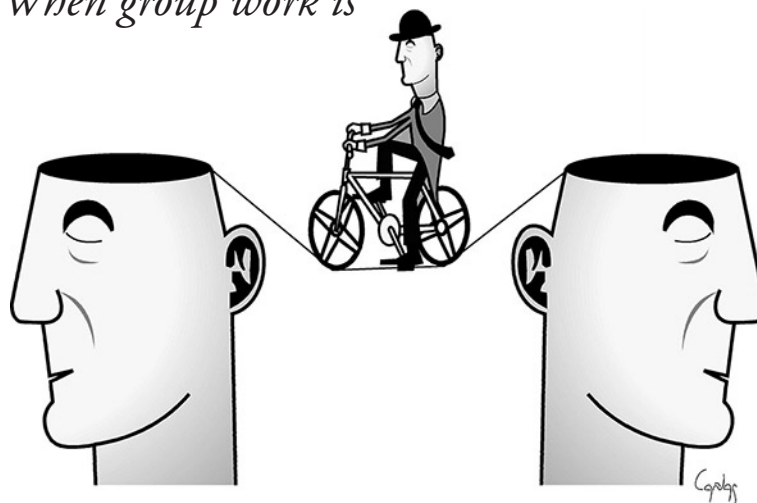


“¿Dos cabezas piensan mejor que una?” Cuando trabajar en grupo no es suficiente

Artículos
arbitrados

Are two heads better than one? When group work is not enough



Pablo César Ojeda Lopeda

pcojeda@uc.cl

paceolan@gmail.com

Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación. Doctorado en Educación
Santiago, Región Metropolitana, Chile

Artículo recibido: 26/11/2016

Aceptado para publicación: 22/01/2017

Resumen

Este ensayo plantea el porqué de la formación de grupos en el aula no es una estrategia suficiente para favorecer el aprendizaje; entonces, a la luz de algunos postulados de la teoría sociocultural, propone cuatro sugerencias puntuales que deben ser consideradas por el docente para favorecer el aprendizaje cooperativo en el aula.

Palabras clave: aprendizaje grupal, aprendizaje cooperativo, teoría sociocultural.

Abstract

This essay warns why group formation in the classroom is a limited strategy to support learning. Beyond some postulates of the sociocultural theory, four detailed suggestions that should be considered by the teacher in order to favor cooperative learning in the classroom are proposed.

Keywords: group learning, cooperative learning, sociocultural theory.

De la sabiduría popular al aula

Es muy probable que a lo largo de la vida, las personas hayan empleado la frase que da inicio a este texto, o al menos la haya escuchado en boca de otros cuando al enfrentarse a una situación problemática, manifiestan tener la necesidad –o han recibido el consejo–, de compartir el problema con al menos otro, pues está de base la creencia que en conjunto el problema se examinará y abordará de mejor manera, por supuesto, con la pretensión de encontrarle una solución al mismo, solución que de manera individual difícilmente podría hallarse.

Tal creencia ha pasado de ser algo que se dice y hace en los espacios de interacciones cotidianas informales, a hacer parte de las estrategias que se implementan en espacios formales como la escuela y, particularmente, de las estrategias que el docente emplea en el aula para lograr que sus estudiantes construyan aprendizajes; por ello, no es extraño que al acercarnos al salón de clase, veamos a los estudiantes trabajando en pequeños grupos implicados en la solución de un problema, pues de base está el mismo supuesto: “*dos cabezas piensan mejor que una*”.

Sin embargo, la evidencia empírica no siempre apoya esa creencia; Chan, Burti y Bereiter (1997), encontraron que el trabajo en grupo *per se*, no garantiza mejores desempeños; puesto que los estudiantes más grandes mejoraban su desempeño en tareas grupales, mientras el desempeño de los más pequeños no se veía favorecido y para ellos funcionaba mejor el trabajo individual.

La creación de grupos desde principios socioculturales

Como no hay nada más sospechoso que lo que la práctica cotidiana ha naturalizado, y con base en lo afirmado en el anterior párrafo, permítaseme poner en duda la máxima de la sabiduría popular a la que he venido haciendo referencia, a la luz de una tradición del pensamiento psicológico educativo que comparto: la propuesta sociocultural, culturalista o vygotskiana.

Vygotsky (1978), al hacer referencia a la formación de las habilidades superiores de pensamiento manifestaba que para que estas emergieran eran necesarias, al menos, dos condiciones: Interacción y niveles diferentes de conocimiento.

La interacción se refiere a la posibilidad de compartir con otro en un espacio y tiempos determinados, con el fin de resolver una situación problemática. Hasta aquí no existe diferencia entre lo que un docente hace en el aula cuando invita a trabajar a dos o más para enfrentarse a un problema y lo que plantea Vygotsky.

No obstante, al parecer algunos docentes sólo se han quedado con esa parte que se desprende de la propuesta del psicólogo ruso y han olvidado la segunda y más importante: los niveles diferenciales de conocimiento entre quienes conforman una dupla (o grupo) de trabajo.

Vygotsky, al hablar del aprendizaje en grupo estaba pensando en un “*aprendizaje cooperativo*”. En su máxima acerca del desarrollo de las funciones cognitivas de orden superior, él no postuló sólo que dos se unan, sino más importante aún, es que quienes hacen parte del grupo tengan diferentes niveles de experticia, es decir, que el grupo estuviera conformado por sujetos cognitivamente diferentes: unos más expertos en la solución de un problema junto con otros menos expertos o novicios, quienes al interactuar –primero de forma intermental y luego de manera intramental–, los menos expertos lograrán avanzar y construir los mecanismos que posteriormente les permitirán resolver el problema de forma autónoma (Vygotsky, 1978).

Estas diferencias cognitivas que hacen su aparición en el aprendizaje cooperativo, es lo que Wertsch (1998), denomina “alteridad” y consiste básicamente en el encuentro entre dos o más perspectivas o voces diferentes que se implican mutuamente y que da paso a interacciones dialógicas en donde la diferencia de criterios y perspectivas es la norma, no la excepción.

El trabajo del docente en el aula no consiste tanto en perseguir desde el momento en que socializa el objetivo de aprendizaje, que todos los estudiantes hablen la misma voz y estén siempre de acuerdo, especialmente con lo que él plantea, como de instaurar en el aula espacios para que se generen *hechos o eventos comunicativos* (Calsamiglia y Tusón, 2002) que convoquen diferentes perspectivas en un mismo grupo de trabajo para que sean escuchadas, descartadas, sopesadas y debatidas, pues es en medio de actividades dialógicas y cooperativas como el conocimiento es construido (Cazden y Beck, 2003).

Probablemente los hechos comunicativos que el docente busca promover en el aula se vean favorecidos tanto por la conformación de grupos con sujetos con diferente nivel cognitivo o de experticia, como por las situaciones o problemas que a los grupos conformados se les pida resolver; así, si el problema es tan básico que los miembros del grupo más hábiles ya saben cómo resolverlo, es probable que no haya lugar a los hechos comunicativos entre quienes conformaron el grupo; lo contrario también es cierto: si el problema es tan complejo y alejado de la vida de los sujetos, su solución se dificultará.

Si por el contrario los problemas propuestos por el docente se acercan a los “esquemas pragmáticos” (Limón & Carretero, 1995; p,106) de los integrantes, es más probable que sea resuelto de manera colaborativa, o al menos tendrá mayor opción de generar hechos comunicativos en el que las diferentes posturas de los integrantes aparezcan, lo que convocará verdaderos diálogos. Por lo tanto, la presentación del problema al grupo debe ser lo suficientemente atractivo como para que todos participen y sientan que están aportando algo a su solución, incluso los menos expertos.

Implicaciones prácticas para el trabajo en el aula

Trabajar desde la postura sociocultural le exige al docente llevar a cabo al menos cuatro acciones:

1. Conocer a sus estudiantes, no tanto como sólo saberse sus nombres, sino en lo que cada uno es mejor, cuál es su experticia o novicia cognitiva alrededor de un tópico.
2. Organizar grupos de estudiantes con diferentes niveles de experticia o conocimientos.
3. Identificar los problemas apropiados para los grupos en función de: los niveles cognitivos que están siendo convocados y que tales problemas se relacionen con los contextos de los niños.
4. Convertirse en un promotor y alentador de voces contrarias cuando el grupo crea haber llegado a un consenso.

Al llevar a la práctica esas acciones, el docente estará colaborando con la construcción de algunas de las habilidades del pensamiento que mejor caracterizan al ser humano: trabajo en equipo, ponerse en el lugar del otro, argumentar, pensar el propio pensamiento, entre otras.

Para terminar, la próxima vez que escuche a alguien decir “*dos cabezas piensan mejor que una*”, dígame “*sí*”, e inmediatamente complementé “*pero si al menos una de ellas piensa mejor que la otra*”. ©

Pablo César Ojeda Lopeda. Magíster en Psicología (Universidad del Valle); actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha sido docente en programas de Psicología y Educación; Su línea de investigación es el análisis del discurso en el aula y participa como Integrante del grupo de Investigación que desarrolla el proyecto “Condiciones comunicativas para el aprendizaje en lenguaje y matemática: lenguajes y voces de estudiantes y profesores en aulas de 5° año básico” en Chile.

Referencias bibliográficas

- CALSAMIGLIA BLANCÁFORT, Helena y Amparo Tusón Valls (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, Ariel, Barcelona.
- CAZDEN, Courtney Beck, (2003). *Classroom discourse*, En A.C, Graesser, M.A. Gernsbacher y S.R. Goldman (eds). Handbook of discourse process, 165-197. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, New Jersey
- CHAN, C.; Burtis, J. & Bereiter, C. (1997). Knowledge building as a mediator of conflict in conceptual change. *Cognition and Instruction*, 15, 1–40.
- LIMÓN, Margarita (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal, *Learning and Instruction* 11, 357–380
- LIMÓN, Margarita & Mario Carretero (1995). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico, en M. Carretero, ed. Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia. 105-142. Visor, Madrid.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- WERTSCH, James Vygotsky (1998). La mente en acción. Aique, Argentina.