

Francisco
Zariquiey
Biondi

Cooperar para aprender

Transformar el aula en una red
de aprendizaje cooperativo

Prólogo de **Ramón Flecha**

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA



Dirección del proyecto: Adolfo Sillóniz
Diseño: Dirección de Arte Corporativa de SM
Corrección: Ricardo Ramírez
Ilustraciones: Álvaro García, Olga Sánchez Píriz y Francisco Zariquiey
Edición: Sonia Cáliz

© SM, 2016

ISBN: 978-84-675-8986-3
Depósito legal: M-13616-2016
Impreso en España / *Printed in Spain*

Debido a la naturaleza dinámica de internet, SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se remite en este libro.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

A don Pablo, mi suegro, que dedicó cuarenta años de su vida a educar juntos a los diferentes, aunque nunca lo llamó aprendizaje cooperativo. Gran parte de este libro se inspira en su maravillosa visión de la labor docente.

Índice

Prólogo	9
Introducción	15
• Capítulo 1. Agrupamos al alumnado	27
• Capítulo 2. Creamos un contexto cooperativo	51
• Capítulo 3. Articulamos la tríada cooperativa	85
• Capítulo 4. Establecemos el nivel de ayuda	111
• Capítulo 5. Gestionamos la diversidad	135
• Capítulo 6. Establecemos rutinas de cooperación	169
• Capítulo 7. Evaluamos el aprendizaje cooperativo	219
Bibliografía	261

Prólogo

El aprendizaje cooperativo es una teoría que ha mejorado mucho la práctica de los sistemas educativos y las escuelas que lo tomaron como su principal referencia ya desde los años setenta. Entre otros, los trabajos de David Johnson y Roger Johnson, Robert Slavin y Robyn Gillies, contribuyeron decisivamente a la superación de la segregación, poniendo a todas las niñas y niños de un aula en grupos heterogéneos a colaborar conjuntamente en su aprendizaje. La mejora no fue solo en los valores sino también en todo tipo de aprendizajes, puesto que la ayuda entre iguales diversos fomenta el aprendizaje instrumental, los valores, las emociones y los sentimientos. El resultado no era de una igualdad por abajo retrasando al alumnado más avanzado para que ayudara al de ritmo más lento, sino de una igualdad por arriba acelerando el aprendizaje de todo el alumnado, ya que cuando mejor se aprende una cosa no es cuando te la explican sino cuando la tienes que explicar, especialmente si es a alguien con muchas dificultades.

Fue una pena que en nuestro contexto esta concepción científica del aprendizaje fuera relegada y sustituida en el discurso dominante durante los años ochenta y noventa por una concepción no científica: el aprendizaje significativo de Ausubel. Contrariamente al aprendizaje cooperativo, esta concepción no sirve para mejorar los resultados sino para legitimar la segregación. Al no poner el énfasis en la cooperación, sino en los conceptos o conocimientos previos, impulsó la salida del aula al alumnado considerado más difícil (casi siempre al de niveles socioeconómicos más bajos o de grupos culturales no dominantes), llevó a organizar al alumnado de un aula en grupos homogéneos por niveles e incluso a organizar las diferentes aulas de una misma edad por niveles de competencia.

El libro que aquí presentamos contribuye a superar esas dinámicas segregadoras que se han incrustado en nuestros centros educativos e incluso en nuestras mentes. Tienen gran interés tanto los elementos teóricos aquí desarrollados como

los ejemplos concretos y las orientaciones para la práctica. Es importante su énfasis en utilizar la interacción social para promover el aprendizaje de todos los estudiantes. Entre los ejemplos, nos encontramos la mejora de Álex quién, tras comprender bien poco de las explicaciones de su profesor, logra superar la dificultad con la ayuda de David. Esa ayuda entre iguales está presente a lo largo de todo el libro. Asimismo lo está el compromiso de ese profesor para encontrar soluciones reales a problemas reales, a través de formas de interacción conjunta que garanticen esa misma mejora a todo el alumnado.

La cooperación y el diálogo en centros, aulas y grupos diversos, heterogéneos, no es solo el mejor recurso de aprendizaje del que actualmente disponemos sino que también es la mejor preparación para las sociedades cada vez más diversas en que trabajamos y vivimos. En los países donde todavía no han transformado sus sistemas educativos con estas concepciones científicas está todavía muy arraigado el prejuicio de que la excelencia solo se puede conseguir con grupos homogéneos de altos niveles socioeconómicos y culturas hegemónicas. Sin embargo, los centros educativos más excelentes del mundo no solo consideran la diversidad como teóricamente positiva, sino que se transforman de acuerdo a ella.

Pongamos un ejemplo de una universidad que cualquier persona sabe que es la primera de mundo. Harvard tiene en sus facultades oficinas dedicadas a conseguir la mayor heterogeneidad posible dentro de sus aulas; incluso tiene el programa POSSE, con el cual matricula a jóvenes que han sido de bajo rendimiento o conflictivos en su historia escolar. Como explican y escriben, los grupos humanos del presente y, aún más, del futuro van a ser heterogéneos. El actual alumnado se va a encontrar en empresas con personal de muy diferentes orígenes, culturas, lenguas, niveles socioeconómicos, opciones sexuales, religiones, tipos de familia; y esa misma diversidad la van a tener en sus lugares de ocio, en sus vidas familiares, en sus zonas de vivienda. Solo se puede educar a las personas capaces de trabajar y vivir bien en esas sociedades si, desde su primera infancia, tienen en sus centros y aulas la misma diversidad que van a encontrar en el futuro y la saben transformar en calidad de aprendizaje, en calidad humana.

El aprendizaje cooperativo y los grupos cooperativos fueron y son ya una excelente preparación para vivir en esos contextos diversos. En la sociedad de la información, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos recogieron esas aportaciones e introdujeron más diversidad abriendo las puertas de las aulas a familiares, voluntariado y, en general, al conjunto de la comunidad. Las evidencias científicas y su actual difusión en abierto están promoviendo no solo las concepciones científicas del aprendizaje, sino también su rigurosa puesta en práctica, logrando así la mejora de la educación de todas y todos. El actual proceso de alfabetización científica universal permite que toda la ciudadanía acceda a conocer lo que es científico y lo que no lo es, lo que mejora los resultados y lo que los empeo-

ra. Ya no sirve disculpar los malos resultados diciendo que lo importante son los procesos. Estamos iniciando la transformación más profunda de la historia y también la más positiva para todas las niñas y niños.

Con la optimización de las interacciones en grupos heterogéneos se logra no solo el mayor y mejor aprendizaje instrumental en todas las materias, sino también el desarrollo de la inteligencia académica, del aprender a aprender; tanto Álex como David han aprendido más y mejor con su interacción, han reflexionado más conjuntamente y así han desarrollado más su capacidad de aprendizaje. En ese mismo proceso de aprendizaje de igual a igual en grupos heterogéneos se logra también la mejor educación en valores. Sabemos que el alumnado aprende más lo que hacemos que lo que decimos; los centros educativos que mejor educan en valores no son los que hablan mucho de ellos sino los que transforman todas sus actividades de acuerdo con los valores en que quieren educar. Con esa optimización de las interacciones en grupos heterogéneos se está trabajando solidariamente y en cualquier materia. Si hablamos mucho de valores pero luego organizamos las clases en formas segregadas el alumnado aprenderá que los valores son una hipocresía, algo de lo que hay que hablar pero que no sirve para organizar el día a día. Y también se logra así la mejor educación tanto de las emociones como de los sentimientos. Niñas y niños que han tenido la suerte de disfrutar de esa dinámica nos dicen en las entrevistas en profundidad que aprendían más y hacían amistades de verdad.

El sentimiento de amistad ha sido siempre muy importante pero es clave en la sociedad actual, hacer amistades profundas en el período de cero a dieciocho años tiene una influencia decisiva en las vidas personales e incluso profesionales; es una pena que en educación se hable hoy en día menos de amistad que en épocas anteriores. Sí se habla y se escribe de educar las emociones pero frecuentemente se olvida que, igual que los valores, se educan en cada momento del día, en cada actividad; en este tipo de grupos no se segrega a nadie, todas y todos se sienten en inclusión, se desarrollan sus emociones más positivas y se evitan las emociones más negativas.

Coinciden bastante los países en los que ha llegado más tarde la generalización del aprendizaje cooperativo con aquellos en los que todavía tiene mucha fuerza el oscurantismo que ataca las evidencias científicas e incluso la mejora de resultados que se logra basándose en ellas. Donde está todavía más retrasada la alfabetización científica de la población, es más fácil que el alumnado sea víctima de concepciones no científicas del aprendizaje y también del desconocimiento de las teorías y prácticas que desarrollan los centros educativos de más éxito en el mundo. En esos países, la innovación educativa ha sido frecuentemente sustituida por la “innovación educativa”. Innovación educativa consiste en desarrollar actuaciones diferentes a las anteriores que mejoran los resultados; “innovación educa-

tiva” consiste en desarrollar actuaciones diferentes a las anteriores con independencia de si mejoran o empeoran los resultados.

A diferencia de hace unos años, hoy ya se sabe que hay que basarse en las actuaciones, centros y países que logran los mayores éxitos, no para copiar, sino como referencia imprescindible para las actuaciones que se han de realizar en nuestros propios contextos. Los proyectos y orientaciones educativas basadas en las ocurrencias de catedráticos feudales o de personajes famosos de los medios han dado muy malos resultados. Sin embargo, el retraso de la alfabetización científica permite hoy la proliferación de un marketing educativo que crea continuamente nuevos proyectos, nuevos términos que no han tenido ninguna validación positiva en las evidencias de las principales investigaciones científicas internacionales y las revistas que las publican. Frecuentemente se presenta como modelo Harvard o similares proyectos que siguen justo las orientaciones contrarias a las de esa universidad. También se publicitan rankings que no siguen criterios científicos o incluso que hay que pagar directa o indirectamente para estar en ellos.

Esta sustitución de evidencias por ocurrencias no se da solo en las escuelas de Infantil, Primaria y Secundaria sino también en las universidades. Después de consensuarse como objetivo europeo que nuestras universidades pudieran llegar al nivel de excelencia de las mejores universidades norteamericanas, se impuso aquí la programación de cada asignatura por competencias, lo cual no se hace en ninguna universidad de prestigio del mundo. Precisamente porque estas universidades excelentes se basan en competencias, saben que eso no consiste en programar las asignaturas por competencias sino en formar estudiantes competentes para mejorar a las personas, las empresas, las instituciones y las sociedades.

El aprendizaje cooperativo no fue ni ha sido una “innovación educativa” sino una innovación educativa porque ha mejorado los resultados y se ha basado en evidencias científicas internacionales. Es cierto, que algunos autores acostumbrados a las concepciones de Ausubel y a la “innovación educativa” han denominado aprendizaje cooperativo a algunas teorías y prácticas contrarias a esa concepción científica. Pero eso puede corregirse fácilmente con alfabetización científica del profesorado, con formación que permita que distingan bien y sepan buscar cuales son las bases científicas del aprendizaje cooperativo y cuales no lo son. La formación del profesorado basada en encuestas de satisfacción no facilita esa clarificación, ya que parte del profesorado puntúa mejor las ponencias que dicen lo que quiere oír y que no cuestionan lo que va a hacer al día siguiente. Por eso es todavía más loable que haya personas que escriban desde su práctica aportaciones como este libro o que las lean seriamente y lleven sus contribuciones a su alumnado.

El subtítulo del libro está presente a lo largo de todas sus páginas: transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo. Además, especialmente en su capítulo 4 tiene muy en cuenta las aportaciones del concepto de andamiaje de

Bruner, el principal psicólogo de la educación actualmente vivo y que, además, continúa muy activo con sus 100 años ya cumplidos. Bruner precisamente propone transformar las aulas en subcomunidades de aprendices mutuos. Este trabajo de Zariquiey pone acertados énfasis en la participación activa y equitativa y el diálogo entre todo el alumnado.

El giro dialógico que actualmente están dando las ciencias sociales conlleva el análisis pormenorizado de las interacciones que está presente en estas páginas. Si Vygotsky nos aportó la propuesta de transformación del entorno sociocultural como forma de optimizar el desarrollo, Mead, Habermas y la neurociencia nos han demostrado que eso se realiza a través de las interacciones. Por esa razón, es más que conveniente poner el foco en que todo el alumnado participe y que se haga de forma equitativa, sin que los protagonismos excesivos no se combinen con las posturas pasivas. Vygotsky ya nos dijo que las zonas de desarrollo próximo se generan por la interacción de personas adultas o de iguales más capaces. Con la participación activa y equitativa de todo el alumnado recorreremos múltiples zonas de desarrollo próximo y logramos que todas y todos sean más capaces, por tanto ayuden más en algún tipo de actividades, evitando así toda clase de etiquetaje.

Los análisis de las interacciones demuestran cómo la riqueza que generan se fomenta con la diversidad de las mismas. A veces, se ha denominado inclusión a poner a todo el alumnado en el mismo aula, sin segregar. Sin embargo, hay que diferenciar la mezcla de la inclusión. La inclusión no solo pone a todo el alumnado en la misma aula sino que asegura la optimización del aprendizaje de todas y todos, mientras que la mezcla optimiza solo la de una parte del grupo clase y, a veces, la de nadie. En ocasiones da incluso peores resultados la mezcla que la segregación. El reto educativo actual de nuestros entornos es superar la segregación y la mezcla, sustituyéndolas por la inclusión.

Para hacer inclusión y no mezcla, para tener a todo el alumnado en la misma aula optimizando el aprendizaje de todas y todos, se requiere basarse en las concepciones científicas como las de aprendizaje cooperativo y aprendizaje dialógico, que han demostrado mejorar la práctica educativa y los resultados de todas las niñas y niños. Sin embargo, también se requieren ejemplos prácticos de éxito de aplicación de esas concepciones. En este libro encontraréis ambas cosas y muy adecuadamente combinadas. Vale la pena leerlo, comentarlo y disfrutarlo.

Ramón Flecha,
Catedrático de Sociología
de la Universidad de Barcelona.

Introducción

Una vocación dudosa

Yo soy uno de esos miles de peruanos que a principios de los noventa se vieron obligados a escapar de un hermoso país empobrecido, inseguro e injusto. Y soy uno de esos miles de peruanos que encontraron en España la posibilidad de reinventarse y construirse una vida mejor. Una vida que, para sorpresa de muchos, terminó ligada a la educación.

No hay uno solo de mis viejos amigos de la infancia que no se sorprenda cuando les cuento que soy maestro. Y la verdad es que no es de extrañar. Yo mismo estoy bastante sorprendido. ¡Con lo mal que lo pasé en la escuela! No me refiero a mal de “me aburro” o a mal de “no me interesa y paso de todo”, sino a pasarlo mal de verdad. No en vano, mi pesadilla recurrente desde hace muchos años es una en la que descubro que no tengo el graduado escolar y tengo que volver al colegio.

Así que, como podéis imaginar, lo mío con la educación no es precisamente un idilio; ni siquiera se puede atisbar en mí el más mínimo signo de vocación docente. Todo lo contrario, cuando terminé la escuela –que me costó lo suyo, por cierto– me prometí que no volvería a pisarla jamás. Ni para la fiesta de los exalumnos, vamos.

Además, yo ya tenía una vocación precoz. Desde muy pequeño tenía claro que quería dedicarme a la música. Quería ser guitarrista de *rock and roll*. Y eso era lo que estaba en mi cabeza cuando esa Lima empobrecida y cada vez más violenta de finales de los ochenta me obligó a barajar la idea de emigrar. Y continuaba allí cuando aterricé en Madrid y me convertí en un inmigrante sin papeles. La idea siguió en mi cabeza mientras repartía propaganda, limpiaba escaleras, pintaba pisos y arreglaba persianas. Y persistía cuando a mediados de los noventa conocí a Mary, mi mujer.

Aunque suelo empezar muchas de mis conferencias comentando que llegué a la educación por la alopecia, esto es cierto solo en parte. Es verdad que a mediados de los noventa empecé a perder el pelo de forma vertiginosa y cierto es también que eso me deprimió bastante, ya que mi prototipo de roquero siempre incluía una frondosa mata de pelo. Pero lo que aún es más cierto es que a los veinticinco años mi carrera musical no había avanzado mucho y empezaba a preocuparme que la cosa no fuera a cambiar. ¿Y si no lo conseguía? Entonces repartir propaganda o limpiar escaleras podrían terminar convirtiéndose en algo más que un medio de sustento pasajero. Y eso no me apetecía en absoluto.

Así que, sin abandonar mis aspiraciones musicales, y demostrando una sensatez poco habitual en mí, me puse a pensar en un “plan B”. Le di muchas vueltas a la cuestión y cada día –típico de mí– amanecía con una certeza nueva. Y en esas estaba, como un general en su laberinto, hasta que un día, Mary se presentó en casa con lo que denominó –y cito literalmente– “una solución inteligente”: Magisterio con especialidad en Educación Musical. “Sé que no es lo mismo, pero al menos no perderás el contacto con la música”, me dijo muy entusiasmada.

Se notaba que a mi futura mujer aún le faltaban algunos datos clave de mi pasado. ¡En qué cabeza cabía eso de volver a la escuela! ¡Y encima para quedarme! Además, yo recordaba con particular desasosiego las pocas clases de música que dimos en el colegio: un montón de niños desafinando el “Himno a la Alegría” con sus flautas de plástico. No me seducía para nada. Y era lógico: entre una sala de conciertos abarrotada de fans incondicionales deseosos de oír tu música y una treintena de chiquillos en cuarenta metros cuadrados destrozando a Beethoven con sus horribles flautas... no había color.

Y ahí hubiese quedado la cosa, si no fuera porque en esos momentos me acordé de mi suegro. Don Pablo es lo que podemos denominar un maestro feliz. Una de esas personas que adoran la educación y te contagian su amor por ella. Visto a través de sus ojos, eso de dar clase parecía algo estimulante y lleno de gratificaciones. No puedo negar que en más de una ocasión había sentido cierta envidia. Lo veía y pensaba: “Lo feliz que está y tampoco es que se mate a trabajar”.

Sí, lo confieso –y no sin cierta vergüenza, por cierto–, yo era uno de esos muchos “despistados” que creen que los maestros, aunque no ganan demasiado, tienen un trabajo cómodo, con un buen horario y, por supuesto, con unas fantásticas vacaciones. Y claro, desde ese absoluto desconocimiento de la labor docente, no es de extrañar que empezase a considerar la opción. Si había que vivir de un “plan B”, por lo menos elegir uno en el que tuviera tiempo para seguir tocando. Y si encima podía conseguir que los niños tocasen algo más que una versión descafeinada del “Himno a la Alegría”, pues mejor.

Estuve dándole vueltas un par de meses y al final, como no encontré nada mejor, decidí intentarlo. Así que ese mismo año, no sin ciertas dudas, empecé a

estudiar Magisterio. Solo unos meses después de que Mary se convirtiera en mi mujer y don Pablo en mi suegro.

Estudiaba por las tardes, compatibilizando las clases con mi trabajo de portero en un edificio del centro de Madrid. Y aunque mi idea era sacarme la diplomatura en cuatro o cinco años, la verdad es que desde el principio el Magisterio me gustó y conseguí terminar la carrera en los tres años previstos. Una vez diplomado, y con la ayuda del servicio de Correos de España, pasé todo el año siguiente inundando Madrid con fotocopias de mi currículum, hasta que conseguí trabajo en un pequeño colegio del barrio de San Blas. Ya podía respirar, mi “plan B” estaba en marcha.

Como era un centro muy pequeño –línea uno desde Infantil hasta Primaria–, no había suficientes horas de música para completarme el horario, así que me tocó ser tutor de quinto de Primaria y dar otras áreas como Lengua, Matemáticas o Ciencias. Y aunque la idea no me hizo mucha gracia, intenté tomarme la tarea con filosofía y responsabilidad. Así que, con gran empeño y decisión, me puse a preparar mis clases, animado por la idea de que todo ese esfuerzo se rentabilizaría con el tiempo. “Son tres años malos, hasta que me prepare los temas. Luego, a vivir de las rentas”, pensaba.

Pero no tardé demasiado en darme cuenta de lo equivocado que estaba. Aunque me preparaba las clases con esmero, no conseguía ni remotamente los resultados esperados. De hecho, tras el despliegue didáctico con el que presentaba los contenidos, constataba con gran desilusión que más de la mitad de mis alumnos no había entendido gran cosa y, por tanto, no eran capaces de resolver las tareas que les proponía. Y lo que empezó siendo desilusión llegó a convertirse en agobio cuando pasado un tiempo no había conseguido avances significativos.

Mi visión absurda e injusta de la tarea docente se resquebrajaba y yo empezaba a verlo claro: educar, como decía el señor Freud, es una empresa imposible. Yo a Freud no lo entendía mucho, la verdad, pero sí que empezaba a entender de alumnos que no aprenden. De los que no lo hacen porque no cuentan con los conocimientos previos necesarios; de los que no son capaces de seguir el ritmo del resto de la clase; de aquellos que no tienen el perfil de aprendizaje adecuado para hacerse con un producto escolar básicamente verbal-lingüístico y lógico-matemático; de los que presentan un nivel tan bajo –o, por el contrario, tan alto– que resulta imposible conectar con ellos sin desconectar de los demás.

En apenas unos meses me hice con un extenso y variado catálogo de “aprendizajes fallidos” que, con el tiempo, solían conducir a los alumnos al abandono. A todos menos a uno: Alejandro, que nunca dejó de intentarlo y, al hacerlo, lo cambió todo.

De hecho, aunque, como habéis visto, les debo a mi mujer y a mi suegro el haber llegado a la educación, fue Álex el que me “empujó” hacia el aprendizaje

cooperativo. Y es que mi muchacho aunaba dos ingredientes que, combinados, formaban un cóctel muy amargo: el primero, que no aprendía de las pizarras. No sé si era una cuestión de ritmo, de nivel o de perfil de aprendizaje, pero lo cierto es que no comprendía gran cosa de mis exposiciones. El segundo, que nunca dejaba de intentarlo. Hacía todos y cada uno de los ejercicios que yo mandaba; el problema es que siempre los hacía mal.

Normalmente, cuando un niño trae los deberes mal hechos día tras día durante varios meses, llega un momento en que se plantea dejar de hacerlos. ¿Quién sigue haciendo algo que no le reporta más que fracaso? Pues Alejandro. Y eso lo hacía todo más difícil. Si él hubiese abandonado, yo lo habría llevado mejor. Pero el hecho de que día tras día lo intentara y día tras día no pudiera conseguirlo me quitaba el sueño. ¡Uno no puede permanecer ajeno ante el fracaso de un alumno que lo intenta una y otra vez! No era capaz de quitármelo de la cabeza. Había que buscar soluciones.

Mi primera decisión fue colocar su mesa al lado de la mía, para intentar atenderlo de una forma más personalizada. La idea era sentarme con él de vez en cuando para echarle una mano. Pero pasadas dos semanas no le había dedicado ni un solo minuto. Era imposible; entre las correcciones, las explicaciones y la gestión del aula, no era capaz de encontrar un hueco para ayudarlo. Por eso, terminé optando por quedarme con él en los recreos. Y lo mantuve durante un tiempo, hasta que sus compañeros formaron una comisión para negociar su “liberación”.

Alejandro era nuestro jugador franquicia en el equipo de fútbol. Bueno, de fútbol, de baloncesto, de balón prisionero, de “polis y cacos”, etc. Su excepcional inteligencia corporal-cinestésica le hacía destacar en todas las actividades físico-deportivas que realizaba. “Profe, sin él, no tenemos nada que hacer contra los de sexto”, me explicó la comisión. Y tras ver el gesto de satisfacción que se dibujaba en el rostro de Álex, entendí que no tenía derecho a arrebatarle la oportunidad de ser reconocido por su talento. Así que terminé “liberándolo”, y aunque disfruté viendo cómo Álex devolvió a nuestro equipo a la senda del triunfo, me tocó pensar en otra solución.

Entonces se me ocurrió que si no encontraba el momento para sentarme con él, habría que crearlo de forma explícita. Así que decidí que los últimos diez minutos de todas mis clases los dedicaría a realizar ejercicios sobre lo que habíamos trabajado durante la sesión. Era un momento de procesamiento de los contenidos en el que los estudiantes realizaban actividades muy similares a las que se iban a llevar de deberes. Por eso lo llamábamos “el entrenamiento”.

Yo pretendía aprovechar esos momentos para atender a Alejandro y aumentar así sus posibilidades de enfrentarse a los deberes con ciertas garantías de éxito. Pero la cosa tampoco terminó de funcionar. Él no era el único que se quedaba con dudas. Cada vez que empezaba “el entrenamiento”, un nutrido grupo de alumnos

se agolpaba frente a mi mesa en busca de ayuda. Solían formar una fila en la que había de todo: desde problemas y dudas realmente conectadas con las tareas que debían desarrollar hasta tonterías del tipo “¿hay que copiar la pregunta?” o “¿se puede usar boli negro?”. Todo se mezclaba en esa fila en la que las necesidades de Álex se perdían entre las de sus compañeros.

Y ese probablemente fuera uno de los momentos más tristes de mi recién estrenada profesión docente. Comprendí que con las ratios de veinticinco o treinta alumnos, las sesiones de cincuenta minutos y las quince unidades didácticas por asignatura, me resultaba imposible atender a las legítimas necesidades de todos y cada uno de mis alumnos. No era una cuestión de esforzarse más o de echarle más horas; por mucho que hiciera, en ese contexto, era simple y freudianamente imposible.

Entonces volvió esa vieja angustia de mis años escolares, solo que esta vez no era por mi incapacidad para aprender los contenidos, sino por mi incapacidad para enseñarlos. Y aunque las perspectivas del alumno y del profesor son muy distintas, el desconuelo que se deriva del fracaso constante no lo es tanto.

En ese momento me planteé dejarlo.

Visto con perspectiva, puedo identificar muchos de los errores que cometí entonces. Hoy comprendo, por ejemplo, que no hacía otra cosa que reproducir el mismo sistema que me llevó a pasarlo tan mal en la escuela y comprendo, además, que la mejor solución para los “alejandros” no pasaba por intentar ayudarlos a jugar a un juego que les estaba vedado de antemano. No, hoy tengo claro que la respuesta más justa era cambiar de juego. Y en aras de conseguirlo llevo muchos años intentando incorporar a mi labor docente enfoques y modelos más inclusivos, que permitan a todos los alumnos jugar a su manera.

Pero entonces yo no lo sabía y seguramente hubiese terminado abandonando si no fuera porque Álex nunca abandonaba. Y gracias a que seguí peleando junto a él cada día y narrando mis batallas cada noche, mi mujer acabó por ofrecerme otra de sus “soluciones inteligentes”: “¿Y si pones a los alumnos a trabajar juntos?”.

Sé que puede resultar llamativo que una persona sin experiencia docente fuera la que me abriera el camino hacia la cooperación, pero tiene su explicación. Aunque no sea profe, mi mujer cuenta con una vasta experiencia en el ámbito educativo: diez años de escolarización obligatoria, que le ofrecen una idea bastante clara de lo que es un aula.

Pero a diferencia de lo que fue mi escolaridad, y supongo que la de la mayoría de vosotros, la de Mary no siempre se desarrolló en filas de uno. Ella estudió EGB en un pueblo muy pequeño de Valladolid en el que solo había dos maestros: la de los pequeños y el de los mayores. Por eso, pasó toda su infancia compartiendo el pupitre y el aprendizaje con compañeros de distintas edades que solían trabajar sobre contenidos diferentes.

En esa maravillosa escuela la ayuda no era monopolio del maestro, sino que se asumía como una responsabilidad compartida. Era la única forma de avanzar dentro de un contexto en el que ocurrían tantas cosas distintas al mismo tiempo. Por eso, animada por sus maestros, resolvió muchas de sus dudas y problemas pidiendo ayuda y apoyo a sus compañeros. Y como era tan buena estudiante, ella también tuvo muchas oportunidades de contribuir al aprendizaje de los demás. “No veas lo bien que funcionaba, Francisco”, me dijo.

Se la veía tan convencida de lo que decía, que terminó por convencerme a mí. Así que no tardando mucho dispuse mi clase en parejas, intentando agrupar a niños de distintos niveles de desempeño, unos más altos con otros más bajos. Luego modifiqué el “entrenamiento” añadiendo una nueva norma: hay que avanzar juntos. Lógicamente, por una cuestión de ritmos, no establecía un número determinado de ejercicios. Debían hacer los que pudieran en los diez minutos, siempre y cuando no pasaran al siguiente si ambos no habían comprendido el anterior.

Y esa situación, tan sencilla y, por otro lado, tan poco innovadora –al final eran niños haciendo ejercicios del libro de texto–, lo cambió todo.

Empecé a ver cómo David era capaz de reconstruir el discurso que yo había ofrecido en la pizarra para adecuarlo al nivel de comprensión de Alejandro. Ante cada pregunta o cada duda, volvía a explicar los contenidos de una forma distinta, utilizando nuevos ejemplos y moviéndose a niveles cada vez más bajos. Hasta que conseguía conectar con ese punto en el que Álex empezaba a enterarse. Resultaba muy evidente, porque se le iluminaba la mirada. “Pone ojitos de saber, profe”, decía David.

A partir de ese momento, empezaban un complejo proceso de andamiaje en el que David ayudaba a Alejandro a hacer cosas que solo jamás hubiera podido afrontar. Si uno prestaba atención, podía ver cómo, ejercicio tras ejercicio, Álex iba siendo capaz de trabajar con niveles de autorregulación mucho más altos. Era evidente: trabajando con su compañero, estaba aprendiendo a trabajar solo.

Y un día, simplemente, ocurrió. Álex se presentó una mañana con todos los ejercicios bien hechos. “Los he hecho solo, profe”, dijo con una enorme sonrisa que solo era comparable con la que se dibujaba en el rostro de David, que observaba orgulloso a su compañero.

Ese momento compensó todo lo anterior.

Fue entonces cuando me enganché definitivamente a la educación. Pero no a esa educación de las filas de uno y las colas para resolver dudas, sino a esa otra en la que el aprendizaje era un acto compartido, en el que los alumnos aprendían juntos a hacer las cosas solos. Una educación en la que nada era más importante que echarle una mano al compañero, porque el éxito de uno siempre era el éxito de todos.

Una vez oí decir que a la innovación educativa se llega por visión o por necesidad. Yo llegué por pura necesidad: por la necesidad de ser justo con Alejandro. Y a partir de entonces empecé un camino hacia el aprendizaje cooperativo jalonado por su sonrisa, aquella que se dibujaba en su rostro cada vez que veía que “lo tenía bien”. Entonces entendí que todo cambia cuando el aula se convierte en una red de aprendizaje en la que todos ponen su talento a disposición de los demás y nadie es indiferente al fracaso de un compañero.

Y un día me sorprendí a mí mismo esbozando una sonrisa mientras intentaba explicarle a un viejo amigo de la infancia por qué me había hecho profesor. E inmediatamente me acordé de mi suegro, que, por si no lo habíais intuido, era el “profe de los mayores” de esa maravillosa escuelita de Valladolid en la que estudió mi mujer hasta que dejó la EGB para irse al instituto. Y entendí que las adversidades y fracasos se llevan mucho mejor cuando no son el problema de unos pocos, sino el problema de todos.

Ahora comprendía por qué don Pablo era un maestro feliz.

Y si os estáis preguntando qué pasó con el *rock and roll*, os diré que aún sigo tocando. Menos de lo que suponía, pero disfrutándolo como siempre. Sobre todo cuando alguno de mis tres hijos –Lucía, Mateo y Elisa– me pide que le enseñe a tocar alguna de esas canciones del “siglo pasado” que tanto me gustan. Parece que han heredado de su padre el gusanillo de la música, lo que, por otro lado, me encanta. Lo único que espero es que no hayan pillado el “*pack completo*” y que el pelo lo hayan heredado de su madre. Aunque bueno, visto con perspectiva, la cosa no nos ha ido tan mal. Bendita alopecia.

Torpe, pero pertinaz

Quince años después de que Alejandro cambiase para siempre mi forma de entender la educación, el aprendizaje cooperativo se ha convertido en un elemento fundamental de mi práctica docente. De hecho, a lo largo de estos años –igual que Don Pablo, mi suegro– no he dudado en poner a trabajar juntos a los diferentes, siempre con la intención de articular una respuesta más adecuada a la diversidad.

Y el tiempo no ha hecho más que avalar esta decisión. Hoy sigo convencido de que la personalización de la experiencia educativa del alumnado pasa –paradójicamente– por transformar el aula en un espacio en el que las alumnas y los alumnos trabajan juntos a la hora de construir sus propios aprendizajes. Solo así se puede trascender la idea errónea de que “lo justo” es dar a todos lo mismo y apuntar hacia un modelo en el que intentamos ofrecer a cada uno lo que necesita.

Ahora bien, aunque estoy más que satisfecho con el camino recorrido, faltaría a la verdad si dijera que la travesía siempre ha sido plácida. Cooperar no siempre es fácil y en más de una ocasión las cosas no han salido como esperaba. Eso sí, analizándolo con perspectiva, he podido comprobar que en la mayoría de los casos

el fracaso ha sido la consecuencia lógica de mis errores. En no pocas ocasiones he hecho gala de una gran torpeza y una evidente ingenuidad a la hora de plantear, diseñar y gestionar las situaciones de cooperación en el aula. Y esto me ha llevado a meter la pata muchas veces y de muchas formas distintas.

Sin embargo, estos pequeños fracasos nunca me han amilanado y he sido muy pertinaz en mi apuesta por el trabajo en equipo. Pese a que no siempre he estado especialmente atinado a la hora de plantear el aprendizaje cooperativo, he mantenido siempre mi convicción con respecto a las posibilidades que ofrece la cooperación de cara a mejorar la experiencia escolar del alumnado. Por ello, siempre he perseverado: independientemente de lo dura que fuera la caída, siempre me he levado y lo he vuelto a intentar. Y eso, con el tiempo, no solo me ha permitido tomar conciencia de los muchos obstáculos, desatinos y problemas que pueden impedir que las dinámicas cooperativas funcionen, sino que me ha permitido identificar toda una serie de propuestas, estrategias, herramientas y recursos que potencian la eficacia de la cooperación.

Y es que, como dice el refrán, “la experiencia es la madre de la ciencia”. Por ello, aunque la convicción es la misma de hace quince años, mi competencia a la hora de diseñar y gestionar la cooperación en el aula no se parece en absoluto. A día de hoy mis planteamientos suelen ser mucho menos ingenuos y bastante más eficaces. Lógicamente, sigo cometiendo errores, pero muchos menos que hace unos años.

Y esto es justamente lo que pretendemos compartir en esta obra: la ciencia que hemos podido extraer de nuestra propia experiencia en el ámbito del aprendizaje cooperativo, tanto a título personal –como el maestro que decide transformar su aula en una red de aprendizaje– como a nivel de coordinador o asesor en la implantación del modelo en distintas etapas educativas y distintos centros.

Desde esa perspectiva hemos cometido –y visto cometer– muchos de los errores posibles en el ámbito de la cooperación, lo que nos ha dado la oportunidad de trabajar junto a muchos –muchísimos– docentes en la búsqueda de soluciones. Y con algunas hemos dado. Esta obra recoge algunas de esas propuestas, estrategias y herramientas que –sabemos– suelen potenciar la eficacia del aprendizaje cooperativo y, por tanto, pueden ayudaros a incorporar la cooperación a vuestra práctica docente. A partir de ahí, solo queda que empecéis a cometer vuestros propios errores.

Siete acciones para empezar a transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo

Teniendo en cuenta el contenido y el sentido de esta obra, hemos intentado articularla a partir de propuestas prácticas que puedan ofrecer algo de luz en el proceso de incorporación de la cooperación a la dinámica habitual del aula. Desde

esta perspectiva, no esperéis encontraros con una obra teórica, que aspira a realizar una aproximación conceptual profunda al tema del aprendizaje cooperativo. Nada más lejos de nuestras posibilidades y de nuestra intención. Este es un libro para hacer, para poner en práctica y, en este sentido, también es un libro para ser re-escrito a través de la propia experiencia cooperativa.

Por eso, vamos a tratar de organizar las propuestas de una forma simple y práctica, intentando canalizarlas a través de siete acciones concretas que –como mínimo– debemos desarrollar para hacer aprendizaje cooperativo. Siete acciones que se abordarán a través de siete capítulos monográficos, en los que procuraremos ofrecer algunas propuestas, pautas y consejos que sirvan para que las desarrolléis con unas mínimas garantías de éxito.

En el capítulo uno nos vamos a centrar en agrupar a los estudiantes, articulando todo el proceso de formación de equipos a partir de una serie de cuestiones básicas: ¿serán grupos homogéneos o heterogéneos?, ¿cuántos miembros tendrán los equipos?, ¿durante cuánto tiempo trabajarán juntos?, ¿cómo dispondremos el aula?, ¿cómo colocaremos a los alumnos dentro del equipo?

En el capítulo dos vamos a centrarnos en el establecimiento de un contexto cooperativo, ya que solo se puede cooperar dentro de marco de trabajo basado en la cooperación. Así que es necesario que establezcamos un entorno en el que cooperar no solo es posible, sino que tiene sentido. Para ello trabajaremos en dos niveles diferentes: el marco normativo que ordena la cooperación y los roles que pretenden responsabilizar al alumnado en la gestión del trabajo cooperativo.

Una vez que hemos establecido en el aula una estructura y un contexto cooperativos, llega el momento de diseñar las tareas con las que trabajarán los estudiantes dentro de sus equipos. Y en ello se centran los tres capítulos siguientes:

En el capítulo tres nos ocuparemos de la articulación de la tríada cooperativa, que recoge tres elementos fundamentales a la hora de promover la eficacia de las situaciones de cooperación: la interdependencia positiva, la participación equitativa y la responsabilidad individual. Y lo haremos desde una perspectiva práctica, relacionando estos elementos con tres premisas básicas que han de cumplir las situaciones de cooperación: ¿se necesitan para hacer el trabajo?, ¿todos pueden participar?, y ¿somos capaces de monitorizar el trabajo de cada uno? Estas tres preguntas pueden considerarse como una especie de “control de calidad” que nos va a permitir distinguir si nuestro diseño cooperativo cuenta con unas mínimas garantías de eficacia.

En el capítulo cuatro abordaremos el establecimiento del nivel de ayuda con el que trabajarán los estudiantes en cada momento, con la idea de poner el trabajo grupal al servicio del desempeño individual de cada uno. Para ello, os presentaremos cuatro esquemas o patrones de cooperación que nos permiten articular una secuencia de andamiaje que va desde los niveles de ayuda más altos, en los que los

estudiantes avanzan juntos a la hora de realizar las tareas, hasta los niveles más bajos, en los que trabajan de forma autónoma.

En el capítulo cinco nos centraremos en la gestión de la diversidad dentro de los equipos, partiendo de la premisa de que el aprendizaje cooperativo no debe derivar siempre en que todos los alumnos hagan lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo. De hecho, si lo vemos así, la cooperación podría convertirse en una herramienta que no solo no promueve una gestión más eficaz de la diversidad, sino, por el contrario, que la dificulta. En este capítulo veremos cómo podemos diseñar situaciones en las que los alumnos trabajen juntos, tanto haciendo las mismas tareas como realizando tareas diferentes. Todo ello con la idea de ofrecer algunas pautas básicas para conseguir que nuestra red de aprendizaje contribuya realmente a potenciar la atención a la diversidad.

Pero no basta con ser capaz de diseñar situaciones de cooperación, es necesario que busquemos la manera más adecuada de incorporarlas a la dinámica habitual de nuestras clases. Para ello, en el capítulo seis nos ocuparemos de las técnicas cooperativas, intentando presentarlas como herramientas que aspiran a convertirse en rutinas de trabajo dirigidas a potenciar el aprendizaje del alumnado. Así, no solo os ofreceremos un amplio abanico de técnicas cooperativas tanto simples como complejas, sino que las relacionaremos con los procesos que podemos utilizar para diseñar nuestras propias secuencias didácticas. De este modo, la cooperación se convertirá en una herramienta para potenciar nuestra oferta educativa.

Finalmente, en el capítulo siete abordaremos el tema de la evaluación de la cooperación, intentando estructurar el discurso a partir de dos cuestiones fundamentales: la evaluación de la competencia para cooperar del alumnado y, por supuesto, el análisis y valoración del funcionamiento de los equipos. Para ello, os ofreceremos algunas pautas, estrategias e instrumentos para diseñar y gestionar procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación del aprendizaje cooperativo. Siempre con la intención de potenciar una reflexión sobre la práctica que lleve a articular procesos de mejora, ya que cuanto mejor cooperen, más aprenderán cooperando.

Con todos estos contenidos, confiamos en articular una propuesta de actuación que os ayude a la hora de empezar a trabajar con estructuras y dinámicas cooperativas. Ahora bien, se trata de una propuesta básica, que no solo no aspira a agotar todas las cuestiones relacionadas con la implantación del aprendizaje cooperativo, sino que ni siquiera lo intenta. Nuestra aspiración de ofrecer una herramienta práctica para incorporar la cooperación a vuestras clases, nos ha llevado a acotar al máximo la extensión del propio libro, de cara a ofrecer una propuesta que, aunque pueda presentar omisiones, resulte ágil y manejable.

En este sentido, aunque podríamos identificar una acción ocho, una nueve o una diez, creemos que las siete que presentamos resultan fundamentales y

que –juntas– constituyen una propuesta básica para empezar. Esperamos que tras la lectura de este libro coincidáis con nosotros y que no solo os resulte útil lo que está, sino que sepáis disculparnos por lo que falta. No olvidéis que, como ya hemos dicho, hacemos gala de una evidente torpeza. Pertinaz, pero torpeza al fin y al cabo.

Una gran pérdida

Días después de haber terminado de escribir esta introducción recibí la triste noticia de la muerte de Pere Pujolàs. Sin lugar a dudas, el autor más influyente que ha conocido este país en el ámbito del aprendizaje cooperativo. Sus libros, sus conferencias y su magisterio han sido una gran inspiración para mí y me han acompañado en la empresa de incorporar la cooperación a la dinámica de mis clases.

Este libro hubiese sido imposible sin su maravilloso legado, que ha servido –y servirá– para que aprendan juntos tantos y tantos alumnos diferentes.

Gracias, Pere. Descansa en paz.