

LA INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS: EL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO, EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA TUTORIA ENTRE IGUALES

CONCEPCION MEDRANO SAMANIEGO

RESUMEN

En este trabajo, se presenta una reflexión teórica sobre la importancia para la construcción del conocimiento de las relaciones entre iguales, dentro del marco teórico de los modelos dialécticos. Tanto el conflicto cognitivo y sociocognitivo en la línea de los trabajos genebrinos, como el aprendizaje de la cooperación y la interacción a través de las tutorías en el marco de la psicología soviética, pueden resultar estrategias adecuadas en combinación con otras, para la consecución de aprendizajes significativos.

ABSTRACT

This article is a reflection about the relevance and adecuation of peer relationship to knowledge structure, based on a dialectic model to explain the teaching-learning processes. Both the sociocognitive conflict in the Genevian perspective and cooperative learning and tutorial interaction from the Soviet psychology framework, might be appropriate strategies together with some other strategies, towards a significant learning by the pupil.

PALABRAS CLAVE

Relaciones entre iguales, Conflicto sociocognitivo, Tutorías y cooperación.

KEYWORDS

Peer relationship, Sociocognitive conflict, Cooperative learning, Tutorial interaction.

1. LAS INTERACCIONES ENTRE COMPAÑEROS EN EL MARCO DE LOS MODELOS DIALECTICOS

La enseñanza tradicional, basada en modelos academicistas y tecnológicos se caracteriza entre otros aspectos por la importancia que concede a la relación profesor-alumno.

Dicha enseñanza ha realizado la mayoría de sus experiencias pedagógicas en un enfoque de dos elementos: instrucción-resultados de aprendizaje. Este tipo de perspectivas la mayoría de las veces no ha tenido en cuenta la importancia y relevancia de las relaciones entre compañeros, como estrategia para generar mayores cotas de conocimiento, tanto cognitivo, como social.

La enseñanza institucionalizada en nuestra cultura tiene un papel preponderante, ya que los ciudadanos hemos ido delegando en la escuela cada vez más, aspectos de la formación de las criaturas. Este proceso es largo y costoso. Uno de los objetivos que las

instituciones educativas deben cumplir, es proporcionar a las alumnas y alumnos la oportunidad de relacionarse y cooperar con los demás, aprender a desempeñar diferentes roles, etc. (Fabra, 1994).

En la actualidad, no podemos permitirnos un educador por educando, y aún en este supuesto, no podemos hablar de verdadero aprendizaje sin considerar las relaciones entre compañeros en las interacciones educativas. La mayor parte de las investigaciones han centrado la atención en el valor de las interacciones entre iguales para la socialización del comportamiento y la personalidad, estudiando en menor medida el valor que éstas poseen para el propio aprendizaje intelectual y la construcción del conocimiento.

Los modelos dialécticos han concebido la explicación del desarrollo de conocimiento a través de tres elementos: instrucción-procesos intermedios-resultados de aprendizaje. De manera que, al considerar los procesos intermedios que tienen lugar en el aprendizaje, es necesario no sólo tener en cuenta las relaciones entre el adulto (educador) y la criatura (educando), sino también las relaciones entre compañeros.

Dentro de estos modelos dialécticos, existen diferentes enfoques (escuela de Ginebra, perspectiva soviética, escuela de Aix-en-Provence) que han desarrollado las interacciones entre iguales como estrategia didáctica de maneras diferentes, aunque en nuestra opinión, todas ellas complementarias y no excluyentes.

Los enfoques y estrategias que vamos a exponer, no recogen los trabajos desarrollados en el marco teórico de otros modelos como los ambientalistas. Estos últimos, han dado más importancia a los contenidos procedentes del medio ambiente que a la actividad estructurante del propio sujeto. En este sentido, hemos recogido los trabajos realizados dentro de los enfoques que pueden dar cuenta de los procesos intermedios que tienen lugar entre la instrucción y los resultados finales del sujeto que aprende (Medrano, 1991).

2. LA ESCUELA DE GINEBRA: EL CONFLICTO COGNITIVO Y SOCIOCOGNITIVO

El concepto de conflicto aparece ya en los primeros trabajos de Piaget, como un cambio de esquemas conceptuales. Los trabajos de Inhelder, Sinclair y Bovet (1974) suponen una aplicación del conflicto a la construcción cognitiva del sujeto. En la actualidad la psicología social genética ha criticado esta concepción intraindividual y ha considerado el conflicto en su dimensión social.

La noción de *conflicto sociocognitivo* se conceptualiza como la coordinación de esquemas diferentes en un contexto de interacción social. Así, Perret Clermont (1984) demuestra que la discusión entre iguales acerca de nociones lógicas, de conservación y geométricas puede generar un conflicto sociocognitivo que conduce a niveles de equilibrio superior en cada uno de los miembros integrantes del grupo. Las conclusiones de estos trabajos sugieren que una de las variables más importantes para que se produzca el progreso, es la posibilidad de intercambiar y confrontar puntos de vista propios con los ajenos. No es tan importante que las argumentaciones sean correctas, sino que generen discusión y diálogo. Tampoco es muy relevante que ninguno de los miembros del grupo domine la solución de la tarea, es suficiente con que se posean las competencias mínimas necesarias para la resolución de la tarea que hallamos propuesto.

Los trabajos que se han realizado con el fin de comprobar esta hipótesis, son diseños pretest/postest, con grupo experimental y grupo control. Todas estas investigaciones iniciadas en la escuela de Ginebra, tienden a demostrar que la interacción entre compañeros puede resultar más adecuada que la interacción con adultos para generar mayores cotas de equilibrio y fomentar la construcción del conocimiento versus el aprendizaje mecánico.

En la hipótesis básica de estos trabajos subyace la idea de que la actividad del sujeto es una actividad social, y que el conflicto sociocognitivo además de generar progresos en el pensamiento lógico, también favorece el conocimiento social.

Aunque es importante señalar, que no todo conflicto es susceptible de provocar avances cognitivos, es necesario que se den unas determinadas condiciones para que se produzca el progreso. Es imprescindible poseer ciertos prerequisites cognitivos que le posibiliten al sujeto la construcción del conocimiento a partir de la diferenciación y coordinación con otros sujetos. Además desde el punto de vista social, el educando debe ser capaz de comunicarse de forma adecuada y procesar correctamente el contenido de la información que le vehiculan sus pares.

En este sentido, Carugati y Muyny (1988) hace hincapié en la importancia que posee para la resolución de situaciones conflictivas, la naturaleza de la relación que presida dichos conflictos. Existen dos tipos de regulación: la relacional y la sociocognitiva. Una *regulación se define como relacional*, cuando la resolución del conflicto consiste en una modificación de la respuesta de uno o varios componentes del grupo, que tiende a establecer el estado de la relación interindividual, anterior a la aparición del conflicto de respuestas. Sin embargo, esta situación no da lugar a un trabajo cognitivo real, produciendo un cambio superficial, y su función es resolver un problema de relación.

Mientras que la *regulación sociocognitiva*, se caracteriza por la elaboración colectiva o individual de nuevos esquemas e instrumentos cognitivos. Las respuestas no tienen por finalidad solucionar el conflicto en la relación, sino que se produce un cambio profundo, que se refleja en una nueva reorganización cognitiva, como resultado de la coordinación de puntos de vista diferentes.

Las investigaciones llevadas a cabo por Roselli (1988), estudiando el conflicto sociocognitivo, en el estadio de las operaciones formales, resaltan la importancia de "*los modos de relación*". Estos, en las díadas reales que se establecen en las interacciones pueden ser: egocéntrico, dependiente e igualitario. Asimismo se comprueba que no existe "performance cognitiva" que no implique un modo relacional.

Por otro lado, algunos trabajos realizados recientemente demuestran que la misma heterogeneidad que se encuentra en las aulas, debe ser entendida no como una dificultad a superar, sino como una buena oportunidad para aprender a resolver los problemas generados por la misma diversidad. Esta hipótesis se ha comprobado en investigaciones realizadas en aulas inter-étnicas (Díaz-Aguado, 1933). Desde esta perspectiva los ambientes homogéneos ofrecen menos dificultades para resolver los conflictos.

La escuela de Harvard, también ha defendido la hipótesis del conflicto sociocognitivo, como motor del desarrollo. Kohlberg y sus colaboradores proponen que la "*discusión moral*" puede conducir a un cambio de esquemas cognitivos y posibilitar progresos que permanecen a lo largo del tiempo. Partiendo de este postulado ha elaborado un método educativo que tiene como base el conflicto sociocognitivo, creado a través de la

discusión y el diálogo moral (Díaz-Aguado y Medrano, 1994). Algunas investigaciones, basadas en la estimulación y adopción de perspectivas sociales, así como en el fomento de conflictos sociocognitivos en el aula, demuestran que los educandos avanzan en cuanto a los argumentos esgrimidos, y presentan estadios de razonamiento moral superiores, después de la discusión (Medrano y de la Caba, 1994).

A excepción de esta última escuela y algunas investigaciones llevadas a cabo en el marco de la interacción entre iguales y el aprendizaje escolar (Roselli, Gimelli y Hechen, 1995) en nuestra opinión, muchos de estos trabajos se han realizado en edades anteriores a la aparición del pensamiento formal, y en áreas relacionadas con contenidos lógicos (la escuela de Ginebra). Todos ellos, son un punto de referencia para continuar investigando mas allá del operatorio concreto y con contenidos no únicamente lógico-matemáticos.

Nos parece necesario continuar investigando teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La dificultad que conlleva trabajar con contenidos sociales (saturados culturalmente), que no siempre presentan la misma necesidad de desarrollo lógico desde el punto de vista epistemológico.
- La necesidad de aportar instrumentos didácticos para el desarrollo de los nuevos diseños curriculares en el bachillerato, sobre todo en el tercer nivel de concreción.
- La necesidad de que la investigación se realice en el propio contexto escolar, tratando de solucionar los problemas que la propia realidad plantea, superando las experiencias e investigaciones fuera del contexto educativo.

3. LA ESCUELA SOVIETICA: LA TUTORIA ENTRE IGUALES Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

La escuela soviética, tratando de superar las limitaciones del modelo estructuralista, (más centrado en las estructuras internas del sujeto que en el medio ambiente) ha centrado su interés y estudio en la interacción social y la transformación de la actividad práctica.

La teoría de la actividad, ha considerado *la cooperación entre compañeros a través de las tutorías o las díadas*, como las estrategias más adecuadas para estimular el área de desarrollo potencial.

Parten (1932), al observar de manera sistemática la participación social entre preescolares estableció seis categorías: no ocupado, espectador, juego solitario independiente, actividad paralela, juego asociativo, y juego cooperativo. Su estudio transversal se ha interpretado, en el sentido de sugerir una progresión en el desarrollo del niño, siendo el juego asociativo un estadio hasta llegar al juego cooperativo. El trabajo de Parten se presenta como uno de los modelos de los trabajos realizados entre los años 1920 y 1930. Este estudio, que utilizó la observación sistemática como técnica, ha tenido una gran influencia en uno de los trabajos más clásicos dentro de la escuela soviética, nos referimos a la investigación de Forman y Cazden (1984). En esta investigación se analizan los progresos que se producen en las relaciones establecidas al trabajar con la estrategia de tutorías entre iguales.

La interacción social, se conceptualiza como el origen y motor del aprendizaje, otorgando al lenguaje un papel fundamental en el proceso de interiorización. La interacción entre iguales ofrece a los alumnos la posibilidad de verbalizaciones que sirven como instrumento a la propia interacción, no siendo necesario el conflicto sociocognitivo explícito.

Una de las ventajas que ofrece el trabajar a través de las tutorías, es que permite al alumno utilizar el lenguaje en una situación pocas veces experimentada. La hipótesis de la función reguladora del lenguaje, desde esta perspectiva, permite explicar en otros contextos interactivos dónde no tiene lugar el conflicto sociocognitivo, el valor que posee la interacción entre iguales.

La tutoría entre compañeros, cuando se trata de sujetos de la misma edad, les ofrece la posibilidad de invertir los roles interactivos con el mismo contenido intelectual, a la vez que les facilita la participación de una manera dinámica y activa en la elaboración del conocimiento.

Miller y Peterson (1989) reflexionan acerca de la gran variedad de situaciones que se pueden encontrar bajo el epígrafe de "intervenciones pedagógicas basadas en las relaciones entre iguales" y que abarcan una gran variedad de situaciones estructuradas entre dos o más sujetos. Estas situaciones suelen estar planificadas por algún miembro con responsabilidad, con el fin de alcanzar tanto objetivos académicos como afectivos.

Estos investigadores en una revisión reciente, analizan las posibilidades educativas que presentan las tutorías entre iguales de la misma edad y de edad cruzada para los mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las tutorías entre iguales, satisfacen objetivos instruccionales dentro de las díadas estructuradas, ya que un educando realiza el papel de enseñante (tutor) y el otro de alumno (tutelado).

Basurko y otros (1990) demuestran que se puede mejorar la comprensión de conceptos de Ciencias Sociales, a través de las relaciones tutoriales entre compañeros. Utilizan un juego de simulación como vehículo de la interacción entre parejas, donde un alumno o alumna desempeña el papel de tutor, y el otro de tutorizado.

No resulta sencillo inscribir todos estos trabajos, bajo el epígrafe de escuela soviética, dada su variedad y diversidad según los objetivos que persiguen. Sin embargo, si podemos concluir que los programas e investigaciones que han llevado a cabo este tipo de estrategias, tienen efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

El aprendizaje cooperativo, es obra de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que podemos incluir en el marco de la posición vygotskiana. La relación entre compañeros, se conceptualiza como una manera de estimular el "área de desarrollo potencial". En las investigaciones realizadas para comprobar la incidencia de las tres formas de organización entre alumnos (individualista, competitiva y cooperativa) en el rendimiento escolar, se concluye que esta última produce mejores resultados que la dos primeras.

La estructura individualista, hace referencia a la situación donde el estudiante trabaja solo y el rendimiento y la evaluación del alumno, es independiente de cómo lo realiza el resto. La estructura competitiva, se caracteriza porque el estudiante trabaja solo, pero la

evaluación depende del resto de los compañeros. Y finalmente en la estructura cooperativa, los estudiantes deben trabajar juntos para el logro de un objetivo común, realizándose una evaluación tanto criterial, como formativa.

El aprendizaje cooperativo, incluye distintas maneras de estructurar las interacciones entre alumnos en el espacio del aula. Los diversos métodos se pueden agrupar según tengamos en cuenta:

- Pedir a los estudiantes que trabajen en torno a un objetivo común, por ejemplo: rompecabezas, investigación en grupo, etc.
- Solicitar a los estudiantes que trabajen en pequeños grupos, y sean valorados por los objetivos alcanzados por cada miembro del equipo, por ejemplo: división de logros, equipos de alumnos y alumnas, etc.

El aprendizaje cooperativo es una manera de transferir responsabilidad del aprendizaje a los aprendices y posibilitarles las habilidades necesarias para desarrollar esta tarea. Este tipo de aprendizaje, ofrece alternativas muy válidas a otras técnicas que han subrayado las estrategias cognitivas y metacognitivas pero ignoran las sociales (Barnett, 1995).

En síntesis, se puede concluir a partir de la investigación empírica que poseemos, que el aprendizaje cooperativo versus el individualista y competitivo, posibilita mayor rendimiento académico en los alumnos, así como mayores logros en cuanto a adopción de perspectivas, aprecio por los compañeros, atmósfera grupal, etc. Así como, también favorece la motivación intrínseca orientada hacia el propio aprendizaje y refuerza la atribución del propio esfuerzo. Los métodos cooperativos también facilitan las experiencias básicas para que los sentimientos de ser aceptado y de pertenecer a un grupo, sean experimentados por todos los estudiantes y no sólo por unos pocos (Echeita, 1995).

Las tutorías entre compañeros y el aprendizaje cooperativo permiten estimular las relaciones entre iguales, sin necesidad de que el conflicto cognitivo en la interacción social, sea considerado como una variable intermedia e imprescindible para favorecer la construcción del conocimiento.

4. LA ESCUELA DE AIX-PROVENCE

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el conflicto surgido de la discusión y diálogo entre iguales, no es un mecanismo suficiente para comprender los efectos positivos de la interacción social.

Es decir, la escuela soviética en su consideración de las estructuras sociales amplía la perspectiva ginebrina, al entender que "los otros" guían y tutorizan el aprendizaje, sin tener que mediar necesariamente el conflicto sociocognitivo.

Dentro del marco de los modelos dialécticos, la Escuela de Aix-en-Provence, interpreta su trabajo como una prolongación del modelo del conflicto sociocognitivo. Aunque, en nuestra opinión, difieren en algunos aspectos de la escuela ginebrina. Estas diferencias se manifiestan principalmente al estudiar el rol de las variables sociales en la

construcción del conocimiento, y aparecen tanto desde el punto de vista conceptual, como experimental.

Para estos investigadores, la existencia de oposiciones y resistencias en las interacciones sociales constituye una condición importante para que los progresos tengan lugar, y será tanto más afectiva, cuanto más se hayan trabajado y respetado las propias diferencias.

Gilly, Baye y Roux (1988) analizan además de las oposiciones, la importancia del compañero en estas interacciones y concretamente su función e estimulador, de refuerzo, de apertura de campo, de control y de desestabilización.

La escuela de Aix-en-Provence, demuestra que en las situaciones de interacción social, como el trabajo cooperativo o las dadas de iguales, no tiene lugar el conflicto, sino que la propia situación sirve de refuerzo y control.

La hipótesis central de estos investigadores se plantea en torno a la *desestabilización que provoca el compañero*. Este desajuste se puede producir por una nueva información, una abertura del campo de los posibles, una interrogación sobre la congruencia de una acción, sin que necesariamente se produzca el conflicto sociocognitivo.

Las confrontaciones entre compañeros pueden producir un efecto desestabilizador en las estrategias de resolución de problemas e incluso en la propia representación de la tarea. Estas oposiciones intraindividuales en las respuestas, se explican a través de la noción de marcaje social. Dichas respuestas, hacen referencia al papel jugado por ciertas significaciones que nos remiten a normas y regulaciones sociales.

Es, en los aspectos referidos *al marcaje social*, donde esta escuela presenta sus diferencias respecto a las estrategias que hemos expuesto en los apartados anteriores.

El modelo que presentan para conceptualizar las interacciones de co-resolución se ha prolongado para explicar la noción de marcaje social.

Para esta escuela, el conflicto sociocognitivo no tiene su origen en las diferencias de las respuestas de los sujetos. Mas bien, debe encontrarse en las oposiciones intraindividuales que se producen entre las respuestas derivadas de normas y regulaciones sociales y las respuestas que se obtienen de los esquemas cognitivos que cada sujeto dispone en un determinado momento.

Se cuestiona la idea de un único mecanismo responsable de los cambios producidos en la resolución de tareas. A su vez, constatan que existe una mayor diversidad de dinámicas sociocognitivas que las postuladas por los autores ginebrinos.

Con el fin de comprobar esta hipótesis investigan la interdependencia que existe entre las condiciones de presentación de la tarea, los funcionamientos cognitivos y los funcionamientos sociocognitivos. Se comprueba que las interacciones en la resolución de tareas no producen progresos en cualquier tipo de situación. Además se señala que debemos profundizar mucho más en cuanto a las condiciones precisas para que las significaciones sociales y las interacciones de resolución, cumplan un papel adecuado en la actualización de las competencias cognitivas.

Es evidente que para el progreso cognitivo, tienen una gran importancia las oposiciones entre sujetos, sin embargo, no se puede olvidar *el valor del refuerzo de las intervenciones aquiescentes del "otro"*. Por co-elaboración aquiescente se conceptualiza la interacción en la que la intervención de uno de los sujetos posee un valor de control y de refuerzo de una solución, que no es propuesta por el propio sujeto, aunque éste admite que es correcta.

Al darse este tipo de co-elaboración, uno de los sujetos puede proporcionar con su colaboración activa el desarrollo cognitivo del "otro", ya que le ayuda a controlar el desarrollo de su procedimiento y la representación que se hace de dicho procedimiento.

Así, la propia función activa de uno de los sujetos de la díada, ayuda al "otro" a ejercer un control sobre la resolución de su propia tarea. De manera que, las diferencias y oposiciones pueden provocar una desestructuración de las actividades cognitivas individuales, aspecto que no siempre tiene lugar a través del conflicto.

En esta línea de trabajo, Dalzon (1988) en una investigación con preadolescentes, donde uno de los compañeros ha aceptado cooperar con el otro, observa que uno de los sujetos razona en voz alta, con aquiescencias y reformulaciones por parte del otro. Esta situación facilita la propia reflexión acerca de lo que ambos están tratando de realizar. En sus conclusiones, este autor declara que los conflictos sociocognitivos son eficaces para la desestabilización, pero no siempre son necesarios.

Los resultados empíricos de los trabajos realizados dentro de esta escuela, conducen a una explicación de tipo sistémico que subraya las relaciones de dependencia que tienen lugar entre el tipo de tarea a resolver, los procedimientos cognitivos individuales y el procedimiento sociocognitivo de las díadas.

Este modelo explicativo, basado en el papel constructivo del marcaje social, a través de su acción sobre la representación de la situación problema y los procedimientos de resolución, les ha llevado a acercarse a otra corriente de investigación. Desde esta perspectiva se trabaja con jóvenes adultos, con el fin de comprobar la influencia facilitadora en las tareas de razonamiento de las regularidades y normas sociales.

Estos modelos explicativos, se deben interpretar según la naturaleza de los progresos deseados, la definición de las tareas utilizadas y los procedimientos cognitivos requeridos.

En definitiva, no encontramos contradicción entre esta perspectiva y el resto de las estrategias que hemos expuesto, tanto las referidas a la escuela ginebrina, como a la soviética. El postulado básico, se refiere a la necesidad de intervención del compañero para provocar la desestabilización de orden cognitivo.

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En el análisis realizado de las distintas estrategias que pueden utilizarse para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, partiendo de las relaciones entre compañeros, parece adecuado concluir que si los educadores posibilitan estas relaciones, pueden contribuir a que las alumnas y alumnos construyan su conocimiento y realicen aprendizajes con significado.

Las distintas formas y estrategias a través de las cuales es posible organizar las relaciones entre iguales, responden por un lado, a planteamientos teóricos diferentes y por

otro, a los aspectos que más nos interese trabajar o favorecer. En este sentido, hay que considerar la edad de los sujetos, el contenido de enseñanza, las características de personalidad del educador, las características de personalidad del educando, etc.

Es necesario considerar que, el éxito del trabajo entre iguales trasciende el espacio de aula, el tiempo curso, la preocupación exclusiva por el rendimiento y la responsabilidad individual del profesor materia. Estas estrategias, implican a todo el equipo de personas docentes y discentes que interactúan en el centro escolar (Pérez-Sostoa y Martínez, 1995).

Las distintas estrategias que se pueden utilizar para promover la interacción entre iguales, nos plantean muchas cuestiones e interrogantes, acerca de los cuales es necesario continuar trabajando.

Así, la explicación de las escuelas ginebrina y soviética, poseen puntos en común, pero informan sobre mecanismos diferentes, en distintas situaciones de interacción social. Es necesario analizar con más detalle los mecanismos psicológicos responsables de la influencia que ejerce la interacción entre iguales sobre la adquisición del conocimiento (Coll, 1984). En este sentido, sería conveniente ampliar el marco teórico y dotarse de los instrumentos adecuados que permitan observar de una manera más cualitativa esta interacción.

A pesar de los cambios producidos en la última década, en lo que respecta al estudio de las relaciones entre iguales, hay que continuar profundizando, en los procesos psicológicos e interactivos que tienen lugar en la propia interacción (Coll y Colomina, 1990).

En cuanto al estudio del conflicto sociocognitivo, es necesario analizarlo dentro de un modelo dinámico, que introduzca la cuestión de la causalidad recíproca en los ámbitos donde esta relación se ha investigado, desde un paralelismo demasiado estático entre el desarrollo cognitivo y el social (Carugati y Mugny, 1988). Teniendo siempre en cuenta que la verificación del conflicto cognitivo, como estrategia, debe de realizarse considerando los diferentes "modos" que existen en la interacción entre iguales.

Carretero (1993) y colaboradores recogen en las conclusiones de sus trabajos que el conflicto cognitivo o contradicción, no necesariamente produce avance en el cambio conceptual. Planteando la necesidad de continuar investigando para conocer con mayor precisión en qué condiciones y qué efectos produce la presentación de contradicciones en el caso de diferentes contenidos y grupos de edades diferentes.

En cuanto a las estrategias que promueven el aprendizaje cooperativo, distintas investigaciones realizadas en este ámbito concluyen que se logra mejorar el aprendizaje de los alumnos, no sólo a nivel académico, sino también a nivel socioafectivo (Díaz-Aguado, 1993).

Por otro lado, la revisión realizada por Johnson y Johnson (1985), respecto a los logros de rendimiento alcanzados por las organizaciones cooperativas, destaca la necesidad de profundizar en el conocimiento de las variables que hacen posible la superioridad de las situaciones cooperativas, es comparación con los resultados alcanzados en situaciones individuales.

Pensamos, que las estrategias que hemos expuesto, son válidas dentro de una comprensión dialéctica del desarrollo humano. Igualmente es necesario considerar el

contexto institucional, donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que estas estrategias se combinarán con otros modelos. Así, la enseñanza expositiva, basada en una información clara y estructurada donde el enseñante, en muchas ocasiones, él mismo plantea y resuelve el conflicto, puede favorecer el aprendizaje significativo (Medrano y otros, 1992).

Únicamente, hemos querido incidir en la conveniencia de favorecer las relaciones entre iguales, más allá de una enseñanza basada en modelos academicistas, donde se prioriza la relación profesor-alumno, sin explotar las relaciones entre compañeros y los procesos interactivos como contextos significativos para generar mayores cotas de conocimiento, tanto cognitivo, como socio-afectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARNET, L. (1995): "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales". *Aula*, 36, 67-70.
- BASURKO, F.; MARTINEZ, B.; MEDRANO, C. y MUNARRIZ, B. (1990): "La construcción del conocimiento en Ciencias Sociales a través de las relaciones tutoriales". *Investigación en la Escuela*, 8, 24-36.
- CARUGATI, F. y MUGNY, G. (1988): "La teoría del conflicto sociocognitivo". En: Mugny y Pérez: *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Anthropos, Barcelona.
- CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y Educación*. Edelvives, Zaragoza.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal e interacción entre alumnos y aprendizajes escolares". *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y Educación II*. Alianza, Madrid.
- DALZON, C. (1988): "Conflict sociocognitive et constrution de la notion droite/gauche". En: Perret Clermont, Delchoux et Niestlé: *Integrir et connaître*. Neuchâtel (Suiza).
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1993): *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- DIAZ-AGUADO, M.J. y MEDRANO, C. (1994): *Educación y Razonamiento Moral. Una aproximación constructiva para trabajar los contenidos transversales*. Mensajero, Bilbao.
- ECHEITA, G. (1995): "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En: Fernández-Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (Comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI, Madrid.
- FABRA, M.L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ceac, Barcelona.
- FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1984): "Perspectivas vyotskianas en la educación". *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- GILLY, M.; BLAYE, A. y ROUX, J.P. (1988): "Elaboración de construcciones cognitivas individuales en situaciones sociocognitivas de resolución de problemas. En: Mugny y Pérez: *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Anthropos, Barcelona.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H. y BOVET, M. (1974): *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Morata, Madrid.
- JOHNSON, R.T. y JOHNSON, D.W. (1985): "Student-Student interaction: ignored but powerful". *Journal of Teachers Education*, 36, 22-26.
- MEDRANO, C. (1991): "Las relaciones entre compañeros como estrategia del aprendizaje constructivista". *Investigación y Educación*, 8, 35-52.
- MEDRANO, C.; MUNARRIZ, B.; MARTINEZ, B. y BASURKO, F. (1992): "Un modelo de intervención basado en las preconcepciones y en la interacción social". *Psicología de la Educación III*, 9, 1-13.
- MEDRANO, C. y DE LA CAVA, M.A. (1994): "A Model of Intervention for Improving Moral Reasoning: An Experimental in The Basque Country". *Journal of Moral Education*, 23, 4, 427-437.
- MILLER, J. y PETERSON, D. (1989): "Intervenciones pedagógicas de los iguales". *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Narcea, Madrid.
- PEREZ-SOSTOA, V. y MARTINEZ, B. (1995): *Hacia un modelo comprensivo de las estructuras grupales diseñadas en el aula, como estrategias de educación de la diversidad*. Comunicación presentada en las XII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Granada.
- PARTEN, M.B. (1932): "Social participation among preschool children". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- PERRET CLERMONT, A.N. (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Visor, Madrid.
- ROSELLI, D. (1988): "Interacción social y desarrollo del pensamiento formal". En: Mugny y Pérez: *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Anthropos, Barcelona.
- ROSELLINI, D.; GIMELLI, L. y HECHEN, M. (1995): "Modalidades de interacción sociocognitiva en el aprendizaje de conocimientos en pareja". En: Fernández-Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (Comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI, Madrid.
- SLAVIN, R. (1983): *Cooperative learning*. Logman, Londres.