

## ***La interacción en el aula. Aprender con los demás***

Rosana Egle Corrado\* - Martha Judit Goñi\*\*

*HUERTAS, JUAN ANTONIO y MONTERO, IGNACIO. La interacción en el aula. Aprender con los demás. Colección carrera docente dirigida por Susana Pironio. Buenos Aires - Argentina, Aique, 2001, 215 págs.*

El presente libro, tal como lo señalan Juan Antonio Huertas e Ignacio Montero en el prólogo, pretende ser un texto de opinión, de crítica y de reflexión respecto del aprendizaje en interacción y cooperación. Los autores mencionan que dentro de esta colección se encuentran publicadas con anterioridad dos importantes obras que trabajan la temática: el libro de Slavin, *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investiga-*

---

\* Profesora y Licenciada en Educación Inicial. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil Argentina.

Correspondencia: E-mail: rocorr@fch.unicen.edu.ar

\*\* Profesora de Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: judigo@fch.unicen.edu.ar

*ción y práctica*, y el de los hermanos Johnson, *Aprender Juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Básicamente este trabajo, se propone contribuir en la formación de criterios acerca del problema de aprender con los demás, desde la perspectiva teórica vigotskiana, dando así un giro radical al enfoque teórico adoptado por los autores americanos.

El hecho es que estos autores españoles, quienes poseen una trayectoria de trabajo común como docentes e investigadores en la Universidad Autónoma de Madrid, trabajando también en maestrías de FLACSO (con sede en Argentina), realizan reflexiones de gran interés acerca de la interacción en el aula, del trabajo cooperativo y sus efectos motivacionales, temáticas que actualmente se están discutiendo en los ámbitos educativos argentinos, al igual que en otros países americanos y europeos.

En cuanto a su estructura, el libro posee cuatro capítulos; dos de los cuales –el primero y el último– constituyen una parte de reflexión y opinión de los autores acerca de lo que significa aprender con los demás. En los dos capítulos centrales se describen y analizan modos de aprendizaje con los demás, en particular el aprendizaje en grupos cooperativos por ser uno de los más estudiados y aceptados entre los investigadores.

En el primer capítulo, bajo el interrogante “**¿Es tan sencillo eso de aprender y querer aprender?**” los autores invitan a pensar críticamente algunas formas de estructurar el trabajo educativo para optimizar los distintos aprendizajes. Para esto parten de tres tópicos: ***qué es la enseñanza y el aprendizaje, cómo se puede llegar a querer aprender y de qué depende que uno adquiera mejores conocimientos cuando está trabajando con otras personas.***

Con respecto al primer tópico, como lo hacen los autores, quisiéramos recuperar la siguiente distinción: **aprender y enseñar son**

**dos conceptos de diferente índole**, pues mientras que aprender se considera algo inevitable y consustancial a todos los organismos y especialmente al ser humano, la enseñanza no lo es; la escuela en tanto producto de la cultura, es una institución propia de un momento histórico determinado. En párrafos posteriores se advierte que **educar y enseñar** no es simplemente proponer la adquisición de conocimientos y destrezas. Como bien señalan Huertas y Montero en otro trabajo, detrás de cada modelo de enseñanza hay una intencionalidad pública y política. De forma muy general se mencionan en esta primera parte del libro, las funciones principales atribuidas a la institución escolar actual: de guardería o refugio, de cultura y de preparación profesional. No obstante se deja al lector la opción de que decida y evalúe en que medida el sistema educativo formal cumple estas u otras funciones.

En una sociedad multifacética como la que nos toca vivir habrá que aprender- al decir de Huertas y Montero- **“... a crear espacios de aprendizajes situados, flexibles y perspectivistas”**. Argumentan entonces que se procurará **“... enseñar en y para contextos concretos, dentro de dominios específicos, situándolos en sus claves temporales y contingentes”** (p.24).

En un mundo globalizado la idea es aprender sobre todo a interpretar, a dar sentido, a construir y compartir significados a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje entendido como un “proceso de co-construcción” en el que el alumno es, junto con otros, agente de su propio desarrollo. Ahora bien, como sostienen los autores, tampoco se puede negar que la **institución escolar** es, básicamente, aquella donde **se enseña y se evalúa**. Por cierto, como comentan en forma reiterada en este libro, **la evaluación y la autoevaluación son condiciones indispensables para conseguir el carácter de superación y avance que significa todo aprendizaje**. Los alumnos y los profesores tienen tan interiorizado este aspecto, que no se les ocurriría concebir una institución escolar que se proponga enseñar sin pruebas, exámenes y calificaciones.

Por eso, asumiendo ciertas reglas que rigen el funcionamiento de este tipo de instituciones, y siguiendo el planteo de los autores:

*“Para fomentar ese sentido crítico, situado y que incluye varias perspectivas, que es el mejor escenario para los aprendizajes en este comienzo de milenio, las actividades académicas deben diseñarse para que se planteen problemas cada vez más abiertos y que requieran que los alumnos tomen progresivamente más decisiones sobre las metas, los modos de desarrollar el aprendizaje y las maneras de evaluar los conocimientos de uno mismo”(p.25) <sup>(1)</sup>.*

En cuanto a qué tiene de característico aprender, partiendo de los rasgos que definen el “buen aprendizaje” según Pozo (1996) y los aportes complementarios de Montero y Huertas, diremos en términos generales que el **buen aprender implicaría: un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones, como consecuencia de una práctica bien organizada y que necesita de una evaluación.**

Aquí resulta pertinente reflexionar, como sugieren los autores, sobre los rasgos prototípicos del aprendizaje, pues sin duda es agradable imaginar esos aprendizajes genuinos que producen cambios profundos de conocimientos y comportamientos, pero en realidad se sabe que **no todos los cambios son de la misma naturaleza, intensidad y duración.** Por eso como se deja planteado desde el inicio hay que tener presente que las demandas sociales de la “nueva” cultura del aprendizaje son exigentes no sólo en cuanto a cantidad de **saberes** sino a la **necesidad** de darles un sentido, **de ser transferidos a nuevos contextos en gran medida impredecibles.** De manera que parte del **desafío como docentes**, consiste en enseñar a transferir, a **romper con prácticas rutinarias de aprendizajes y organizarlas con propósitos bien definidos.**

Como una aproximación a la segunda cuestión en juego, relacionada con el “**querer aprender**”, diremos brevemente valiéndonos del planteo de los autores que la **motivación** debe abordarse como un **constructo teórico**, que se caracteriza por ser un **proceso psicológico** que se manifiesta cuando el sujeto actúa ante propósitos o metas determinadas con una carga emocional (p.37). Por lo tanto, **la motivación no es visible ni tangible por sí misma**, tiene sentido y se debe comprender en una situación concreta. Hay pues indicadores que nos permiten revelar cierto grado de motivación en un sujeto, como pueden ser en el caso de un alumno: el esfuerzo, la elección entre varias alternativas, la persistencia en la tarea, el rendimiento y la ejecución que muestra ante una tarea.

Desde esta perspectiva cognitiva nadie puede negar que las metas de aprendizaje tienen un origen social, cultural y que generalmente coexisten en un escenario social evaluado. Según Huertas y Montero, el problema de los alumnos no es precisamente que no estén motivados, que no hagan cosas, sino que sus metas, sus propósitos, sus intereses, sean distintos a los propuestos por los docentes. Acordemos entonces que:

*“Lo importante para un educador es tanto saber desentrañar los entresijos de la motivación para el aprendizaje, como ser consciente de estas condiciones, intentar generar situaciones escolares donde se fomente al máximo la posibilidad de que aparezca”*(p.42).

En cuanto al tercer tópico, al cual nos referíamos, en forma sucinta los autores describen tres **formas de abordar el aprendizaje en grupo**: el modelado, los conflictos cognitivos y la cooperación e intersubjetividad, sosteniendo que en la conjunción de estas tres vertientes se consigue aclarar el objeto de observación, ya que por definición el aprendizaje en grupo es polifacético y polimorfo.

A propósito de ello, una de las “moralejas” de este libro es dar valor y fuerza al elemento comunicacional e intersubjetivo del trabajo en grupo, por ello poco a poco los autores ponen énfasis en el intercambio social (en la cadena causal que va de la cultura al sujeto) como requisito básico de generación de conocimientos. Antes de seguir avanzando, y sin intención de dar por cerrado este primer apartado, enunciaremos una idea sencilla pero convincente acerca del **trabajo cooperativo: no se trata de poner a trabajar juntos a un grupo de alumnos**, pues “...se considera cooperación entre iguales el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo interdependiente”(p. 55).

Una consideración singular merecen los capítulos que constituyen la otra parte del libro, así en el capítulo segundo “**Cooperar para aprender**” se pasa revista a diferentes maneras de organizar cooperativamente la adquisición de conocimientos y destrezas, se intenta conjugar la teoría, en cuanto a que explica diversas técnicas, estrategias docentes y la práctica a través de ejemplos concretos, sin la intención de dar “recetas pedagógicas precocinadas” o “listas para el consumo”.

En el capítulo tres, en torno a la investigación educativa y guiados por diversos análisis metodológicos, los autores pretenden conocer si el trabajo cooperativo es la mejor estructura para el aprendizaje y terminan afirmando, como sugiere el título que lo precede, que a su modo de ver el trabajo cooperativo no es “**Ni mejor ni peor, sino todo lo contrario.**” Más allá de esa especie de relativismo que parece estar implícito en este título, los autores sostienen que no es tal: “*Parece claro que puede ser bueno trabajar de forma cooperativa pero no siempre, no en cualquier circunstancia, y es bueno seguir investigando sobre ello*”(p.147). En cualquier caso, se estima que el lector tendrá el tiempo personal y la posibilidad de realizar valoraciones y/o comparaciones con otras modalidades de trabajo en el aula.

Al capítulo cuatro “**Modos de Aprender con los demás: condiciones y alternativas**” los autores lo han organizado en dos partes. La primera trata sobre aspectos básicos que determinan la enseñanza y el aprendizaje, ya sea cooperando o trabajando individualmente; mientras que la segunda hace un repaso crítico de los modos y las modalidades de trabajar y aprender en el aula, resaltando sus ventajas e inconvenientes.

Este capítulo comienza con una definición de aprendizaje, que como ya se anticipó se irá trabajando y clarificando en el trayecto del mismo.

*“... El aprendizaje con los otros sin duda depende de la intersubjetividad, de los modos de comunicarse y del clima emocional y afectivo que se logre...” (p.151).*

Esta definición de alguna manera sintetiza diferentes factores que hacen al aprendizaje en interacción. En principio, el texto no habla de cualquier tipo de interacción, sino de la **interacción en contextos escolares**, donde se dan ciertas formas específicas de comunicación, de motivación y de intersubjetividad muy particular, entre otras características, enmarcadas en una trama de negociaciones, que regulan la concreción de los aprendizajes con otros.

Huertas y Montero, al definir el **contexto escolar** mencionan un aspecto esencial del mismo: **las normas específicas que rigen su funcionamiento**; entendiendo por normas “...pautas de comportamiento que vienen acompañadas por algún tipo de sanción o reconocimiento público...” (p.155).

Los seres humanos, por movernos en una sociedad y en una cultura, estamos acostumbrados a funcionar en un sistema de contextos con normas, aunque algunas se conocen más explícitamente que otras. Y este es el punto, a todos nos gusta conocer las normas en vigencia, pero en la escuela

*“...existen una serie de normas poco explicitadas que forman parte de esas tradiciones orales transmitidas muchas veces en forma sibilina de veteranos a novatos, que tan corrientes son en cualquier marco cultural. Una especie de principios establecidos de forma tácita, con sanciones poco dibujadas, pero de una fuerza directriz mayor que los reglamentos explícitos” (p.153).*

Como es sabido, por su carácter de **enseñanza intencional**, otra característica atribuida a la **escuela tradicional** ha sido el predominio del control riguroso de los aprendizajes, a través de la evaluación como sistema de medición. Las normas escolares estarían atravesando estos formatos de evaluación en diversas perspectivas, entre ellas: criterios de comparación, qué evaluar resultados o procesos, formatos de comunicación de la calificación resultante. Tales normas estarían generando o prefigurando por un lado, estilos o estereotipos de tipologías de personalidades tanto del docente como del alumno que teñirían toda interacción; por otro, diferentes metas, consecuencias o fines educativos que de manera inmediata o no, se deberán llevar a cabo. Cuanto más claras y explícitas estén estas metas, mejor será el ambiente educativo,

*“...el aprendizaje se favorece cuando se plantean como objetivos reales la reflexión y el trabajo colectivo ... con propósitos que buscan profundizar las relaciones interpersonales ... En definitiva, se trata de propiciar metas que nos encaminen a un conocimiento compartido en una sociedad de aprendizajes compartidos” (p.158).*

De esta manera a partir del tipo de relación que se establezca en la clase se irá generando un ambiente que propicie o no la interacción. Sabido es que la conformación de un grupo es diferente al agrupamiento de personas; para la **conformación de un grupo** se tendrán que dar

**condiciones psicosociales**, como **afectivas y motivacionales**. La interacción se dará mejor en un contexto con condiciones mínimas para poder participar, equivocarse, poner a prueba lo que se va adquiriendo, donde haya confianza, donde exista la colaboración -definida ésta como un comportamiento que no sólo activa y motiva a quien se presta ayuda, sino también a quien da la ayuda -. En este clima de interacción, se dará la **co-construcción**, - concepto mencionado en el capítulo primero - definido como un proceso de construcción conjunta entre profesores y alumnos situados en los escenarios educativos, por ser aquellos espacios donde interactúan mentes diferentes, que se relacionan entre sí conformando “...la suma de intersubjetividades y entendimientos particulares interactuando y moldeándose en común” (p.164). Esto supone un conocimiento del otro, la conformación de esa *conciencia común* que explican Huertas y Montero tomando las ideas de Edwards y Mercer (1987).

Además de estos aspectos los autores mencionan dos condiciones psicosociales a tener en cuenta para la conformación de un grupo, por un lado, **la cohesión e independencia del grupo**: “*Todo equipo de trabajo necesita para su funcionamiento de una mínima cohesión, un buen engranaje entre las expectativas del conjunto, los conocimientos mutuos y las acciones comunes...*” (p.165). Por otro, **la comunicación interpersonal**, que hace referencia al tejido comunicativo del que habla Cazden (1991)

*“...una interacción educativa pretende, como hemos dicho que el aprendizaje surja del contraste de pareceres y del apoyo mutuo. En este sentido las expresiones y los mecanismos comunicativos que regulan los diálogos y las controversias cobran un papel fundamental...”* (p.170).

En la segunda parte de este capítulo, **Modos y modas de interacción educativa en el aula**, los autores retomando lo trabajado

en el capítulo anterior sobre aprendizaje cooperativo, brindan una gama de alternativas para pensar el trabajo en grupo en el aula. Entre estas alternativas proponen: grupo cooperativo, diadas entre iguales, tutorías, actividades competitivas, para finalizar con una reflexión acerca del **aprendizaje individual**.

Antes de dar por concluida esta aproximación descriptiva del texto, y respetando la aspiración de Huertas y Montero, en cuanto a no convencer al lector de tal o cual modalidad de aprendizaje, nos cabe la posibilidad de compartir con ustedes este proceso de reflexión y señalar que:

*“...Si queremos cambiar e innovar algo en la educación, tenemos la obligación de conocer las creencias principales que sesgan los comportamientos en la sala de clase, con la finalidad no sólo de criticarlos o modificarlos, sino con la obligación de contar con ellos, de partir de ahí para cualquier forma de intervención psicopedagógica”* (p.157).

Porque,

*“...es el docente al que le cabe la última responsabilidad de adaptar los formatos de enseñanza y aprendizaje a su situación concreta, con sus particularidades y, lamentablemente con sus seguras restricciones ...”* (p.199).

## Notas

Como se verá en posteriores capítulos, los trabajos cooperativos, son un buen ejemplo de ello, pero no el único).

## **Bibliografía**

- CAZDEN, C.B. (1991) **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.** Paidós, Barcelona.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987) **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** Paidós, Barcelona.
- HUERTAS, J.A. (1997) **Motivación, querer aprender,** Aique, Buenos Aires.
- POZO, J.I. (1996) **Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.** Alianza, Madrid.