

REFLEXIONES PERSONALES DE UN PROFESOR SOBRE LA INTERACCION ENTRE ALUMNOS EN EL AULA Y FUERA DEL AULA

FERMIN HEREDERO SALINERO

RESUMEN

Después de fundamentar en algunas ciencias básicas, como por ejemplo, en la psicología del aprendizaje significativo y en la psicología del desarrollo, la estrategia de la interacción en el aula y fuera del aula, el autor distingue entre lo que no es y lo que sí es el aprendizaje cooperativo. Precisa las bases y las condiciones de la interacción, describe su proceso y las formas concretas que puede adoptar en la praxis escolar, hasta detenerse en la dinámica concreta que constituye el núcleo de una experiencia vivida por un grupo de profesores con sus alumnos de Formación Profesional y de otros niveles obligatorios. Termina el trabajo criticando los resultados y proponiéndolos como un reto para la investigación de la acción docente.

ABSTRACT

After founding the strategies of the in and out of the classroom interaction in certain basic sciences such as the psychology of a meaningful learning and the psychology of development, the author distinguishes between what cooperative learning is and is not. He specifies the bases and conditions of interaction, describes the process and the concrete forms that the school praxis can adopt and stops at the concrete dynamics which is the nucleus of an experience lived by a group of teachers with their pupils of vocational schools and other compulsory levels. The paper ends analysing the results and putting them forward as a challenge for the investigation of the teaching action.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje significativo, Desarrollo humano, Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje compartido, Enseñanza horizontal, Interacción, Comunicación, Trabajo en grupos, Dinámica de grupos.

KEYWORDS

Meaningful learning, Human development, Cooperative learning, Shared learning, Horizontal teaching, Interaction, Group work, Group dynamics.

1. LA INTERACCION COMO MECANISMO DE DESARROLLO

Cada individuo avanza al generarse en él conflictos que desequilibran sus estructuras o esquemas mentales y que debe salvar para volver a construir unas nuevas estructuras mentales superiores. Estos conflictos se originan al entrar el individuo en interacción con cualquier elemento significativo para él y que le aporta informaciones comprensibles capaces de modificar las informaciones previas.

En la vida diaria el elemento significativo con el que entra el individuo en interacción y le origina el conflicto puede ser diverso: otro u otros individuos a través de la comunicación verbal o no verbal, el medio físico, los medios de comunicación, él mismo si pone en tela de juicio sus propias ideas. La familia, los amigos y compañeros, los

movimientos juveniles y sociales, el profesor, la sociedad, la televisión, la música, la calle y el barrio, un libro, una moto, la lluvia, una pintura, etc. pueden originarnos conflictos mentales más o menos conscientes con sus informaciones.

Si uno se aísla y considera que sólo vive él en el mundo, si ve el mundo de forma estática, si cree que ya ha alcanzado todo en la vida, si no tiene habilidades sociales para comunicarse constructivamente o para relativizar su propio punto de vista, está poniendo graves obstáculos a su desarrollo y a las aportaciones que él podría hacer a la sociedad.

Toda categoría mental superior a adquirir, antes de ser adquirida se establece primero en el plano de la interacción.

2. LA INTERACCION ENTRE EL COMPONENTE HUMANO EN EL AULA

Profesores y alumnos conviven en el aula con un objetivo común: alcanzar el éxito humano y el éxito académico en todos los alumnos, en cuanto a valores humanos y desarrollo de sus capacidades se refieren.

Para lograr esto podemos movilizar interactivamente dos campos de fuerzas humanas separadamente o en conjunto: la de la interacción profesor-alumnos y la de los propios alumnos entre sí, impulsada por el profesor. Ambas no se excluyen; la primera es la más usada y la más viciada, degenerando en casos en mera información; la segunda es la gran desconocida.

Si los propios alumnos fuera del aula aprenden en interacción entre sí, ¿por qué no poner en marcha esta fuerza en el aula? El propio grupo de alumnos en interacción es capaz, si los profesores crean ese clima, de corregir actitudes, de arrastrar a los rezagados en el aprendizaje hasta donde se encuentra la mayoría sin que esta mayoría deje de avanzar, es capaz de convertir lo aburrido en ameno, de despertar motivaciones, sensibilidades, alegrías. El propio grupo, si lo impulsamos, es capaz de dinamizarse a sí mismo.

Aquellos que han salvado en cada momento, unas veces unos, otras veces otros, conflictos cognitivos, ¿por qué no movilizarlos para hacer salvar a sus compañeros rezagados los mismos conflictos, para conducirles por el camino que ellos mismos acaban de recorrer? Los valores humanos que tienen, ¿por qué no movilizarlos para corregir los defectos que también tienen? Los profesores sabemos muy bien como a veces se crean ambientes opuestos en grupos de alumnos semejantes o del mismo curso y distinta aula. En un caso se han movilizado espontáneamente y vencido unos valores para crear un determinado clima, y en el otro caso otros opuestos para crear un clima opuesto.

El papel del profesor en la interacción entre iguales es precisamente poner en marcha estas fuerzas con su talante abierto y seguro, transportando la fe a los alumnos sobre estos mecanismos. Esto no se consigue con discursos éticos, sino con el clima creado por el profesor para ganarse la confianza de los alumnos y poder salvar el obstáculo que se plantea al considerar el aprendizaje cualquiera de las partes o ambas como una mera información del profesor a los alumnos. Naturalmente, para ponerlo en marcha, el propio profesor debe ser el primero en confiar en el aprendizaje cooperativo, en la interacción entre iguales. Tras las

primeras experiencias, la propia marcha de la clase va a exigir su uso en las ocasiones propicias y los alumnos lo practicarán por sí mismos fuera del aula.

Esto no quiere decir que se deje de lado la interacción directa profesor-alumnos, que también desempeña un papel clave para crear conflictos cognitivos que posibiliten el desarrollo humano e intelectual en los alumnos. Sin embargo, para que esto se dé, el profesor debe conocer el grado de conocimiento y las capacidades de sus alumnos para colocar con su información, parte de su información, o su provocación, el conflicto cognitivo en la zona de desarrollo próximo del alumno; si lo coloca al ras o por debajo, el alumno asienta lo aprendido, pero no aprende más; si lo coloca excesivamente alejado, el alumno no entrará en conflicto pues la información captada no será suficiente para provocar en él un desequilibrio en sus estructuras mentales. Con la interacción entre iguales siempre nos movemos en la zona de desarrollo próximo, pues unos compañeros estarán impulsando a otros a alcanzar la estructura mental superior ya conseguida por los primeros.

No olvidemos tampoco que el gesto, el tono, la actitud, la forma de expresión, la distancia, el espacio físico del aula y su distribución interactúan sobre los alumnos y condicionan la actitud, motivación y respuesta de estos.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO: INTERACCION ENTRE IGUALES

Un grupo de dos a cinco personas (o más) se fija un objetivo de aprendizaje y no cesa en su tarea conjunta y cooperativa hasta que todos y cada uno han conseguido el objetivo propuesto.

Efectivamente, lo que se suele denominar "trabajo en grupos" está en muchos casos muy lejos del aprendizaje cooperativo y la interacción. Siempre hay que tener presente que lo importante no es la cantidad de interacción, sino su calidad, su altura.

No hay interacción entre iguales si sólo uno realiza la tarea y los demás firman, o si uno impone sus ideas a los demás, que las aceptan pasivamente. No hay aprendizaje ni interacción si todos los del grupo coinciden en lo mismo y ninguno aporta nada nuevo. Igualmente no hay aprendizaje cooperativo ni interacción si un trabajo encomendado al grupo se divide por éste en tantas partes como miembros son, cada uno elabora su parte y posteriormente se suman éstas. El llamado "trabajo en grupo" está tan viciado que se convierte en un obstáculo para poner en marcha con confianza y eficacia la interacción. El problema radica en que no todos los del grupo consiguen los objetivos propuestos; sin embargo, el profesor puede disponer de mecanismos para que esto no suceda; uno de ellos es la comunicación a terceros.

La comunicación a terceros consiste en enseñar a unos compañeros lo que acabo de aprender en interacción con otros distintos. Si el grupo se fija un objetivo y posteriormente cada miembro debe demostrar ante otro grupo que ha alcanzado ese objetivo -explicar lo aprendido-, no cabe duda de que ese compromiso fuerza en el primer grupo a la cooperación, interacción y a conseguir lo pretendido.

4. BASES Y CONDICIONES

El clima propicio creado por el profesor y la motivación, organización de grupos y sus tareas, solidaridad interna, que existan controversias conceptuales mínimamente divergentes, relativización del propio punto de vista, y si se quiere, comunicación a terceros, sustentan la interacción entre iguales. La organización de grupos puede ser aleatoria o intencional, no será siempre la misma ni los grupos serán homogéneos, pues a más heterogeneidad entre iguales, más interacción se da; la solidaridad es algo que está presente en el interior de la naturaleza de los alumnos y de la persona humana, basta con empujarla para que se plasme realmente y cortar con autoridad todo atisbo de egoísmo; las controversias conceptuales, conflictos, la diversidad de puntos de vista obligan a interactuar y a avanzar modificando las estructuras mentales previas en la búsqueda de un acuerdo o solución de la tarea, ya que sin controversias no hay interacción; podríamos decir que las controversias son iguales a los conflictos más la voluntad de resolverlos; para ello es necesario que todos los miembros sepan relativizar su propio punto de vista, admitir que puedan estar equivocados o que otros puntos de vista puedan ser más correctos; con la comunicación a terceros aseguramos que cada individuo, y el grupo, alcance el objetivo propuesto y que posteriormente al explicarlo en otro grupo, por medio de la función reguladora del lenguaje se le exige volver a organizar, representar, asentar sus estructuras mentales recién alcanzadas y a exponerlo con claridad, usando su lenguaje para conducir las mentes de los demás. Ni que decir tiene que en la comunicación a terceros se da a conocer todo el proceso cognitivo por el que ha pasado el protagonista, no únicamente la solución a la actividad.

Hay ciertos detalles a tener en cuenta también: la colocación física de las mesas adaptada al número de miembros que componen cada grupo, la distancia física entre ellos debe permitir que todos se oigan claramente sin levantar la voz, el grupo debe avanzar a la par y todos deben tomar nota de lo que se está realizando. Cuando se crea propicio, tras la experiencia, es conveniente reflexionar en asamblea en torno al proceso, su validez, lo conseguido, su perfeccionamiento.

5. EL PROCESO

El desarrollo de una experiencia de interacción entre iguales va conjugando elementos físicos, conceptuales, psicológicos y socioafectivos. Con temor a dejarnos alguna laguna y moviéndonos en un terreno todavía por investigar, podemos esbozar los siguientes pasos, unos preparados previamente, otros que surgen espontáneamente al poner en marcha el proceso: actitud del profesor para crear un clima propicio y transmitir su fe en la experiencia, decimos actitud y no discurso, planteamiento de la actividad, organización de grupos y distribución de las tareas, comprensión por todos los componentes de sus cometidos, manifestación espontánea de la solidaridad por el compromiso común que los une, voluntad de resolver la tarea, surgimiento de divergencias y controversias, desequilibrios y dudas, agrandamiento y aceleración de la motivación para hallar una solución, espontáneamente aparecen el ingenio y dinámicas internas de avance, se opina relativizando el punto de vista u obligando inconscientemente a cada miembro a relativizarlo, se escucha, se admite, se rechaza, se superan divergencias todos a la par, se asimilan estrategias de otros, si se encuentra un obstáculo aparentemente insalvable se solicita ayuda al profesor, éste orienta, encamina, anima, no resuelve, se acercan a la resolución, la hallan, equilibran estructuras mentales superiores, realizan gestos de éxito,

sonríen o se frotan las manos, lo corroboran con frases, "ya está", y finalmente, y aunque usted no se lo crea, estrechan lazos afectivos paralelos a la amistad y afianza cada uno la confianza en sí mismo y en los demás, la visión positiva de su autoconcepto, afianzan la solidaridad, su serenidad y capacidad de análisis, el amor hacia el aprendizaje. Si añadimos la comunicación a terceros, imagínense qué sucede en la mente, el ánimo y también el estado físico del alumno que generalmente ha ido rezagado, ha recibido numerosos reproches de los profesores por sus fracasos, piensa que casi todo le sale mal, imagínenselo enseñando a otros tres lo que él acaba de aprender -nunca había pensando que él podría enseñar a otros- y entre esos tres o cuatro se encuentra algún alumno que siempre ha ido por delante de él. Esta última experiencia le motiva más que todas las reuniones que había realizado el profesor-tutor con él y con sus padres. Nunca, si se sabe plantear, supone una humillación el hecho de que un alumno enseñe a otro, y mucho menos tras las dos primeras experiencias. Ellos mismos lo practicarán con asiduidad espontáneamente después de conocer sus resultados, y hoy en día lo practican también en ocasiones determinadas sin indicación de nadie y sin haberlo practicado antes en el aula.

Aparte de estas ventajas que vamos descubriendo, aún hay más, y me atrevería a asegurar que el proceso marcado por la interacción entre iguales es el más idóneo para asegurar una participación y una actividad constantes de todos y cada uno de los alumnos, ya que el mismo grupillo te fuerza a que aportes y avances mentalmente al compás de los demás; si el profesor en el aula pregunta a uno, sólo está forzando con seguridad la mente de ese uno; si explica, ¿cuántas mentes asimilan toda la información transmitida?; si les pone a trabajar individualmente, cada uno se ve forzado únicamente por su propia voluntad y el mandato del profesor; si entra en interacción profesor-alumnos, ¿quién asegura que la mayoría está buscando salvar mentalmente los conflictos?; si les pone en interacción entre iguales, cada uno se ve forzado por sí mismo, por los demás, por el mandato del profesor y sobre todo por el compromiso ante los demás y el reto del grupo; en un grupo de cuatro con un compromiso común es muy difícil permanecer pasivo, imposible si luego hay comunicación a tercero.

Para que no haya actividad y avance tiene que haber en el alumno voluntad real de no avanzar y esto sería lo sorprendente en la interacción entre iguales: si falta el proceso, revisémoslo, y no nos precipitemos echando la culpa a los alumnos. Igualmente, en la mayoría de las aulas, la interacción entre iguales es el proceso más adecuado para atender a la diversidad: ya hemos hablado de lo que implica en aprendizaje, en motivación y de como evita que se quede alguien descolgado.

Si en el proceso introducimos un elemento manejable, físico o audiovisual, la motivación aumenta. Se dan también otros valores que trataremos más adelante.

6. FORMAS QUE PUEDE ADOPTAR LA INTERACCION ENTRE IGUALES

- Interacción entre iguales con cometidos iguales entre sus miembros.
- Interacción entre iguales con comunicación a terceros.
- Enseñanza horizontal: interacción entre iguales donde uno enseña y el resto del grupo aprende.
- Cualquiera de las tres más trabajo individual.
- Trabajo individual más cualquiera de las tres primeras.
- Cualquiera de las cinco anteriores más competitividad entre grupos.

El uso de una u otra forma dependerá de los objetivos principales que se pretendan: aprender a aprender, investigar, consecución de conocimientos, desarrollo de la capacidad de análisis y crítica, motivación, valoración positiva del autoconcepto, aprender estrategias, etc. El tipo de tarea puede determinar también la elección: básicamente establecemos dos tipos de actividades, uno, tareas con resolución cerrada y única como un ejercicio de Matemáticas, otro, tareas con resolución abierta, que posibilitan distintos puntos de vista y análisis dentro de una escala de validez, como un comentario sobre una obra literaria.

7. DINAMICAS DE INTERACCION ENTRE IGUALES

A.

Algunas de ellas son conocidas por la mayoría de enseñantes y las podemos encontrar en numerosos libros, otras más desconocidas han sido expuestas por Alvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios, Brunet y Negro, Gerardo Echeita y Elena Martín, entre otros. Las señalamos: Torneos de equipos de aprendizaje, "Teams-Games-Tournement. TGT" (Slavin y otros, 1980). Equipos de aprendizaje por divisiones, "Student-Teams-Achievement-Divisions. STAD" (Slavin, 1978). Equipo de individualización asistida, "TAI" (Slavin, Leavy y Madden, 1982). Grupos de investigación, "Group-Investigation. GI" (Sharan y Sharan, 1976). Rompecabezas I, "Jigsaw" (Aronson, 1978). Rompecabezas II (Slavin, 1980). Role-Playing. Sesión de tribunal. Phillips 66. Forum. Método de proyectos. Panel. Técnica de riesgo. Torbellino de ideas. Método del caso.

B. Dinámicas por agrupación y combinación

Estas dinámicas que vamos a exponer a continuación han sido descubiertas y experimentadas por un grupo de trabajo formado por Concejo Educativo de Castilla y León en Aranda de Duero. Su utilidad en el aula ha sido ya confirmada. Constan de dos o más fases, y en todas ellas no se pasa a la fase siguiente hasta no haber alcanzado todos los grupos la fase anterior. Las variables tenidas en cuenta para su organización han sido: número de grupos, número de componentes por grupo, número de actividades (o parte de actividades) totales y por grupo, combinación posterior en la fase siguiente entre los componentes de grupos de la fase anterior. Ni que decir tiene que si una de estas dinámicas admite 16 ó 20 alumnos, ella misma doblada cubre 32 ó 40 alumnos, y que se puede modificar el número de componentes de cada grupo, aunque no es conveniente que sea superior a 4 ó 5. El profesor, mientras se realizan estas dinámicas, se muestra tan activo como cualquier alumno: orienta a este grupo, le llaman del otro para despejar una duda, observa las estrategias, empuja para que aprendan a aprender, empuja al grupo más atrasado, en definitiva, no descansa, queda satisfecho porque palpa el avance de sus alumnos y la hora se pasa para todos sin pensarlo, aprovechada al máximo activamente.

Los nombres de cada dinámica hacen referencia a su desarrollo.

1. Las estrellas explosivas o Estrellas coordinadas:

Punto de partida: 4 grupos de 4 componentes, 4 actividades.

1 ejercicio, actividad o tarea por grupo. (Las tareas no tienen por qué ser similares).

Fase 1:

1 1	2 2
1 1	2 2
3 3	4 4
3 3	4 4

Interacción con controversias. Cada grupo realiza una actividad, calculando semejante duración de tiempo.

Fase 2:

1 2	1 2
3 4	3 4
1 2	1 2
3 4	3 4

Grupos de 4 con un miembro de cada grupo. Comunicación a terceros con enseñanza horizontal.

Cada uno explica a los demás lo resuelto en la fase 1.

Si pusiéramos dos actividades por grupo en la fase 1, podríamos seguir el mismo mecanismo, o bien si nos interesa asentar, dar mayor protagonismo, ejercitar la reestructuración mental, se añade un paso intermedio, convirtiéndola en la dinámica siguiente.

2. Estrellas explosivas con intermedio:

Partida: 4 grupos de cuatro componentes.
8 ejercicios; 2 por grupo

Fase 1:

1 1	2 2
1 1	2 2
3 3	4 4
3 3	4 4

Interacción con controversias.
Cada grupo realiza dos actividades.

Fase 2:

1 1	2 2
2 2	1 1
3 3	4 4
4 4	3 3

Comunicación a terceros con enseñanza horizontal.
Cada uno explica un ejercicio distinto.
Al finalizar esta fase, cada uno conoce cuatro ejercicios.

Fase 3:

1 2	1 2
3 4	3 4
1 2	1 2
3 4	3 4

Comunicación a terceros con enseñanza horizontal.
Cada uno explica las dos actividades que acaba de aprender.

3. Estrellas semiexplosivas:

Partida: 2 grupos de 4 componentes.
4 actividades; 2 por grupo.

Fase 1:

1	1
1	1

2	2
2	2

Interacción con controversias.
Cada grupo realiza dos ejercicios.

Fase 2:

1	1
2	2

2	2
1	1

Comunicación a terceros en enseñanza horizontal.
Cada uno explica un ejercicio.

La característica que tiene es el haber en la segunda fase dos miembros que conocen el ejercicio que se está explicando.

4. Una punta, dos puntas, estrella de cuatro puntas:

Partida: 4 alumnos tomados individualmente.
Cada uno hace una actividad distinta.

Fase 1:

1	2	3	4
---	---	---	---

Cada uno un ejercicio distinto.
Trabajo individual.

Fase 2:

1	2
3	4

Cada uno explica a otro su ejercicio.

Fase 3:

1	2
3	4

Cada uno explica el ejercicio que le acaban de explicar.

El trabajo individual puede hacerse dentro o fuera del aula.

Por parejas:

5. Dos estrellas de dos puntas, estrella de cuatro puntas:

Partida: 4 grupos de 2 alumnos.
4 ejercicios; cada grupo realiza 2 ejercicios.

Fase 1:

1	1
---	---

2	2
---	---

3	3
---	---

4	4
---	---

Interacción por parejas.
Cada grupo hace 2 ejercicios; los grupos 1 y 3, 2 y 4 hacen los mismos.

Fase 2:

1	2
3	4

1	2
3	4

Cada uno explica un ejercicio; posibilita conocer las estrategias usadas por la otra paeja en la fase 1.

6. Pareja por pareja:

Partida: 2 grupos de 2 alumnos.
2 actividades.

Fase 1:

1 1

2 2

Cada pareja realiza una actividad.

Fase 2:

1 2

2 1

Cada uno explica el ejercicio que sabe.

7. Las parejas del tú a mí y yo a él:

Partida: Grupos de 2 alumnos.
2 ejercicios.

Fase 1:

1 a 2

3 a 4

Los dos primeros explican un ejercicio a los dos segundos.

Fase 2:

2 a 3

4 a 1

Cada uno explica el ejercicio que le han explicado.

8. De la pareja al trío:

Partida: 3 grupos de 2 alumnos.
3 ejercicios, 1 por pareja.

Fase 1:

1 1

2 2

3 3

Cada pareja realiza su ejercicio.

Fase 2:

1 2 3

1 2 3

Cada uno explica el ejercicio resuelto en la fase 1.

9. Yo, luego contigo, después con él:

Partida: 4 alumnos tomados individualmente.
1 ejercicio cada uno.

Fase 1:

1

2

3

4

Trabajo individual; ejercicios distintos.

Fase 2:

1 2

3 4

Cada uno explica su ejercicio.

Fase 3:

1	3	2	4
---	---	---	---

Cada uno explica los dos ejercicios que sabe.

10. Una punta, dos puntas, cuatro puntas, una estrella de pares y otra de impares.

Partida: 8 alumnos tomados individualmente.

Cada uno hace un actividad distinta.

Fase 1:

1	2	3	4
5	6	7	8

Trabajo individual.

Cada uno un ejercicio distinto.

Fase 2:

1	2	3	4
5	6	7	8

Cada uno explica a otro su ejercicio.

Fase 3:

1	2	5	6
3	4	7	8

2 grupos de 4.

Cada uno explica el ejercicio que le han explicado.

Fase 4:

1	3	2	4
5	7	6	8

Cada uno explica los 2 ejercicios que ha aprendido en la fase 3.

Cada alumno ha explicado 4 ejercicios y ha aprendido

8. Hay un inconveniente: puede resultar cansado el escuchar ejercicios que ya sabe; ejemplo: el alumno 1 explica el ejercicio 1 y oye el 2; explica el 2 y oye el 1, 3 y 4; explica 3 y 4 y oye 1, 2, 5, 6, 7, 8 y 9. Para evitar tanta audición de lo ya sabido, en la fase 3 les podemos volver a poner por parejas, 1 con 3, 2 con 4, etc. y cada uno explica los dos ejercicios que sabe él y el otro no. La fase 4 puede seguir así o por parejas: 1 con 5, 2 con 6.

11. Dos veces dos estrellas de dos puntas, estrella de cuatro puntas:

Partida: 4 grupos de 2 alumnos. 4 actividades.

Fase 1:

1	1	2	2
3	3	4	4

Cada pareja hace un ejercicio distinto.

Fase 2:

1	2	2	1
3	4	4	3

Cada uno explica el ejercicio que sabe.

Fase 3:

1	2	1	2
3	4	3	4

Cada uno explica el ejercicio que ha aprendido en la fase 2, delante de otro que también lo sabe.

Como se habrá podido deducir, se pueden realizar diversas agrupaciones y combinaciones. Si me interesa que alguien especialmente tome más protagonismo que los demás puedo formar 2 grupos de 3 alumnos, cada grupo realiza 2 ejercicios, posteriormente combino 2 de cada grupo con 1 del otro, los 2 primeros explicarán un ejercicio cada uno en esta fase y el otro explicará 2 ejercicios, que hizo con otros compañeros en la fase anterior.

A primera vista parece abundante el número de dinámicas y alguna de ellas más complicada. Quizá lo mejor sea empezar por las más sencillas, y posteriormente, su manejo facilitará el seguir empleando éstas con plena confianza y poder usar las más complicadas en los casos en que se crea conveniente.

C. La enseñanza horizontal

Esta técnica ha sido usada ya por distintos enseñantes y por los propios alumnos espontáneamente; a pesar de ello ha sido preciso darle forma, perfeccionarla y promoverla como mecanismo de uso normal dentro y fuera del aula. Un grupo de trabajo formado por Concejo Educativo en Aranda de Duero realizó esa tarea. Además de encerrar distintos valores humanos y de aprendizaje, abarca el campo de atención a la diversidad.

Las condiciones para ponerla en marcha son la solidaridad interna en el grupo de alumnos, que vean la necesidad de llevarla a cabo y que confíen en ella, que los grupos sean voluntarios si se realiza fuera del aula, que los componentes elijan libremente al "maestrillo" o compañero que debe enseñar (puede haber una relativa orientación y motivación del tutor en la elección), que acepten que sea él el responsable académico y de disciplina interna, y que fijen en la hora de tutoría o de clase compromisos concretos en torno a cada grupo, puestos por ellos: lugar, días y horas de trabajo, componentes y tareas a realizar.

Si se programa para desarrollarla fuera del aula, se crean grupos voluntarios de ayuda (para cada asignatura en que se necesite, si es desde la tutoría); sus componentes, preferentemente no más de cinco, necesitan esa ayuda para prepararse o para recuperar, y a ellos les enseña y les orienta otro alumno compañero que domina las tareas a realizar.

No es cierto que el "maestrillo" no tenga capacidad o no sepa enseñar; si tiene competencias intelectuales y está suficientemente motivado realizará su cometido con ilusión y perfectamente en la mayoría de los casos; únicamente se desmotivará si ve que sus "alumnillos" no cumplen con los compromisos adquiridos: no asisten o no hacen lo que les mande.

Si se experimenta con éxito alguna vez en un curso, repetirlo al curso siguiente trae menos dificultades y aumenta el número de voluntarios. A veces, intentar ponerlo en marcha desde la tutoría sin haber condiciones para lograr resultados positivos trae consecuencias negativas. Es una experiencia tan importante que es necesario garantizar su éxito en los primeros grupos que se formen, para que se extienda al resto de los alumnos y para que sigan usándolo periódicamente.

El profesor-tutor con los alumnos hará un seguimiento de lo realizado, para controlar su eficacia. También es positivo y necesario que el tutor se reúna con los responsables y analicen la marcha de los grupos, les oriente sobre problemas que hayan surgido y no se habían previsto, y les anime. De todas formas, si el resultado del análisis es con toda

claridad que cualquier grupo no funciona o que se va a perder el tiempo, lo mejor que puede hacer el tutor es destruir o anular ese grupo, sin derrotismo y siempre con la ilusión de buscar nuevos cauces. Muchas veces bastará con "tapar los agujeros" con firmeza para que el grupo vuelva a funcionar.

Tras las experiencias positivas conviene hacer un análisis en asamblea para conocer como salvaron los obstáculos surgidos y los mecanismos organizativos, intelectuales y actitudinales internos en el grupillo que les han llevado al éxito.

Se acompañan la serie de orientaciones a entregar a cada alumno que participa en la enseñanza horizontal y una ficha de organización y seguimiento.

GRUPOS DE AYUDA (Interacción entre alumnos - Enseñanza horizontal)

1. Reunir a grupo.
2. Ver necesidades de todos y cada uno.
3. Organizar las necesidades de todos y de cada uno, rellenando en la ficha, día, hora, lugar, y tarea a realizar, anotándolo también los componentes.
4. En las sesiones de ayuda:
 - a) Dejar claro al inicio que no se admitirá indisciplina que corte el trabajo del grupo. El alumno tutor se reserva el derecho de expulsar. No admite protestas radicales. Sí admite diálogo sobre la organización de la sesión.
 - b) El alumno tutor (maestrillo) dirige, explica, pregunta, escucha y resuelve dudas, manda trabajar.
 - c) Lleva preparados mecanismos de comprobación de que todo lo impartido lo dominan todos (manda repetir explicaciones por parejas, manda realizar individualmente ejercicios semejantes, etc.).
 - d) Valora sobre 5 los resultados y lo pone en la ficha.
 - e) Al final se prepara la sesión siguiente.

Previamente, en la hora de tutoría se han dado a señalar los alumnos que necesitan ayuda; ellos mismos voluntariamente se han apuntado; se ha elegido al "maestrillo" que les va a enseñar; se les ha motivado.

En las primeras experiencias, la ficha donde se recogen los compromisos a cumplir se rellena allí mismo también.

En todos los casos el tutor estará al tanto de lo que sucede o se avanza en esos grupos.

8. VALORES Y EFECTOS DE LA INTERACCION ENTRE IGUALES

No echemos las campanas al vuelo, pero...

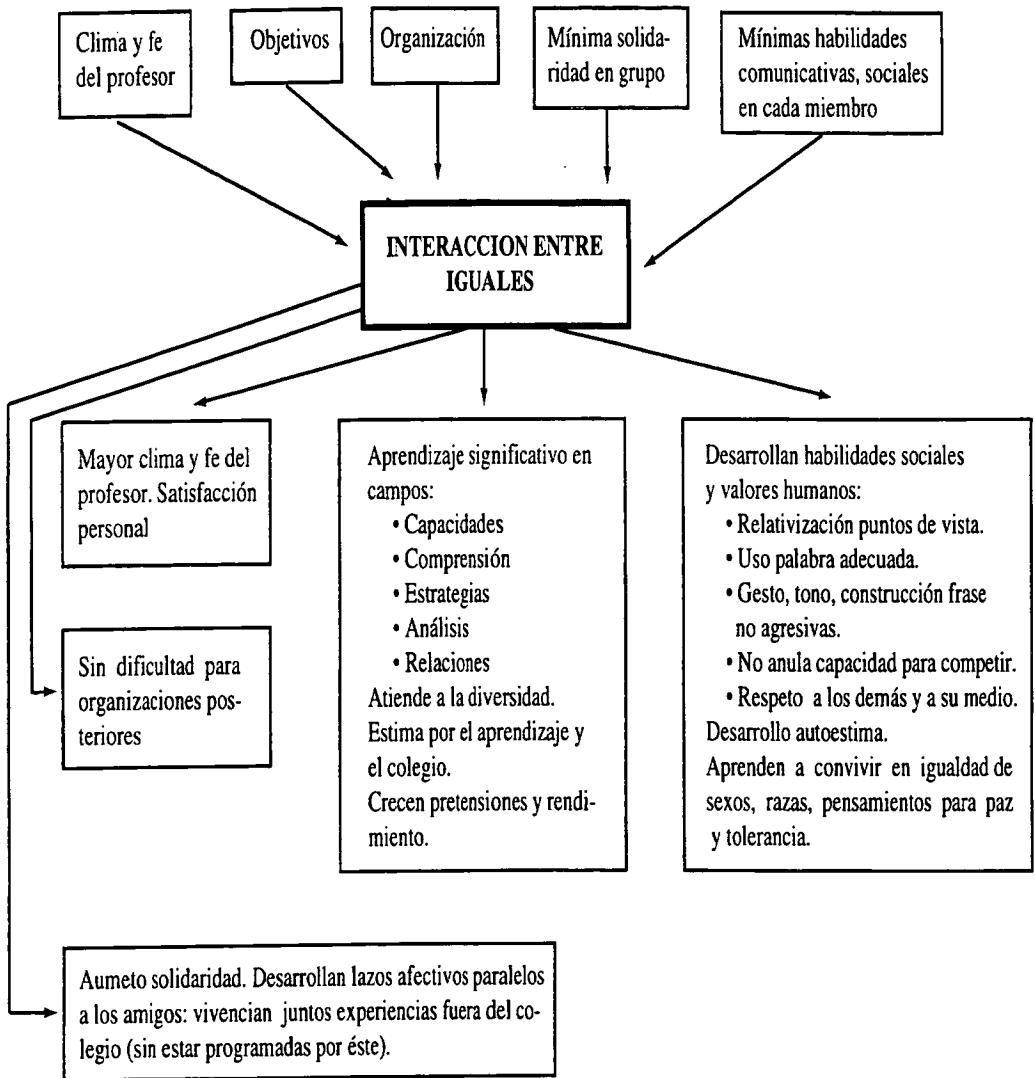
Brevemente expondremos sus valores, algunos ya señalados, y completaremos la exposición con el cuadro desarrollado más adelante. Tres campos especialmente merecen la atención: el del aprendizaje en cada alumno, aumento de la solidaridad, desarrollo de las habilidades sociales y valores humanos en cada individuo.

A través de la función reguladora del lenguaje cada uno organiza, representa, asienta, modifica o hace avanzar sus estructuras mentales; en la interacción capta las estrategias usadas por otros compañeros, descubre él otras nuevas, capta la forma de establecer relaciones, de analizar, aprende significativamente y crecen sus pretensiones académicas y su rendimiento. Podría decirse que esas capacidades también las puede adquirir en interacción profesor alumnos; ¿cuántos?, ¿en cuánto tiempo?, ¿sólo escuchando, o interviniendo seis minutos cada alumno cada dos semanas?; no toca a más; la función reguladora del lenguaje pierde así más de la mitad de operatividad; ¿con qué actividad y participación de los alumnos?, ¿con los mismos impulsos y compromisos? Estamos hablando de capacidades y no de retención de información. Dejemos que la interacción profesor alumnos cumpla el papel, clave también, de trasladar al alumno allí donde no puede trasladarse otro alumno.

Hasta tal punto desarrollan la solidaridad, que llegan a sentirse insatisfechos consigo mismos si a alguno del grupo le cuesta "demasiado" alcanzar, o no alcanza, los objetivos propuestos. Si el grupo logra la solución o consigue sus objetivos los lazos afectivos se estrechan mucho más que si no lo consiguen y, a mayor dificultad con éxito en el proceso, mayor estrechamiento de lazos afectivos. Estos lazos que se establecen son paralelos a los que mantienen con los amigos fuera del colegio: se ceden los teléfonos, quedan para estudiar interactivamente en la biblioteca o en una de sus casas, llegan en casos a intimar, organizan diversiones entre ellos y se juntas a veces en pandilla de amigos fuera del colegio; estamos hablando de los compañeros alumnos que no eran amigos antes de las experiencias de interacción entre iguales.

Los valores humanos y las habilidades sociales se desarrollan enormemente de forma práctica: ven al resto de personas como seres iguales, empiezan a anular sus tensiones y sus accesos agresivos, aprenden a relativizar y sobre todo, aprenden y practican los mecanismos para construir una convivencia y una paz solidarias, para respetar a los demás y a cada uno en él mismo, en el medio que le rodea y en lo que es patrimonio común. Nunca he visto que se hagan respetar a los demás y a cada uno en él mismo, en el medio que le rodea y en lo que es patrimonio común. Nunca he visto que se hayan unido tanto el aula, el individuo y la calle, el mundo como en la interacción entre iguales; sólo cuando he logrado sensibilizarles a través de alguna composición. Ya hemos hablado también de las implicaciones motivacionales y sobre su autoconcepto.

Cuadro de valores con las bases de partida, el hecho de la interacción entre iguales y sus resultados:



Sin embargo, no echemos las campanas al vuelo; queda mucho por recorrer, investigar y descubrir en la interacción entre iguales. No es la panacea, ni es el mecanismo absoluto. El trabajo y el esfuerzo individuales, también la memorización en su plano, el papel insustituible del profesor, los medios y métodos pedagógicos, la interacción profesor alumnos (no la mera información) tienen y seguirán teniendo su campo dentro del aula. De todas formas, casi se puede afirmar que es "el mayor invento del siglo XX en la enseñanza", aunque lo teníamos a la vuelta de la esquina de cualquier calle.

Se podrían haber enfocado los valores de forma comparativa con los aprendizajes individualista y competitivo, pero las ventajas de la interacción son obvias y este artículo no está escrito con la intención de convencer a los estancados en una enseñanza tradicionalista, únicamente individualista y en cierta forma competitiva.

9. INCONVENIENTES

El único inconveniente insalvable es el de no querer realizar interacción entre iguales; y realmente, si se piensa así es mejor no realizarla, pues casi con seguridad que saldría mal, a no ser que quienes la practicasen hubieran tenido ya algunas experiencias. El resto de inconvenientes, aun siendo varios, pueden ser salvados para acabar el proceso con éxito.

El sistema y su maquinaria, ciertas partes del ambiente social y núcleos familiares practican e incitan en la práctica al individualismo egocéntrico en una escala de valores dominada por lo material; pero cuando al niño, adolescente o joven se le hace practicar la solidaridad, ésta le engancha en su satisfacción personal. Amplias parcelas de los medios de comunicación, la publicidad y el consumismo también incitan más al individualismo que a la solidaridad.

En ocasiones, en el aula, se convierten en verdadero obstáculo los hábitos de estudio y trabajo individualistas adquiridos durante años por los alumnos y en principio, algunos, no conciben otro sistema de aprendizaje en el colegio; ahí está el papel del profesor, su autoridad motivadora y la transmisión de su fe en la interacción. Tras las primeras experiencias la desconfianza desaparece de los alumnos que la tenían. Ya hemos hablado antes de los vicios que puede presentar el llamado "trabajo en grupo" y no reiteraremos.

Encontraremos también, sobre todo las primeras veces, la pasividad en alguno de los componentes de grupo, la intolerancia en algún otro, el no saber relativizar su punto de vista, el "jaleo"; no cabe duda de que ser activo dentro de su grupo, ser tolerante, saber relativizar y mostrar una actitud adecuada son aprendizajes que precisamente van a aprender practicando la interacción. Tras varias prácticas, las intervenciones serán menos divagantes, enfilarán más directamente la solución, sabrán aceptar intervenciones y desechar las erróneas sin temor y las capacidades reflexiva y analítica se habrán agrandado, dentro de un ambiente más correcto.

El problema del tiempo puede ser planteado por algún profesor: "Se va más despacio". Ni que decir tiene que el tiempo es relativo y debemos aprender a relativizarlo; si mi objetivo es dar temario por darlo, transmitir información, efectivamente, mejor es que no dedique tiempo a la interacción. Si se dan fotocopias de apuntes, se pueden ventilar cinco temas o más de un solo golpe; si se dictan características, se les puede hacer copiar veinte en quince minutos; si el profesor resuelve problemas en el encerado y los alumnos copian pasivamente... Si se les enseña a aprender a aprender, efectivamente es más lento, pero aprenden más. La elección está clara, no sea que acaben alumnos sus estudios sin haber aprendido a aprender porque no hemos tenido tiempo para enseñarles. Si no saben aprender por sí mismos, ¿qué van a hacer sin profesor por la vida en sus cincuenta o sesenta años de vida que les quedan?

Al poner en marcha la interacción, sí surge un problema de tiempo distinto, pues las dinámicas internas en cada grupo no se desarrollan a la par y puede suceder que unos grupos acaben antes que otros con una diferencia de tiempo sustancial, sobre todo en las actividades amplias y de solución única y cerrada (en las de solución abierta no suele presentarse con tanto rigor el problema del tiempo). Para salvar este obstáculo (y todavía seguirá dándonos en algún caso) podemos encomendar actividades que rondan los quince minutos o menos en cada fase, para que la diferencia, al finalizar cada grupo su fase, no sea excesiva; marcar tiempo de realización, para evitar que algún grupo se pierda en la pasividad; atender, empujar y orientar el profesor más intensamente a los grupos que en ese momento se

encuentran más retrasados, y al final, si lo considera conveniente y la diferencia sigue siendo excesiva, mandar al grupo que ya ha acabado una nueva actividad mientras acaban los demás esa fase, o mandarles de observadores externos a otros grupos. En algunas dinámicas puede resultar cansado tener que explicar dos veces el ejercicio que ya se sabe, aunque sea a distintos compañeros.

10. RESULTADOS DE INTERES EN ALGUNAS EXPERIENCIAS

Los resultados que se exponen se han obtenido de experiencias desarrolladas con alumnos de enseñanza oficial, comprendidos entre los 14 y 21 años; igualmente se han realizado experiencias con alumnos de E. Primaria y al comparar no se apreciaban diferencias en la mayor parte de los campos. Las experiencias han sido de interacción entre iguales con cometidos iguales entre sus miembros, interacción con comunicación a terceros, también esta segunda con trabajo individual anterior, enseñanza horizontal dentro y fuera del aula. En algunas de ellas se pasaron encuestas después de realizadas las experiencias. Los porcentajes indican la media o la mayoría de las experiencias en que fueron hallados, suficientemente representativos.

En los casos en que se usó la interacción entre iguales con iguales cometidos (en la mayor parte con comunicación a terceros, y a veces con trabajo individual anterior) del 96 al 100% prefirieron el mecanismo de interacción por grupos pequeños organizados a cualquier otro sistema, incluido el debate en las preguntas de solución abierta. Efectivamente se puso en marcha ese mecanismo en las situaciones que se consideraron más idóneas. En los alumnos de 14 y 15 años el pertenecer a un grupo y realizar algún trabajo por el grupo, para el grupo o en el grupo les compromete a hacerlo mejor que si fuera para cada uno solo en un 91%; sin embargo en los alumnos de 18 a 21 años este porcentaje baja al 75%. Son los alumnos que habrían puesto el mismo interés y empeño en cualquiera de las dos situaciones. Sin embargo, todos ven que, aunque no se lo digan entre ellos, hay como un acuerdo o compromiso entre los cuatro o cinco de cada grupo para que cada uno haga lo que le toca lo mejor posible.

Igualmente, en los adolescentes, el 91% de los componentes presiona para que cada uno entienda y recoja lo aportado por cada uno, si bien, a veces con medios y métodos no del todo aceptables; en los mayores baja nuevamente al 75%; quizá el grupo deja esta tarea en manos de la propia responsabilidad individual. Pero en ambos casos, el 100% de individuos se asegura de entender y recoger todo bien, si luego lo tiene que comunicar a terceros; a nadie le debe lo mismo recogerlo que no.

Esta actitud comprometida y solidaria se ve también en que el 100% aportó con interés todo lo que sabía, había encontrado o deducido. Ello hace que la mayoría o todos, tal como contestaron, estén más atentos en interacción que normalmente en la mayoría de las clases y todos, más relajados y animados.

Del 80 al 85% admite que acabaron aprendiendo más cuando hubo trabajo individual anterior y alrededor del 90% si no hubo trabajo individual anterior, que si hubieran hecho el trabajo solos. Entre los adolescentes, del 50 al 55% es consciente de reparar en estrategias usadas por otros compañeros para averiguar las respuestas y que a él se le habían pasado por alto; en los mayores, la captación de estrategias ajenas asciende al 80%. Si lo hubiera explicado el profesor en clase lo habrían asimilado y aprendido menos cerca de un 50%,

mismo porcentaje contestaron que igual, y prácticamente nadie contestó que más, usando el mismo tiempo.

Cuando opinaban, enseñaban o daban a conocer lo que traían se sentían siempre parte activa y viva del grupo más del 95%, sin embargo, en los adolescentes, en grupos mayores a 5 componentes, este porcentaje baja a situarse entre el 65 y 70%. Y entre estos, al preguntarles si en esa misma situación sentían que su trabajo valía para algo más que para simplemente aprobar, contestaron que sí sobre el 55%, y que se mostraron activos y cooperativos únicamente para aprobar, el 32%; sin embargo en los mayores, todos o casi todos contestan que sienten que su tarea vale para algo más que para simplemente aprobar. Todos señalan estar más activos, más participativos y más protagonistas que en la mayoría de las clases. A casi todos, 85-90% les suele agrandar trabajar con los compañeros que les toca.

El papel del profesor varía de unos alumnos a otros; con los mayores, si ya lo han practicado, se reduce a veces a simple observador, lo que quiere decir que ellos saben ya prescindir del profesor en ciertos aspectos, que están ya casi preparados en esos aspectos para el gran curso de la vida; ni que decir tiene que en la puesta en común con el profesor vuelven a aprender más. Este papel puede depender también del tipo de actividad y dinámica que estén realizando. Por ejemplo, para comentar una obra literaria o hacer un trabajo sobre una cuestión humanosocial amplia, puede interesar dividir el trabajo en 4 ó 5 apartados y usar la dinámica "Una punta, dos puntas, estrella de cuatro puntas", sustituyendo la fase 2 por la agrupación en lo que G. Echeita y E. Martín llama los "grupos de expertos", es decir, todos los alumnos que han trabajado el apartado "m, p, j" se interrelacionan entre sí, antes de interrelacionarse en un grupo donde haya un miembro por cada apartado trabajado. Si el aula tiene 36 alumnos, con este mecanismo, en hora y media o dos, todos los alumnos van a conocer y poseer por mecanismos activos la suma de 40, 60, 90, más de 100 horas de trabajo individual, dependiendo de la amplitud de lo trabajado. El único inconveniente es que en aulas numerosas, los grupos de expertos suelen ser entonces numerosos, más de 5, grupos en que los más adolescentes se pierden y no se muestran tan integrados; para evitar grupos tan numerosos, se puede actuar, si se cree conveniente, como si tuviéramos dos aulas a la vez de 18 alumnos cada una, y luego hacer una puesta en común final, que de todas las formas es siempre conveniente hacerla.

En las experiencias de enseñanza horizontal fuera del aula, impulsadas preferentemente desde la tutoría (también desde la asignatura), los alumnos que necesitan ayuda eligen a su "maestrillo". Estos "maestrillos", tras las experiencias, opinan la mayoría que les ha gustado la actividad de enseñar, que ellos también aprendieron más, les hizo sentirse más responsables, y todos sentían el compromiso y la responsabilidad de que aprendieran y aprobaran los compañeros a quienes enseñaban; curiosamente, este compromiso por lograr el éxito sólo lo manifestaban alrededor del 50% entre los que aprendían y que iban a ser los más beneficiados en principio.

A los "maestrillos" les fastidiaba que alguno de los otros no se lo tomara en serio el aprendizaje, y que luego suspendieran; casi todos daban ánimos (sin habérselo indicado el profesor tutor) y les solían enseñar trucos de aprendizaje. Les veían más activos que en el aula, con más confianza en sí mismos tras las dos primeras sesiones, más animados, motivados, atentos y concentrados que en el aula. Esto último lo opinan también quienes aprendían, además de situarse en un ambiente menos frío y más agradable. Los mismos tenían luego más ánimo para estudiar por sí mismos. Sobre el 65% opina que el compañero, en esa situación, conoce sus fallos mejor que el profesor y del 35 al 40% opina

que no o que no siempre. Todos coinciden en que es un buen método de aprendizaje para comprender lo que no se entiende por uno mismo, y a todos les hace sentirse más solidarios y compañeros.

Hubo una experiencia de enseñanza horizontal dentro del aula, que por la importancia de la actividad y por sus circunstancias particulares no quiero omitir. Los alumnos con los que se experimentó llevaban en el colegio tan sólo 20 días y se les puso a perfeccionar una actividad que debían tener relativamente dominada años antes de los que ellos tenían, 14 y 15 años; esta actividad era la lectura comprensiva. Tras las pruebas iniciales individuales, y no habiendo dado en años anteriores con una solución rápida a este problema, intenté crear un clima de confianza y solidaridad, aun sin conocer totalmente bien a los alumnos; les hice notar que estábamos en el aula como grupo para alcanzar lo propuesto, que no pasaba nada por tener ciertas deficiencias, sí pasaba por seguir teniéndolas en junio; se intentó anular temores; a los "maestrillos" se les hizo responsables de que sus alumnos alcanzaran lo encomendado y a los demás, responsables de que aprendieran. Contrariamente a lo hecho otras veces, hice que cada "maestrillo" eligiera a su alumno compañero; curiosamente, luego observé que ninguno había elegido a otro con quien había estado en el anterior colegio. A lo largo de seis semanas, en seis sesiones de unos 20 a 25 minutos, por parejas, quien debía aprender leía delante de quien le corregía y le perfeccionaba (antes, con todos habíamos fijado las características de una lectura comprensiva).

El papel del profesor se reducía esencialmente a animar de forma espontánea (ellos captan muy bien lo artificial, la comedia, y llega a sentarles mal, a alejarlos y desmotivarles) y a observar, siendo consciente de que cuando me arrimaba a una pareja me veían todavía, más como juez que como impulsor de su desarrollo y que, al cambiar las circunstancias, cambiaba también su práctica y sus resultados en la lectura.

De los que enseñaron, el 86% confiaba en que resultaría bien y lograrían en sus alumnos lo propuesto; esto lo pensaban en la primera sesión, tras el clima creado. Todos se sentían compañeros, ni más listos ni más importantes, pero una tercera parte intuyó que a sus parejas les daba algo de vergüenza, al principio, que les enseñaran. El 86% había asumido el compromiso de que realmente debían conseguir que su pareja acabara leyendo bien y se tomaron en serio su tarea de enseñar. A todos les gustó la tarea de enseñar, y el 86% reconoció haber perfeccionado también ellos su comprensión lectora; el 72% dio a veces ánimos a su pareja (no se les había advertido que lo hicieran); notaron que estaban más concentrados y atentos que practicando todos juntos con el profesor; a todos les fastidiaba o dolía cuando su pareja no lo hacía bien o no seguía sus instrucciones, y se alegraban cuando iba mejorando.

De quienes aprendieron, en la primera sesión, el 30% se sentía más inútil de lo que pensaba y a la mitad de este 30% les dio vergüenza al ver que otro compañero les tenía que enseñar, aunque todos se sentían apoyados y agradecidos y ninguno situaba la pareja en el plano de "tonto-sabiondo"; tras la segunda sesión nadie tenía temores, ni se sentía un inútil o le daba vergüenza y todos se sentían animados y motivados; al 40% le obligó como un compromiso consigo mismo y con su compañero (en los "maestrillos" era del 86%), el 30% no sintió la motivación del compromiso y otro 30% no sentía ninguna obligación respecto al compañero que le ayudaba, aunque todos se sentían amparados y respaldados; el 86% estaba más tranquilo y menos nervioso que si leyera delante del profesor y de todo el grupo; nadie contesta afirmativamente a si hubiera preferido otro compañero (ellos no eligieron, sino que el "maestrillo" los eligió a ellos), el 60% dice que no hubieran preferido a otro y todos añaden que lo importante fue que les ayudaran; tres cuartas partes de ellos

reconocen que se aprende más y mejor por parejas, a leer, en enseñanza horizontal que todo el grupo a la vez con el profesor; el resto opina que igual.

En diciembre se les hizo un control individual y, aun confiando yo en este mecanismo, no pensaba que lograsen avanzar tanto en tan sólo seis sesiones de unos 25 minutos. Felicité a todos.

Desde la tutoría, el curso 83-84 puse en práctica la enseñanza horizontal fuera del aula; en junio también lo organizamos para ayudar a los suspendidos, durante el verano; se quedó el 16 de agosto; todos acudieron a la cita, incluyendo los que habían aprobado y debían enseñar; en septiembre fue el grupo sorpresa; pero lo que más me ha llenado de satisfacción es que hoy, tras acabar los estudios y ocho años más tarde, teniendo ellos pandillas diferentes de amigos, todos los años celebran juntos dos o tres meriendas, a las que me llaman, y en casi todas recuerdan aquel año; posteriormente, ellos practicaron la enseñanza horizontal sin indicación de nadie y en un caso les ocurrió algo curioso: los que fueron a aprender aprobaron el examen y el "maestrillo" lo suspendió.

Hace unos años, en un grupo de alumnos donde pensaba que no se daban condiciones para la enseñanza horizontal fuera del aula, lancé la idea y tras una segunda propuesta me mantuve al margen de lo ocurrido (suponía que no se estaba llevando a cabo), y no me enteré de la experiencia hasta septiembre, en que me lo contó Eva, la protagonista, y le encomendé que me hiciera un informe a su manera; los alumnos tenían 14 ó 15 años; pongo el informe tal como ella lo redactó:

"Al llegar los exámenes finales me ofrecí para ayudar a mis compañeros, ya que el Lenguaje lo llevaban bastante regular. Así que en las horas libres íbamos a la biblioteca Patri, Nuria y yo. Y después de tantos días de estudios aprobaron el examen. Después, tuve que dar clase a más compañeros, en total a veintiséis, pero aparte de éstos, a Vanesa y a Elisa, de otro grupo. El primer día que quedé con mis compañeros de clase, no acudieron. Esto, la verdad, me resultó muy desagradable, y así se lo comuniqué al profesor, el cual me dijo que no me lo tomara tan mal, que la próxima vez vendrían. Le dije que sí, que lo volvería a intentar. Al día siguiente quedamos en clase, y cuál no sería mi sorpresa al verlos luego a todos. Les enseñé todo, o mejor dicho casi todo lo que yo sabía, y aprendieron enseguida, pues su afán e interés eran muy elevados. Era normal; o me escuchaban y lo entendían, o se cargaban el curso. Eligieron lo primero".

"A la llegada de los exámenes, más de la mitad aprobó Lenguaje. Pero para desilusión mía, Elisa lo suspendió. Estuve dándole clase en su casa, y en la recuperación, no sé si lo aprobó o lo suspendió, ya que no la volví a ver. Y así pasó el verano".

"Al comienzo de las clases en octubre, volví al instituto para despedirme de mis compañeros. Y al bajarme del autobús, me encontré a Elisa. Vino contentísima a decirme que en junio había aprobado Lengua, nada más y nada menos que con un Bien. Me alegré muchísimo por ella, y la deseé suerte en el nuevo curso. La verdad fue que el haber hecho de profesora, resultó una experiencia buena, aunque realmente difícil".

Se advierten algunas cuestiones de interés; la primera es que la forma de organizarlo por parte del profesor fue una chapuza; me faltó más fe, más confianza en ellos, y a pesar de todo resultó, aunque podría haber salido mejor. En el informe destaca Eva el éxito conseguido: "Y después de tantos días de estudios, aprobaron el examen", "... más de la mitad aprobó Lenguaje", "... había aprobado Lengua, nada más y nada menos que con un Bien". Se nota también su esfuerzo generoso por ayudar. Y destaca, sobre todo, la parte afectiva: "Esto, la verdad, me resultó muy desagradable; cuál no sería mi sorpresa al verlos a todos; pero para desilusión mía, Elisa lo suspendió; no sé si lo aprobó o no, ya que no la

volví a ver. Y así pasó el verano; volví para despedirme de mis compañeros; vino contentísima a decirme que... nada más y nada menos que con un Bien. Me alegré muchísimo por ella y la deseé suerte en el nuevo curso".

Si el profesor lo hubiera organizado mejor, ¿cuánto se podría haber conseguido? Por supuesto que bastante más. ¿Por qué tanto interés y tanta solidaridad en la "maestrilla"? Ella se trasladó a otro colegio y vino en octubre a despedirse de sus antiguos compañeros; indudablemente la experiencia había estrechado lazos. Si Elisa hubiera suspendido, ¿habría ido a saludarla "contentísima"? ¿Eva se habría alegrado "muchísimo por ella"? Con la interacción y enseñanza horizontal no sólo se aprende, sino que también se aprende a ser humano y, sobre todo, se practica.

Aunque a veces hagamos experiencias que no nos satisfagan, es necesario eliminar miedos por nuestra parte, para llevarlas a cabo mucho más a menudo, para tomar soltura y confianza en su puesta en marcha; es necesario desterrar ese papel tan alejado de los alumnos y tan tradicional del profesor.

11. UN COMPROMISO PARA LA INVESTIGACION. UN RETO

A pesar de todo lo dicho, según los expertos conocemos principalmente que poniendo en marcha la interacción entre iguales obtenemos unos resultados asombrosos, pero desconocemos casi todo de los pasos intermedios que se dan durante el proceso, a pesar de lo que se ha avanzado en estas dos últimas décadas; en los años 60 apenas se conocía, se practicaba y se había investigado la interacción entre iguales y sus aplicaciones e implicaciones en el aprendizaje.

Todo un reto para los enseñantes, movimientos de renovación e investigadores.

¿Qué entramado de la comunicación se da en la interacción?

¿Cómo afecta a sus representaciones mentales, a sus desequilibrios, a sus nuevos equilibrios?

¿Qué pasos se dan desde la regulación interpsicológica hasta la regulación intrapsicológica? ¿Cómo coordinan las controversias con la interiorización posterior del aprendizaje? ¿Cuáles son las causas y matices de sus motivaciones y el carácter de éstas?

¿Qué pasos se dan del individuo a la solidaridad en la tarea, y de ella a la solidaridad humana?

¿Hasta qué altura hay una influencia y unos efectos positivos humanos en el aula, el colegio, la calle?

¿Por qué esa responsabilidad total, esos lazos emotivos en la enseñanza horizontal, cuando se trata de que aprendan otros y otros se lleven el premio material? ¿Vale más el premio de la satisfacción del sentirse ser, que el aprobado?

Seguimos confiando en el hombre. Ilusión y suerte.