante piensa que está ligado con otros de manera tal que no puede tener éxito si los restantes componentes del grupo tampoco lo logran (y

viceversa). Los estudiantes trabajan juntos para hacer algo, una producción conjunta. En otras palabras los estudiantes deben percibir que “se salvan o se hunden juntos”. Existen diversas maneras de estructurar la interdependencia positiva (existencia de recompensas colectivas, la dependencia de los recursos de otros, la división del trabajo, etc.). Los dos pasos necesarios para implementarla en los grupos de aprendizaje son:

- Formular metas que apunten a establecer una interdependencia positiva.
- Suplementar y reforzar la interdependencia positiva respecto de las metas, incorporando formas adicionales e interdependencia.

Cuando un equipo trabaja por primera vez de manera cooperativa el nivel de cooperación tendrá un alcance por debajo de lo esperado por lo que es necesario complementarlo con otros tipos de interdependencia positiva como la interdependencia respecto de los premios y recompensas, en las que el profesor/a propicia que los componentes del grupo reconozcan el trabajo realizado por cada uno de los integrantes.

2. Existe interacción positiva cara a cara cuando los estudiantes se explican oralmente como resolver un problema, la naturaleza de los conceptos y las estrategias que se aprenden, enseñan lo que saben a sus compañeros y se explican mutuamente las conexiones entre el aprendizaje pasado y presente. Esta interacción cara a cara es positiva en el sentido de que los estudiantes se ayudan, se asisten, se animan y se apoyan en su esfuerzo para estudiar.
3. Debe haber una exigibilidad individual / responsabilidad personal que requiere que el profesor asegure que se evalúan los resultados de cada estudiante individualmente y que estos resultados se comuniquen al grupo y al individuo. El grupo necesita saber quién necesita más ayuda para terminar la tarea, y los componentes del grupo necesitan saber que no pueden ‘colgarse’ del trabajo de otros. Algunas maneras corrientes de estructurar la exigibilidad individual incluyen exámenes individuales a cada estudiante, la elección al azar de un estudiante para presentar los resultados de un grupo, o hacer preguntas individuales mientras se supervisa el trabajo de grupo.
4. Para el funcionamiento efectivo de un grupo se requieren habilidades cooperativas. Los estudiantes deben poseer y utilizar el necesario liderazgo y capacidades de decisión, de generar confianza, de comunicación y de gestión de conflictos, aprendiendo a resolver sus propios problemas y a criticar sin herir. Estas habilidades se deben enseñar de manera tan intencionada y precisa como las habilidades académicas. Muchos estudiantes no han trabajado nunca en situaciones de estudio cooperativo y carecen, por tanto, de las necesarias habilidades sociales para hacerlo.
5. El auto análisis de grupo supone la discusión por el grupo cuánto de bien se están logrando los objetivos y cuánto de bien se mantiene una relación de trabajo efectiva entre los componentes. Al final de cada sesión de trabajo el grupo analiza su funcionamiento contestando dos cuestiones: (1) “qué hizo cada uno que sea de utilidad al grupo” y, (2), “que podría hacer cada componente para que el grupo funcionara aun mejor mañana”. Este auto análisis posibilita que el grupo se centre en su mantenimiento como tal grupo, facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas, asegura que los componentes reciben feedback de su participación y recuerda a los estudiantes que practiquen de forma consistente las habilidades cooperativas.

Otro elemento imprescindible en esta fase es que los estudiantes reflexionen sobre lo que han aprendido; este es el momento del constructivismo, de la construcción del conocimiento. Los estudiantes pueden, en unos minutos, responder a dos sencillas cuestiones:

- 1) ¿qué he aprendido hoy? y
- 2) ¿qué me ha quedado poco claro o creo que no he entendido?

En esta fase, el estudiante, encaja los nuevos “ladrillos” de conocimiento con los “ladrillos” anteriores que ya formaban parte de su estructura de conocimientos. Los ladrillos que quedan por encajar son los que corresponden a la respuesta que el estudiante dé a la segunda pregunta y, posiblemente, es el propio grupo el que le ayudará a colocarlo en su sitio y, en última instancia, el maestro o maestra, que, a la lectura de las hojas de respuesta, identificará las deficiencias de conocimiento de cada estudiante. Este, es un punto crucial sin el cual, no estaremos nunca seguros de si ha habido aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo promueve la comunicación entre estudiantes y el su grado de implicación con el curso, consolida el propio conocimiento enseñando a los compañeros y compañeras de grupo, cada cual se compromete a resolver problemas mediante la negociación con todos los componentes del grupo, se responsabiliza del conocimiento de los demás, no compite con nadie sino que ayuda a todos y a todas y trabaja en la distancia corta con ellos, en el sentido de desarrollo proximal establecido por Vigotsky¹ [2]. Y otros efectos favorables que no desarrollaremos por ser la literatura al efecto, exhaustiva.

Por el contrario, el aprendizaje cooperativo no es pedir a los estudiantes más rápidos o más avanzados que ayuden a los más lentos (aunque es una técnica que funciona muy bien aún no siendo cooperativa) ni que los grupos dividan la tarea que tengan encomendada de manera que cada uno solamente deba hacer una parte y copie la de los demás, hacer trabajos en los que cada cual obtenga la misma calificación (o recompensa²) incluso en el caso que un solo componente haya realizado la totalidad del trabajo. Tampoco debe considerarse el aprendizaje cooperativo como una forma que permite a los y las docentes tener menos trabajo, puesto que, si bien es cierto que renuncian a exponer muchos contenidos a favor de que los y las estudiantes los aprendan, la tarea de preparación, guía de la sesión y evaluación de resultados académicos, competencias básicas y desarrollo de la propia sesión, son elementos que no solamente descargan de trabajo sino que, de no regularse con sumo cuidado, pueden llevarle más trabajo aún.

Existe una cantidad notable de ventajas cuando se trabaja con aprendizaje cooperativo como son, sin ser exhaustivos, hacer trabajos académicos de mejor calidad, más complejas y reales, disponer de una estructura de soporte personal y académico tanto dentro como fuera del aula, estar en contacto con diferentes tipos de personas, tanto de entornos socioculturales distintos como grupos étnicos, más allá de aquellos con los que se tengan mayores afinidades personales, aumenta las posibilidades de éxito de todos los estudiantes, sin excepción, se aprovecha mejor el tiempo académico³ y, finalmente, tanto los y las docentes y estudiantes, disfrutan más de las sesiones de clase.

¹ La zona de desarrollo proximal es el área que existe entre la zona de ejecución espontánea (enunciada por Piaget y que se va modulando de acuerdo de las interacciones con el entorno) que realiza el niño o niña utilizando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo. Por ejemplo, por si sólo es capaz, a los 4 años, de contar hasta 12 pero con apoyo externo, puede llegar hasta 17 o 18. La educación tiene su máximo sentido en esta zona proximal. El aprendizaje, según Vigotsky, está separado en dos procesos, uno espontáneo en el que los niños y niñas deben actuar por sí mismos y por propia iniciativa y el que no es siquiera deseable la intervención de terceros y otro en el que la intervención de otras personas (un medio social) es indispensable para seguir progresando o ir más allá del proceso espontáneo.

² Es imprescindible tener presente que no debiera pedírsele nunca a los estudiantes que realicen una tarea y que esta no tenga recompensa; sea o no con trabajo cooperativo. El estímulo de la recompensa es un motor para la calidad del trabajo y, además, la evaluación condiciona de forma absoluta el aprendizaje: sólo se estudia aquello que va a ser objeto de evaluación.

³ No debe considerarse que trabajando cooperativamente se avanza menos; esto puede ser cierto en relación a si la materia hubiera sido impartida por el maestro o maestra pero en este caso no hay evidencia de que la materia haya sido alcanzada por la mayoría de estudiantes puesto que se parte del supuesto de la atención generalizada de los y las estudiantes y de su capacidad de aprender auditivamente; además, las competencias básicas, quedan relegadas a un segundo plano y en el mejor de los casos se asume, sin medición ni evidencias suficientes, que se poseen.

2. Las actividades en el aprendizaje

Cualquier área de conocimiento o asignatura de las que componen el currículum incorpora un conjunto de contenidos orientados a la consecución de determinadas habilidades, capacidades, competencias... y es en este contexto que se puede desglosar una de estas áreas (denominémoslas asignaturas) en un conjunto de elementos que deben facilitar la incorporación del aprendizaje cooperativo.

En la figura 1 se presenta el desglose de una asignatura genérica en la que aparecen los distintos temas, subtemas, objetivos, actividades, producciones e indicadores de evaluación.

Los objetivos formativos (o si se desea, las competencias básicas y las académicas) son los resultados del aprendizaje que se propone y las actividades los elementos que permiten discurrir entre los objetivos y el éxito en la consecución de los mismos, esto es, la evaluación del grado de alcance de los mismos mediante producciones que se generan como consecuencia de las actividades e indicadores objetivos de cómo se va a ponderar el éxito en la consecución de cada objetivo.

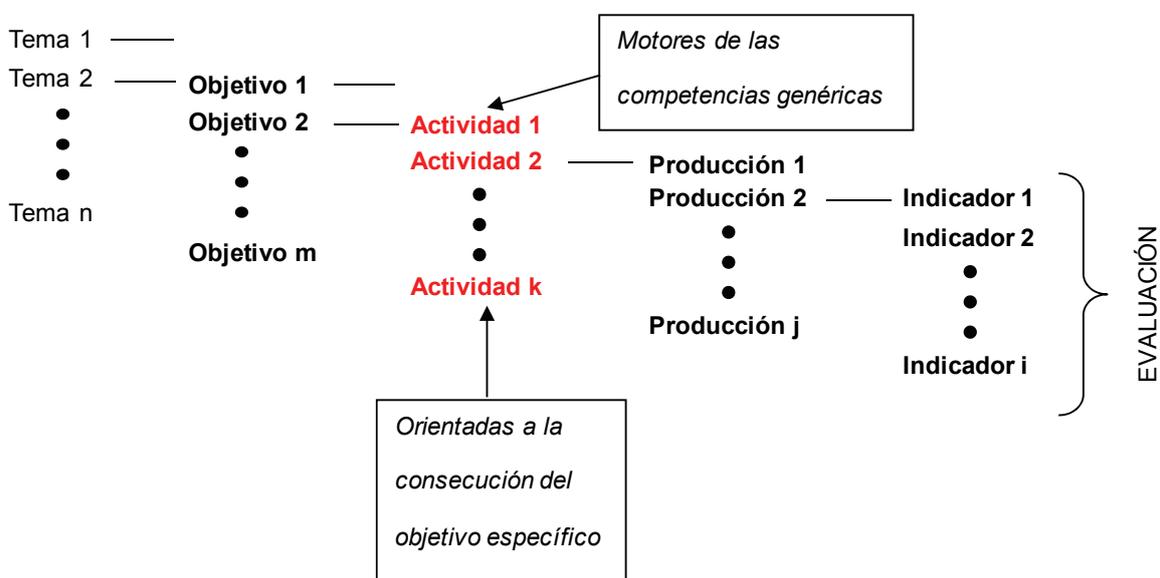


Figura 1: Relación entre los temas, objetivos, actividades, productos y evaluación de una materia o asignatura

Así, la medida del éxito, depende en gran parte de establecer indicadores y determinar, mediante los mismos y previa comunicación a los estudiantes, la capacidad de cada estudiante o de cada grupo. Estos indicadores son explícitos para cada actividad (y cada actividad está diseñada a la medida de cada objetivo). Al efecto es muy útil el uso de “rúbricas” [3], esto es, rejillas en las que de forma inequívoca se señala a los estudiantes, antes de empezar la actividad, qué se espera de ellos al finalizar la misma y que deben plasmar en el producto que lleve asociado. En la tabla 1 se puede ver un ejemplo de rúbrica.

	Notable (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)
Extensión	No ocupa demasiado texto, está detallada y contempla las más importantes de las posibles acepciones así como las expresiones más comunes a otras definiciones.	Está poco detallada y no alcanza todas las acepciones; faltaría un poco más de reflexión. Alguna de las palabras utilizada se podría mejorar para dar mayor sentido a lo definido.	No refleja más que una parte del concepto; es excesivamente detallada o poco detallada o incorpora el término definido en la propia definición.
Contenido	Deja claro a cualquier lector no experto lo que significa el término definido sin ambigüedad alguna. Deja entrever que no es un concepto sencillo y abre las puertas a desplegar complementos de circunstancia.	Aún siendo una buena definición es muy mejorable y no abre las puertas a desplegar complementos de circunstancia que permitan mejorar la comprensión por parte del lector.	Se debe ser un lector experto para comprender el término o no se le define en toda su amplitud o hay faltas de ortografía.
Claridad expositiva	Se entiende perfectamente de qué se trata. No hay que recurrir al diccionario para comprender ninguna de las palabras que utiliza.	Con un poco más de esfuerzo se habría entendido perfectamente; aún así, se llega a entender. Tan sólo se debería recurrir al diccionario para comprender una de las palabras que utiliza.	Es difícil comprender de qué se trata o el redactado es muy mejorable. Hay que recurrir al diccionario para comprender algunas de las palabras que utiliza.

Tabla 1: Rúbrica para la evaluación de una definición

En la rúbrica se especifican los elementos básicos (indicadores) que se van a considerar a la hora de evaluar y para cada uno de ellos qué especificaciones serán valoradas como notables, suficientes o insuficientes. A partir de este instrumento, todos los estudiantes y grupos conocen, antes de hacer la tarea producto de la actividad, de forma unívoca, como se les va a evaluar y todos ellos, sin excepción, tienen una marcada tendencia a hacerlo de forma notable a la vez que van aprendiendo estilo y formas de trabajo. Considérese que los estudiantes deben saber, en todo momento, porqué están haciendo lo que están haciendo; deben conocer la causa de la actividad que se les propone y cuáles son los objetivos. Esto es algo que ya en la década de 1930 fue enunciado por Kurt Lewin que estableció que la voluntad para hacer algo, mientras que un adulto puede intentar cualquier cosa, incluso sin sentido aparente para él, los niños se manifiestan altamente incapaces.

Naturalmente, en aquellas etapas educativas en las que no sea posible el exceso de lenguaje escrito del ejemplo de la tabla 1, se deben utilizar otros modelos de rúbrica más imaginativos, por ejemplo, en el caso de primer ciclo de primaria, quizás sea más conveniente el ejemplo de la figura 2; debe considerarse, no obstante, que algún estudiante puede (en el caso del ejemplo de la figura 2) colorear deficientemente y, ser lo mejor que sabe hacer. Lejos de que la rúbrica sirva para frustrarle, debe ser un acicate de mejora y el maestro o maestra, deben atenderle de forma personalizada infundiéndole ánimo y ayudándole a mejorar (en un claro ejercicio de zona de desarrollo proximal). Este ejemplo de rúbrica que no está basada en texto también puede extrapolarse a cualquier nivel formativo, incluido el universitario en el caso que “una imagen valga más que 1000 palabras”.

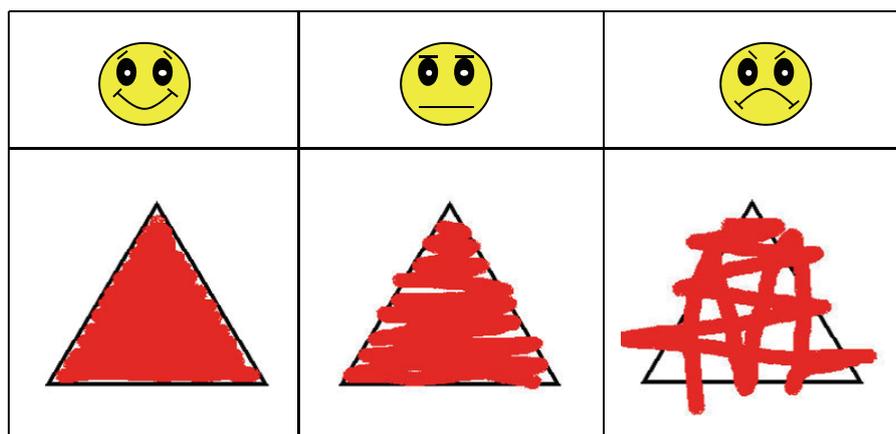


Figura 2: Ejemplo de rúbrica para primer ciclo de primaria, referido a colorear un dibujo

El número de indicadores, en el caso de la figura 2, es único mientras que, a medida que se avanza en el nivel educativo pueden ir aumentando hasta alcanzar los 5 o 6 en primaria. Para secundaria, pueden extenderse a criterio del profesor o profesora. El límite ya no existe para niveles superiores: depende de la ambición en el detalle de la ejecución que él o la docente persiga. Por otra parte, la rúbrica, es un elemento de aprendizaje por lo que a medida que el curso avanza, debe ir retirándose para verificar que su utilización ha surtido el efecto deseado y que los y las estudiantes han aprendido en el uso de las mismas. No obstante se puede respetar su existencia, singularmente, en situaciones de finales de cursos o de fines de etapa.

Las actividades son las que permiten desarrollar el aprendizaje cooperativo, no el currículum ni los temarios ni los contenidos ni los objetivos formativos ni la evaluación ni los indicadores... Es en las actividades donde se utilizan estrategias de aprendizaje que contienen interdependencia positiva, exigibilidad y responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades de grupo y reflexión sobre lo aprendido y la forma de aprender. De ahí que sea en las actividades donde se debe centrar el esfuerzo cooperativo y que los y las docentes deben centrar sus esfuerzos y poner la atención.

3. Las competencias y el aprendizaje cooperativo

La relación entre las competencias necesarias para, por ejemplo, poder aprender a lo largo de la vida (aprender a aprender y life-long learning) y el aprendizaje cooperativo es prácticamente directa.

La competencia comunicativa es la más básica y se establece mediante las habilidades de los pequeños grupos descritas más arriba. Hay que comunicar eficazmente, escuchar, comprender, discutir, alcanzar el consenso, criticar sin herir, observar el turno de palabra, mantener un determinado rol⁴ dentro del grupo etc. La comunicación en el pequeño grupo no solamente es oral, la interacción cara a cara permite la eficacia de la comunicación mediante otros tipos de mensajes como pueden ser los no verbales, los gestuales, los posturales⁵, etc. Serían formas de comunicación audiovisual en sentido amplio. La comunicación facilita la transmisión del conocimiento y la posibilidad de compartirlo; una adecuada

⁴ Sin roles, no hay equipo; un grupo de personas se convierte en equipo cuando cada uno tiene una misión específica y los demás depende de su eficaz cometido. Supóngase un equipo de fútbol; si todos fueran porteros o delanteros o defensas, no sería un equipo correctamente estructurado. Igual pasa con los grupos (equipos) de trabajo o aprendizaje cooperativo.

⁵ Determinadas posturas de trabajo determinan el interés del oyente o del locutor; supóngase cualquier postura de desgana o de interés u otras.

estructura que facilite la interdependencia positiva y la responsabilidad individual son claves para esta competencia.

Las competencias metodológicas tratan, en esencia, de competencias para convertir la información en conocimiento eficaz para guiar las acciones, por tanto, con el razonamiento y el espíritu crítico, con la capacidad de organizarse en las tareas y también con determinadas actitudes como el sentido de la responsabilidad y la disciplina, la perseverancia y el rigor en la realización de los trabajos. Con ello se potencia el interés y el placer por el trabajo realizado, lo que pone las bases para conseguir, además, el objetivo de aprender a aprender a lo largo de la vida. La utilización de rúbricas, en este caso, es una excelente manera de convertir la información en conocimiento eficaz para guiar las acciones. Transformar la información en conocimiento exige el dominio de las destrezas relacionadas con el razonamiento para conocerla, comprenderla, aplicarla, organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad⁶; en definitiva, comprenderla e integrarla en sus esquemas previos de conocimiento en una situación constructivista.

Aprender a aprender, como concepto, implica disponer de habilidades para conducir el propio aprendizaje y, por tanto, ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Es la competencia metodológica que, de alguna manera, guía las acciones y el desarrollo de todas las demás competencias básicas. Per desarrollar esta competencia se debe ser consciente de aquello que se sabe y, sobretodo, aquello que se ignora y es preciso aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales.

Esta competencia también requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando el mayor provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Asimismo se debe tener conciencia y regulación consciente de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje: la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística, entre otras. También se plantea el uso de técnicas facilitadoras de este autocontrol como las bases de orientación, los planes de trabajo, y obtener un rendimiento máximo y personalizado con la ayuda de diferentes estrategias y técnicas de estudio, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas (o casos), de planificación y organización de actividades y tiempo de forma efectiva. Aprender a aprender también ayuda a plantearse objetivos alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlos, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista. Finalmente, comporta ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con las otras personas.

La posibilidad de autoevaluar y coevaluar son elementos clave en el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones que comprometan a otros, emitir juicios razonados y desarrollar el razonamiento crítico.

En lo relativo a las competencias personales, se trata de diseñar actividades académicas que incorporen una fuerte componente facilitadora de actitudes abiertas, flexibles y de compromiso respecto a los demás; tener empatía, asertividad, saber escuchar, dialogar, animar al grupo, tomar decisiones, resolver

⁶ Conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar son los elementos de la taxonomía de Bloom [4]. La Taxonomía del Dominio Cognitivo de Benjamin Bloom (iniciado en 1948 y finalizado en 1956) fue una de las obras más influyentes sobre los niveles del conocimiento. Desde 1948 un grupo de educadores asumió la tarea de clasificar los objetivos educativos. Propusieron desarrollar un sistema de clasificación en tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El trabajo del apartado cognitivo finalizó en 1956 y se denomina la Taxonomía de Bloom o, sencillamente, Taxonomía.

conflictos, potenciar el autoconocimiento, la construcción y aceptación de la propia identidad, la regulación de las emociones, la autoexigencia, el pensamiento crítico, y el desarrollo de hábitos responsables. Las actividades del trabajo cooperativo facilitan el desarrollo de dichas competencias sin tener que diseñar actividades específicas para ello: la propia naturaleza del aprendizaje social, las comporta. Si no estuvieran determinadas por la legislación, también se darían.

La competencia de autonomía e iniciativa personal supone poder transformar las ideas en acciones, es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos individuales o colectivos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo que se ha hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. Los grupos cooperativos reflexionan sobre su propia eficacia como estructura de aprendizaje y deben ser capaces de reconsiderar su actuación para mejorarla y comprometerse a ello. En un sistema de producción sujeto a estándares de calidad se tendría lo que se conoce como una rueda PDCA (plan-do-check-act). Asimismo, en la medida que la autonomía y la iniciativa personal involucra a menudo otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar sus ideas, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible. En el caso de parvularios, donde la etapa es la del “yo”, debe empezar a trabajarse estos aspectos para que, en etapas posteriores, se puedan desarrollar con normalidad. Es fundamental, en estos casos, la guía de la maestra o maestro.

No debe omitirse [5], en cualquier caso, que la recompensa del grupo podría permitir que algunos componentes no hubieran alcanzado los objetivos formativos deseados y que quedarán “escondidos” dentro del grupo; siempre es necesaria una valoración individual del grado de consecución de los objetivos formativos por parte de cada estudiante. Deben tener una evaluación como la que se puede ver en la figura 3.

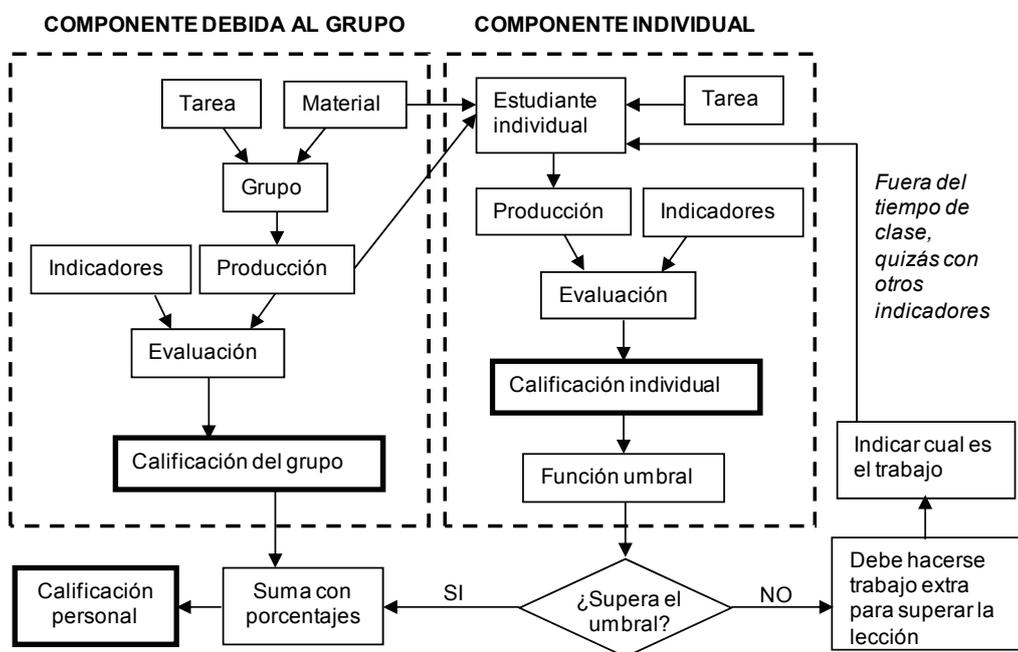


Figura 3: Evaluación con componente individual y componente de grupo

Existe una componente individual que, si supera unos mínimos irrenunciables, se beneficia de la calificación obtenida por el grupo. Si no se alcanzan los mínimos individuales, debería marcarse alguna actividad personal de refuerzo o tener una atención individualizada con el estudiante.

4. Conclusiones

Las competencias expresan aquello que se espera que los y las estudiantes sean capaces de saber, saber hacer y saber ser, que modulan su carácter y formación en sentido amplio para convertirlos en profesionales y en ciudadanos autosuficientes. El simple enunciado de unas determinadas competencias no incorpora la forma operativa en la que se debe proceder en las aulas para que dichas competencias se extiendan e incorporen, de forma eficaz, entre los y las estudiantes. Ello produce en los y las docentes una cierta situación de desamparo a la vez que los centros educativos se ven abocados a tener que hacer proyectos docentes que cumplan con la legislación, que coincide mayoritariamente con su propia visión de la enseñanza.

El trabajo cooperativo, por su propia naturaleza, incorpora una gran cantidad de elementos que hacen que, sin tener que diseñar sesiones específicas de trabajo orientado a la consecución e impartición de las competencias básicas, estas, se den de forma natural en paralelo con el desarrollo de las clases normales, en las que los objetivos formativos de los currículum avanzan. Para un eficaz diseño de las clases cooperativas debe seguirse algún tipo de plantilla de diseño en la que el colectivo docente pueda especificar de forma clara los objetivos formativos y las competencias tratadas en cada sesión. Con ello, al centro, se le dota de los elementos clave para establecer un proyecto docente homogéneo, compacto y libre de fisuras.

Asimismo, debemos alertar sobre la utilización creciente del término “aprendizaje cooperativo” en no pocos centros educativos, que lo utilizan, cada vez más, como elemento de marketing más que como carácter propio, real, del centro. No debiera llamarse nadie a engaño y por tener organizada la docencia en grupos de estudiantes, denominarlo trabajo cooperativo.

Los excelentes resultados obtenidos con esta estrategia docente para dar cumplimiento al desarrollo e impartición de las competencias, nos animan a comunicarlos y a dar difusión del buen comportamiento del aprendizaje cooperativo en todos los ámbitos de la enseñanza.

Referencias

- [1] Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Smith, K.A. (1991) *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company.
- [2] García González, E. (2005) *Vigotski: La construcción histórica de la psique*. Biblioteca Grandes Educadores, Vol. 9, Ed. Trillas.
- [3] En: <http://www.4teachers.org>, apartado “Rubistar”.
- [4] Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. y Krathwohl, D.R. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans Green.
- [5] Slavin, R. E. (1995) *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2nd ed.) Allyn and Bacon, Boston.