

ESTRATEGIAS FORMATIVAS EFICACES EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Elena Briones Pérez
Universidad de Salamanca¹
Carmen Taberero Urbieta
Universidad de Córdoba²

RESUMEN

La globalización constituye una ruptura económica, política y cultural que demanda una adaptación continua tanto de ciudadanos como de organizaciones. Para poder sobrevivir en este contexto sería necesario alcanzar los máximos niveles de excelencia y competencia. Este artículo pretende analizar diferentes tesis que recogen las condiciones que favorecen la incorporación a la sociedad y al mercado laboral. La tesis propuesta por Bandura (1999, 2001b) determina la adquisición y el desarrollo de nuevas habilidades para la integración en la cultura de la formación continuada durante toda la vida laboral a través del desarrollo de la agencia personal. Dentro de este marco teórico social-cognitivo, parece recomendable la utilización del aprendizaje cooperativo en el ámbito de la formación por potenciar competencias, incentivar las relaciones interpersonales y desarrollar juicios de autoeficacia, tanto a nivel individual, grupal, colectivo, organizacional e, incluso, comunitario.

Palabras Clave: Globalización, formación cooperativa, agencia personal, variables autorreguladoras.

ABSTRACT

Globalization leads to the breaking-up of the economy, political and culture, and what's more, it's forcing companies and citizens to adapt. Survival depends on being more competitive than others. In order to take part in this society and global labour market in the best conditions, we suggest the development of the personal agency (Bandura, 1999, 2001b) as an individual strategy. This leads the acquisition and development of new skills, and involvement in a culture of continuous training during the person's entire working life. However, not just any training program is effective and efficient. We consider the use of cooperative training in the context of occupational

¹ Dpto. Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Avenida de la Merced, 109-131, 37005 Salamanca. E-mail: briones@usal.es.

² Universidad de Córdoba, Dpto. de Educación. Avenida San Alberto Magno, s/n. 14004 Córdoba. Tfno. 957212535. E-mail: ed1taurm@uco.es.

training to be appropriate because it's applicable; it enhances interpersonal relationships and improves self-efficacy.

Key words: Globalization, cooperative training, personal agency, self-regulatory mechanisms.

INTRODUCCIÓN

La globalización constituye una ruptura económica, política y cultural que demanda una adaptación continua tanto de ciudadanos como de organizaciones. Para poder sobrevivir en este contexto sería necesario alcanzar los máximos niveles de excelencia y competencia. Este artículo pretende analizar diferentes tesis que recogen las condiciones que favorecen la incorporación a la sociedad y al mercado laboral. En una primera parte se analizan los cambios que ha provocado la Globalización en la sociedad, gracias al impacto de la innovación tecnológica sobre la organización del trabajo, favoreciendo el desarrollo de grupos o equipos autónomos que requieren del impulso de la agencia personal y de una formación continua a lo largo de toda la vida. En una segunda parte se presenta el progresivo incremento de la diversidad en la composición de los grupos tanto en el contexto laboral como en el ámbito social o educativo. A continuación, considerando los cambios sociodemográficos y las nuevas formas de organización del trabajo se muestra la eficacia de diferentes estrategias formativas, cooperativa versus competitiva, analizando más pormenorizadamente las características y los beneficios derivados del aprendizaje grupal cooperativo. Por último, relacionamos los efectos de la formación cooperativa sobre la agencia personal. Concluimos que la adquisición y el desarrollo de nuevas habilidades para la integración en la cultura de la formación continuada durante toda la vida laboral requieren la potenciación de la agencia personal. Dentro de este marco teórico social-cognitivo, parece recomendable la utilización del aprendizaje cooperativo en el ámbito de la formación por generar competencias, incentivar las relaciones interpersonales y desarrollar juicios de autoeficacia, tanto a nivel individual, grupal, colectivo, organizacional e, incluso, comunitario.

1. CAMBIOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y POLÍTICOS. EFECTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN EL MUNDO LABORAL

La tecnología se ha revelado a lo largo de la historia de la Humanidad como uno de los motores de la evolución. En la actualidad podemos afirmar que estamos viviendo una nueva revolución, la *Revolución de la Información*.

Se considera que el motor de la transformación organizacional y económica que está teniendo lugar es la tecnología de la información (informática, microelectrónica y telecomunicaciones) acompañada y ayudada por descubrimientos científicos en otros campos tales como la biotecnología, nuevos materiales, láser y energías renovables. Todos tienen efectos profundos sobre la calidad, los estilos de vida y el cambio social.

A su vez los avances logrados en las diversas ciencias han sido estimulados por las transformaciones económicas y organizacionales a escala global, para las cuales las nuevas tecnologías de la información son indispensables. Debido a la globalidad de las convulsiones económicas y sociales, la economía de un país funciona como una unidad en el ámbito mundial, viéndose favorecidas aquellas empresas ubicadas en países donde el conocimiento y los medios para adquirirlo están disponibles. Estos medios incluyen tecnologías de la información y telecomunicaciones, así como el entrenamiento del personal para utilizarlas y aplicar la información obtenida durante su uso.

En definitiva, asistimos al nacimiento de una nueva sociedad de la información donde la gestión, la calidad y la velocidad de información se convierten en factores clave de la competitividad, como recurso para la industria y como servicio prestado a los consumidores finales. Las tecnologías de la información y la comunicación condicionan la economía en todas sus etapas.

1.1. Innovación tecnológica

La consideración de la importancia de los cambios tecnológicos sobre el crecimiento económico se ha ido reformulando gracias a las distintas aportaciones realizadas dentro de los modelos económicos neoclásicos. En los primeros acercamientos se consideraba que la fuente principal del incremento de la productividad era la nueva tecnología en sí misma y la existencia de las habilidades laborales para trabajar con éstas, considerando las innovaciones tecnológicas como algo exógeno al sistema económico.

Posteriormente se han introducido cambios significativos, como al considerar la innovación y su adopción como una variable endógena (Dosi, 1988; Rosenberg, 1982), lo cual implica que la innovación, su aprendizaje y la inversión en el mismo forman parte del proceso de producción. También, en relación a las agencias de gestión laboral, en recientes posiciones desarrolladas dentro de estos modelos económicos, se hace notar la importancia que tienen todos los "actores" en la empresa. Pues una parte significativa del impacto que el trabajo tiene en su relación con el cambio tecnológico es el "contrato social" hecho con el estado. Este contrato es elaborado en relación a la división de los beneficios derivados de la alta productividad, entre la formación y reentrenamiento de los trabajadores, los costes de la recolocación del trabajador y el logro del incremento del acceso a la educación formal. Esta capacidad de los estados para coordinar las políticas de innovación y adopción tecnológica parece depender de la relación subyacente entre el capital privado, la organización del trabajo y el propio estado.

Pero no debemos olvidar que ni todas las estrategias de trabajo son iguales de buenas, ni todos los gobiernos tienen la capacidad o el respaldo político para emprender la misma clase de estrategias. Y aunque en la nueva era de la economía global el rol económico de la nación-estado está cambiando, Castells defiende que será necesaria una mezcla de estrategias para obtener nuevas tecnologías, que "sólo serán efectivas si hay en el país un proceso de desarrollo tecnológico interno que pueda recibir,

apoyar y utilizar el *know-how* que se pretende transferir" (Castells, 1991). Los países que pretendan utilizar la nueva tecnología para disparar el desarrollo, necesitarán:

- 1) Comunicaciones internas e internacionales adecuadas.
- 2) Un mercado laboral desarrollado y una estructura productiva que pueda proporcionar los *inputs* necesarios.
- 3) Una fuerza laboral con habilidades, incluyendo la capacidad de dirección.
- 4) Un sistema de desarrollo e investigación que pueda adaptar la nueva tecnología a las necesidades de la economía local.
- 5) Una estructura integrada de investigación y formación a través de las instituciones. Estas dos últimas compondrían a nivel nacional el "sistema de innovación" y sería el sistema que desarrolla y difunde la nueva tecnología dentro de la economía y la sociedad.

Vemos cómo la actual aparición e incorporación de nuevas tecnologías no sólo supone un reto para el estado y los trabajadores, también demanda una profunda transformación de las organizaciones, en su estructura, programas de formación y métodos de trabajo.

1.2. Innovación tecnológica y grupos de trabajo

Estas nuevas tecnologías ejercen un potente impacto en los grupos de trabajo de las organizaciones a la vez que constituyen una importante ayuda y no sólo para que los equipos realicen de forma más eficiente las tareas que tengan encomendadas, sino también para poderlas conocer mejor y poder aplicar programas de formación más eficaces a sus integrantes. De esta manera permiten la formación a distancia, garantizando no sólo la formación aislada del individuo, también la formación de grupos de trabajo que han de compartir métodos, técnicas y procedimientos comunes e intercambiables.

Así, el impacto de estas tecnologías en los grupos de trabajo, puede abarcar desde la modificación de las relaciones informales que tienen lugar, a cambios en su funcionamiento y estructura, y puede afectar a las funciones de coordinación y supervisión, o incluso al grupo, dando lugar a la reestructuración o desintegración y a la creación de equipos nuevos. En los últimos años, la investigación está centrando sus esfuerzos en analizar el impacto que la incorporación de las nuevas tecnologías tiene sobre la organización del trabajo y los trabajadores.

Pero este impacto sobre los grupos no depende exclusivamente de las nuevas tecnologías también se ve influido por la forma en que se implantan y aplican. Es decir, resulta fundamental la participación de los integrantes del grupo de trabajo en las decisiones que se tomen al respecto, en la supervisión y control que se ejerza, e incluso en el diseño que se realice, lo que, además, de contribuir a su aceptación de la decisión, redundará en la mejora de la calidad del trabajo realizado e incluso en el perfeccionamiento de dichas tecnologías. En esta dirección se apunta la creación de ciertos grupos como los grupos autónomos o los círculos de calidad (Gil y García, 1994).

Vemos cómo en esta nueva era, la cooperación entre los trabajadores y la incorporación de las nuevas tecnologías determinan nuevos modelos de organización del trabajo tales como el control de la calidad total (tqc), la promoción de las capacidades para la tecnología de la información y la liberalización del acceso a la información sobre todos los aspectos de los procesos del trabajo. Parece que los nuevos empleos creados no requieren habilidades más elevadas sino únicamente habilidades diferentes.

Además, parte del potencial impacto de las nuevas tecnologías sobre la productividad puede ser perdida cuando es introducida sin la participación de las instituciones laborales en su implementación y mejoramiento en el proceso de producción. La nueva tecnología de la información no es determinante, no contiene en sí misma las propiedades necesarias para transformar el mercado de trabajo de una manera pre-determinada. Los procesos de innovación técnica, junto con el impacto de la tecnología sobre el trabajo, es el producto del clima de las relaciones industriales existentes y los procesos de toma de decisiones organizacionales (Sorge y Streeck, 1988). Por ello, la inversión en nuevas tecnologías no conlleva una garantía de éxito, la diferencia entre las organizaciones exitosas de las que no lo son está en sus Recursos Humanos.

Por tanto, mantenemos que las tecnologías de la información son las herramientas, no una panacea para el desarrollo intelectual. Las personas deben desarrollar habilidades en la regulación de los determinantes motivacionales, emocionales y sociales de su funcionamiento intelectual así como también de los aspectos cognitivos. Necesitan aprender cómo filtrar la avalancha de información y cómo convertir información fiable en conocimiento y sabiduría (Bandura, 2001a).

Así, consideramos que la transición hacia la sociedad tecnológica o de la información debe salvar uno de los impedimentos que frena este salto cualitativo: el que los trabajadores se formen para las nuevas tecnologías. La reticencia a renovar las capacidades, conocimientos y habilidades sólo se observa en una sociedad anquilosada.

En un mundo como el nuestro, en continua mutación, donde la misma concepción de puesto de trabajo está en cuestión y se plantean alternativas laborales como el autoempleo, el teletrabajo y la teleinformación, la única manera de aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías es adaptarse a dichas transformaciones, estar dispuestos a cambiar de trabajo varias veces a lo largo de la vida e involucrarse en una formación continua.

1.3. Globalización y desarrollo de la agencia personal

Desde nuestro punto de vista el desarrollo e implementación de las nuevas tecnologías y muy especialmente las Nuevas Tecnologías de la Información a escala internacional ha facilitado el desarrollo de una economía global.

La nueva economía del siglo XXI suele denominarse economía global, capitalismo global o, más popularmente, globalización. Pero es posible que nos preguentemos

qué supone la globalización y cuáles son sus efectos, así como por qué existen movilizaciones antiglobalización.

Podemos entender la globalización como la interdependencia y la imbricación cada vez más estrecha de las economías de numerosos países, sobre todo en el sector financiero, dado que la libertad de circulación de capitales es total y hace que este sector domine la esfera económica. De tal manera que son los fondos privados de los mercados financieros quienes tienen en sus manos el destino de muchas empresas nacionales y la soberanía de numerosas naciones y, en cierta medida, la suerte o destino económico del mundo, pues son los mercados financieros los que dictan leyes a las empresas y a los Estados (Ramonet, 2002).

En esta economía globalizada ni el capital, ni el trabajo, ni las materias primas constituyen en sí mismos el factor económico determinante, sino que lo importante resulta de la relación óptima entre esos tres factores. Para establecer esa relación, las grandes firmas globales no tienen en cuenta ni las fronteras ni las reglamentaciones, sino solamente el tipo de explotación inteligente que pueden realizar de la información, de la organización del trabajo y de la revolución en los métodos de gestión.

Por tanto, la globalización constituye una inmensa ruptura económica, política y cultural; somete a las empresas y a los ciudadanos a establecer un modo estándar de interrelaciones mundiales, elevando a la competencia en la única y exclusiva fuerza motriz, donde lo más importante es ser más competente que el resto.

Por lo que la globalización no se reduce a la simple apertura de fronteras; afecta sobre todo al creciente poder de los mercados financieros, al retroceso de los Estados nacionales y a las dificultades para establecer poderes supranacionales capaces de orientarla hacia el interés general.

Además, viene acompañada de un proceso de destrucción, pues el 70% del comercio mundial está controlado por gigantes firmas multinacionales que amenazan con asfixiar o absorber a millares de pequeñas y medianas empresas en el mundo. Desaparecerán industrias enteras en todas las regiones, con los costes sociales que eso comporta.

En este sentido, la mayor parte de los integrantes de los grupos antiglobalización no están en contra del nivel global que han alcanzado los mercados, puesto que se ha logrado gracias al desarrollo y la innovación tecnológica, y esto en sí mismo siempre es bueno para todos. Defienden que lo único que necesita este nuevo rumbo económico, para superar los efectos negativos que está infringiendo en algunos países, es un proyecto político, que tenga por objeto salvar la ecología del planeta e incluir a todo el mundo en la economía global en condiciones adecuadas y dignas (George, 2001).

Lo realmente nuevo es el ilimitado alcance y acelerado ritmo de las transacciones humanas y la creciente globalización de las interconexiones humanas. La vida en el *cibermundo* trasciende el tiempo, lugar, distancia y límites nacionales. Ahora las personas tienen acceso a comunicaciones universales instantáneas mediante un sistema que uno no puede controlar. Están transformando el modo en que las personas se comunican, educan, relacionan unos con otros y dirigen sus negocios y asuntos diarios.

Estas rápidas convulsiones no sólo económicas sino también sociales, de información y tecnológicas que transforman la naturaleza, alcance, velocidad y locus de la influencia humana, demandan un ejercicio extra de la "agencia" personal y colectiva, pues los beneficios llegan acompañados de nuevos retos y vulnerabilidades (Bandura, 2001a).

Y es que esta realidad está incrementando las demandas sobre la "agencia" humana para que las personas ejerzan control sobre su propio desarrollo y sobre como vivir sus vidas. La esencia de las personas radica en poseer la capacidad de ejercer control sobre la naturaleza y cualidad de la propia vida (Bandura, 2001a). La "agencia humana" incluye la intencionalidad para formar planes futuros y cursos de acción, la autorregulación de la motivación, afecto y acción a través de la auto-influencia y auto-reflexión sobre el propio funcionamiento y al significado y propósitos de la propia vida (Bandura 1999, 2001b). Estas características principales de auto-dirección capacitan a las personas a tomar parte en su propio desarrollo, adaptación y autorrenovación necesarios para afrontar el presente y el futuro laboral y personal.

Por tanto, proponemos el desarrollo de la agencia personal como estrategia individual para incorporarse en esta sociedad y mercado laboral global en las mejores condiciones. Esto nos conduce a la adquisición, fortalecimiento y mantenimiento de un interés vivo por aprender y desarrollar nuevas habilidades, y a integrarnos en la cultura de la formación continuada durante toda la vida laboral.

2. DIVERSIDAD EN LA COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Las proyecciones sobre las características demográficas de la fuerza laboral señalan el progresivo incremento de su diversidad, originadas por el acceso al mercado laboral de las mujeres, de la población inmigrante y el mantenimiento de los trabajadores mayores motivado por el progresivo envejecimiento poblacional. Esta situación reclama una atención especial sobre como las diferencias individuales afectan al funcionamiento de los grupos de trabajo y sobre cuales son las diferencias con mayores repercusiones.

Los estudios realizados sobre las formas de diversidad se han centrado fundamentalmente sobre la heterogeneidad en la edad, sexo, raza, y menos sobre otros aspectos como, por ejemplo, la permanencia en el puesto laboral. Quizá debido a que es más fácil de medir por parte de los investigadores y de observar por los miembros del grupo, además, a través de estas variables se presuponen ciertas características psicológicas. Incluso la legislación en torno a la prohibición de discriminación en el puesto laboral y el mandato de igual trato sin diferencias en relación a la raza, sexo y edad, pueden haber derivado la atención sobre este tipo de variables.

De la revisión realizada podemos concluir que existe una gran inconsistencia en los efectos de la heterogeneidad sobre el desempeño grupal o variables autorreguladoras (Harrison, Price y Bell, 1998).

Con el objeto de esclarecer estos resultados podemos establecer un análisis en cuanto al nivel de diversidad, así tenemos la diversidad superficial, cuando las dife-

rencias entre los miembros del grupo son en características observables, biológicas que generalmente se reflejan en particularidades físicas tales como la edad, el sexo y la raza. La diversidad a nivel profundo viene definida como las diferencias entre los miembros del grupo en actitudes, creencias y valores. La información sobre estos factores se comunica a través de patrones comportamentales verbales y no verbales, y sólo es reconocida tras el intercambio de información e interacciones individualizadas extensas, estas características son más mutables que las anteriores (Jackson, May y Whitney, 1995).

Estudios sobre las diferencias en variables demográficas muestran que la desigualdad en esta variable entre los miembros del grupo tiene un impacto negativo sobre el funcionamiento del mismo. El principal elemento de este funcionamiento grupal es la integración social, es decir, el grado en el cual los miembros del grupo están vinculados psicológicamente o interesados en interactuar en relación a algún tema sobre el que tengan objetivos comunes. O'Reilly, Caldwell y Barnett (1989) señalan como principal dimensión afectiva de la integración social, la cohesión grupal.

Por otra parte, las investigaciones sobre la heterogeneidad en características más profundas concluyen que la similaridad actitudinal está asociada con mayor cohesión grupal (Harrison, Price y Bell, 1998), y con la facilitación de la comunicación, reduciendo de esta manera los posibles conflictos de roles (O'Reilly et al. 1989).

En cuanto a la relación entre estos dos tipos de heterogeneidad grupal, las investigaciones realizadas, de manera generalizada, mantienen que las categorizaciones iniciales acompañadas de percepciones de semejanza o disimilitud están basadas en datos demográficos superficiales, y que estas percepciones cambian cuando se obtiene información a un nivel más profundo (Stangor, Lynch, Duan y Glass, 1992; Turner, 1987). De tal manera, que mediante sucesivas interacciones en el tiempo las personas adquieren más información, y por tanto sus percepciones están más basadas en el comportamiento observado y menos en los estereotipos incitados por las características superficiales (Jackson, et al. 1995). Si nos remontamos a aportaciones científicas más clásicas tenemos que Allport (1954) establecía la hipótesis del contacto para explicar la relación entre estos dos niveles de heterogeneidad, según la cual mediante la interacción las personas llegan a conocerse, los estereotipos son reemplazados por conocimientos más precisos sobre cada individuo, lo cual da lugar a una reducción del prejuicio y del conflicto y a una mayor cohesión grupal.

Por tanto, garantizando una interacción cooperativa entre los miembros de un grupo heterogéneo a nivel superficial, dando oportunidades para compartir experiencias y realizar actividades y tareas interdependientes se facilitará la comunicación (O'Reilly, 1989) y la cohesión grupal (Harrison et al. 1998). Esta hipótesis fue puesta a prueba en un estudio reciente llevado a cabo por las autoras (Briones y Taberner, 2005), donde se analizó el efecto del programa de formación cooperativo en equipos diádicos heterogéneos según la edad, los resultados obtenidos nos informaron de que esta estrategia formativa tenía efectos positivos tanto en los aprendices jóvenes como en los mayores, pues se habían superando las diferencias superficiales existentes gracias a la alta cohesión y comunicación grupal generada en el programa de formación seguido.

3. ESTRATEGIAS FORMATIVAS EFICACES

La competitividad actual en el mercado de trabajo, generada fundamentalmente por el impacto de las nuevas tecnologías y la globalización de la economía, impone a los trabajadores la adaptación como medio para sobrevivir en el mundo laboral y demanda una profunda transformación de las organizaciones, en su estructura, programas de formación y métodos de trabajo. Ante esta situación, la formación continua se ha revelado como una estrategia esencial en la gestión de los recursos humanos de las organizaciones, con el objeto de ser más punteras y afrontar los cambios demográficos, tal como señalábamos más arriba.

Sin embargo, no todos los tipos de formación son eficaces (Salas y Cannon-Bowers, 2001). En el área de la formación, en todos los aspectos que implica, ha habido una explosión de la investigación en los últimos 10 años; probablemente propiciada por el interés de las organizaciones, por integrar la formación con el objeto de ser más punteras y afrontar los cambios demográficos (cada vez hay más trabajadores de mayor edad y ha incrementado la diversidad cultural).

Dentro del ámbito de la formación se han formulado diversos planteamientos teóricos. Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum y Mathieu (1995) plantearon un marco que integra todos los factores en el pre- y durante el entrenamiento. Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers y Salas (2000), consideraron los factores del sistema organizacional y del diseño del entrenamiento que influyen en la efectividad de los procesos de transferencia vertical. Cannon-Bowers y Salas (1998) señalaron un número de condiciones, conceptos e intervenciones que puedan enfatizar la práctica. Ford, Smith, Weissbein, Gully y Salas (1998) consideraron las diferencias individuales y las estrategias de control del aprendiz. Facticeau Dobbins, Russel, Ladd, y Kudisch (1995) y Mathieu y Martineau (1997) se centraron en las características individuales y situacionales que influyen en la motivación para el aprendizaje.

En este artículo nos limitaremos a analizar las estrategias instruccionales que comprenden un conjunto de herramientas, como el análisis de tareas, métodos y contenidos o competencias requeridas, que combinados crean una aproximación a la instrucción. Siguiendo los planteamientos de Salas y Cannon-Bowers (1997) señalamos que para que estas estrategias sean efectivas deben ser creadas siguiendo estos cuatro principios básicos:

- a) Presentar la información relevante o los conceptos que deben ser aprendidos.
- b) Demostrar las habilidades que deben ser aprendidas.
- c) Crear oportunidades para que se pongan en práctica.
- d) Proporcionar feedback al aprendizaje durante y después de la práctica.

La investigación busca la mejor estrategia, en cuanto coste-efectividad, contenido-validez, facilidad de uso, atractivo, así como métodos basados en la tecnología (Steele-Johnson y Hyde, 1997).

En las distintas aproximaciones centradas en la optimización del proceso de aprendizaje y la retención mediante la manipulación del feedback, intervalos de prác-

tica, modelos de reforzamiento y otras condiciones dentro de los procesos de aprendizaje en sí mismos, se ha prestado una especial atención a los protocolos de aprendizaje cooperativos. Donde se distingue entre el *entrenamiento en equipo*, que aplica un entrenamiento de competencias que son requeridas para la realización de la tarea en equipo, *del aprendizaje cooperativo*, que se refiere a aquellas situaciones en las que los aprendices son entrenados en grupos, pero no necesariamente para realizar la tarea en equipo. La idea es que las características de la interacción en un grupo benefician al proceso de aprendizaje, y la explicación que goza de mayor apoyo está basada en la oportunidad de aprendizaje vicario o la interacción con sus pares que ofrece el aprendizaje cooperativo.

En resumen, podemos adelantar, que los protocolos cooperativos reducen los requerimientos del tiempo y recursos del instructor a la mitad y proporcionan oportunidades de aprendizaje observacional que compensan la eficiencia y efectividad de la práctica como predice la teoría del aprendizaje social (Shebilske, Jordan, Goettl, y Paulus, 1998).

Por otra parte y partiendo de la relación entre las estrategias educativas y la innovación tecnológica, señalar que recientemente Salas et al. (2001) han llamado la atención sobre la utilización alarmante del entrenamiento a distancia y tecnologías de aprendizaje, sin la consideración de las conclusiones derivadas de los estudios sobre aprendizaje, cognición, diseño del entrenamiento o efectividad. Así, señalan que estos programas deben realizarse con los objetivos de entrenamiento en mente y para permitir la medida de los procesos y resultados del entrenamiento y la provisión de feedback (durante el ejercicio y la ejecución).

Sin embargo, hay mayor evidencia de habilidades transferidas después de un entrenamiento utilizando programas de simulación, fidedignos a las habilidades entrenadas. Así lo demostraron Gopher, Weil y Bareket (1994) al estudiar la viabilidad de los juegos informáticos en la tarea de vuelo.

Por otro lado los diferentes estudios realizados entorno a la transferencia del entrenamiento, extensión con la cual las habilidades aprendidas son aplicadas, generalizadas y mantenidas a través del tiempo en el lugar de trabajo (Salas et al., 2001), señalan la importancia de considerar los siguientes elementos para lograr una transferencia con éxito:

- Ambiente de aprendizaje de la organización.
- Motivación, expectativas y actitudes para la transferencia.
- Clima sobre la transferencia.
- Oportunidades para ejecutar lo aprendido.
- Retraso entre la formación y la puesta en práctica de lo aprendido provoca el decaimiento de las habilidades aprendidas.
- Predicción de las consecuencias de la transferencia.
- Apoyo social de los pares, subordinados y supervisores a la transferencia.
- Generalización de lo aprendido de un contexto a otro.
- Estrategias de intervención para incrementar la probabilidad de transferencia.
- Refuerzo informal de los líderes de equipo.

En los próximos apartados presentamos un análisis sobre la efectividad y eficiencia de las aproximaciones cooperativas, así como sus efectos sobre variables mediadoras en los procesos de aprendizaje (autoeficacia, motivación, emociones, etc.).

3.1. Aprendizaje cooperativo

Los educadores deben afrontar diariamente la necesidad de garantizar que los alumnos alcancen el desempeño y el nivel más alto de razonamiento, se establezcan relaciones positivas entre los distintos estudiantes y promocionar su salud y desarrollo psicológico. El aprendizaje cooperativo se ha revelado como la práctica educativa más efectiva para tratar de lograr estos propósitos. La popularidad y amplitud en la utilización del aprendizaje cooperativo puede deberse a que está basado en una teoría validada por un gran número de investigaciones.

Aunque la investigación sobre cooperación ha sido guiada por diferentes perspectivas teóricas, como la perspectiva del Desarrollo Cognitivo, basada en las teorías de Piaget y Vygotsky, y la perspectiva comportamental, que se focaliza en el impacto de los refuerzos y recompensas grupales sobre el aprendizaje, donde Skinner se centró en las contingencias grupales, Bandura en la imitación y Homans, Thibaut y Kelley en el balance de los costes y recompensas en el intercambio social entre individuos interdependientes, Johnson y Johnson (1998) señalan que la teoría de la Interdependencia Social es la más operativa.

En esta teoría se establece que la Interdependencia Social tiene lugar cuando los individuos comparten metas comunes y cada resultado individual se ve afectado por las acciones de los otros (Deutsch, 1949, 1962; Johnson y Johnson, 1989). PlanTEAMIENTO diferente de la Dependencia Social, en la cual los resultados de una persona se ven afectados por las acciones de una segunda persona pero no viceversa, y de la Independencia Social, donde los resultados de un individuo no se ven afectados por las acciones de los demás.

De igual modo establecen que hay dos tipos de Interdependencia Social, la cooperativa y la competitiva. La ausencia de interdependencia y dependencia social daría lugar a esfuerzos individuales.

La premisa básica de la teoría de la Interdependencia Social es que el tipo de interdependencia estructurada en una situación determina como interactúan los individuos, lo cual a su vez determinará los resultados obtenidos.

Cuando una situación está *estructurada cooperativamente*, las metas de resultados de los individuos están relacionadas positivamente, es decir, perciben que pueden alcanzar sus metas únicamente cuando el resto del grupo las alcanza y buscan resultados que son beneficiosos para todos aquellos con los que están relacionándose cooperativamente. Para ello, los miembros del grupo, se animarán y potenciarán unos a otros mediante comportamientos tales como recibir y proporcionar ayuda y asistencia instruccional y personal, intercambiar recursos e información, dar y recibir feedback sobre los comportamientos del equipo y la tarea, abogar por el esfuerzo para alcanzar las metas, influenciarse en los razonamientos y comporta-

mientos, desplegar las habilidades interpersonales necesarias para resolver los conflictos surgidos y elaborar como se está trabajando y como se puede mejorar. Esta interdependencia positiva, promueve la acción y da lugar a una amplia variedad de resultados que pueden ser englobados en el incremento del esfuerzo para alcanzar los objetivos, relaciones positivas y salud psicológica.

Sin embargo, una situación *estructurada competitivamente* está caracterizada porque los individuos trabajan unos contra otros, desalentando y obstruyendo los esfuerzos de los demás, para alcanzar una meta que solo uno o unos pocos pueden lograr. Las metas de resultados de los individuos están relacionadas negativamente, se percibe que cuando uno logra su meta el resto ha fracasado. Además, buscan resultados que sólo les beneficia personalmente y que son perjudiciales para los otros. Los resultados de esta interdependencia negativa son la reducción del esfuerzo, la limitación de la interacción o relaciones negativas y baja salud psicológica.

Por último, en una situación *estructurada individualmente*, no hay correlación entre las metas de resultados de los participantes. Alcanzar la meta se percibe como independiente de los objetivos de los demás, por lo que se trabaja independientemente, sin interacción o intercambios. Se busca un resultado que es beneficioso sólo para uno mismo y que no tiene nada que ver con los demás, y por ello se ignoran y consideran como irrelevantes. Esta ausencia de interacción tiene como resultado la reducción de los esfuerzos por conseguir las metas y patologías psicológicas.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo, comparado con otras situaciones educativas, aporta beneficios tanto a nivel comportamental, como en las competencias psicológicas y sociales. Johnson y Johnson, (1998) distribuyen estos beneficios en tres amplias categorías: esfuerzo por lograr el desempeño, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica, sin embargo, debido a que cada resultado puede inducir a los otros, es probable que se encuentren ligados. Estos resultados positivos han sido apoyados por multitud de investigaciones desde la década de los cuarenta hasta la actualidad, a continuación destacamos alguno de estos siguiendo las tres categorías propuestas por Johnson y Johnson (1998).

3.2. Consecuencias del aprendizaje cooperativo

Los beneficios derivados del aprendizaje grupal cooperativo incluidos dentro de la categoría "esfuerzo de logro", se caracterizan por potenciar la capacidad de los participantes y de los grupos por alcanzar las metas comunes:

- 1) Desarrolla el razonamiento de nivel superior, el pensamiento crítico y metacognitivo (Johnson y Johnson, 1989). En la resolución de problemas en equipo los participantes formulan mejores ideas y preguntas, las discuten, reciben feedback inmediato y responden a cuestiones y comentarios de sus compañeros, y dirigen sus críticas hacia las ideas no a las personas (Johnson, Johnson y Holubee, 1993), esto facilita la adquisición y desarrollo de la capacidad para comprender la información, examinarla, evaluarla en profundidad y aplicarla apropiadamente. Además, favorece el pensa-

miento creativo, que tiene lugar cuando nuevas ideas, soluciones o esfuerzos son generados a través de la interacción grupal y que no habrían hecho las personas por sí solas.

- 2) Potencia la predisposición a tomar parte en tareas difíciles y persistir a pesar de las dificultades con el objetivo de alcanzar la meta de resultados. De esta manera, los participantes son menos disruptivos, hay una mayor motivación intrínseca, alta expectativa de logro, curiosidad epistémica e interés en el aprendizaje.
- 3) Promueve actitudes positivas hacia la tarea realizada y una mayor motivación para terminarla. Creándose una espiral positiva, ya que de esta manera se consigue un mayor desempeño, que a su vez eleva la autoestima y, de nuevo, el interés por la tarea.
- 4) Incrementa la retención a largo plazo de lo aprendido como resultado de los mayores niveles de motivación y participación (Treisman, 1985) y porque los estudiantes al involucrarse en un proceso de aprendizaje cooperativo, se interesan, atienden y se esfuerzan más por aprender.
- 5) Facilita la transferencia del aprendizaje de unas situaciones a otras, y del grupo al individuo. Por tanto, lo que los individuos aprenden hoy en grupo son capaces de hacerlo solos mañana (Johnson y Johnson, 1998).
- 6) Este tipo de aprendizaje tienen mayor capacidad para reflejar la vida social real y las situaciones laborales que otras estrategias educativas. En la experiencia de aprendizaje cooperativo se siguen procesos y actividades que proporcionan un ambiente en el cual los participantes practican las habilidades sociales, los procesos adecuados de comportamiento grupal, y observan las acciones de cada miembro del grupo y las reacciones a sus comportamientos; esto favorecerá su socialización en situaciones familiares, de amistad y laborales, ya que éstas requieren del trabajo en equipo.

Debido a la calidad metodológica y la pureza de la operacionalización del aprendizaje cooperativo se puede concluir con confianza que los esfuerzos cooperativos promueven un incremento en los esfuerzos dirigidos al logro de las metas, gracias a los procesos individuales y sociales generados en una relación cooperativa.

En la segunda categoría, se integran los beneficios del aprendizaje cooperativo que caracterizan las "relaciones positivas", aquellos que conducen a su establecimiento y los resultados derivados de este tipo de relaciones:

- 1) Los procesos de aceptación derivados de la percepción positiva de interdependencia promueven la comunicación abierta, frecuente y precisa, la comprensión de distintas perspectivas, la interiorización diferenciada, dinámica y realista de uno mismo que lleva a un alto autoesquema, el éxito en el desempeño y expectativas de interacciones futuras positivas y productivas (Johnson y Johnson, 1998).
- 2) Las relaciones positivas habidas entre los miembros del grupo promueven un bajo absentismo y abandono del grupo, así como, la mayor probabilidad de que alcancen las metas que se propongan. Además se elevará el senti-

miento de responsabilidad personal para aprender y tomar parte en tareas difíciles. Estarán motivados para aprender, persistir en el trabajo y soportar la frustración surgida en el proceso de aprendizaje. Llevarán a cabo comportamientos tales como escuchar y estar dispuesto a dejarse influir por los compañeros, reconociendo la aportación de los demás en el éxito y en el aprendizaje logrado.

- 3) Estas relaciones positivas del grupo influyen en el desarrollo cognitivo y social de los individuos y en sus comportamientos y actitudes, tales como aspiraciones educativas y estancia escolar (Johnson y Johnson, 1989), orientación prosocial, capacidad para entender las situaciones desde diferentes perspectivas, desarrollo de la autonomía y en el aprendizaje del afrontamiento de la adversidad y el estrés.
- 4) En los grupos cooperativos se proporciona y se recibe mayor apoyo social, tanto personal como dirigido a la tarea, que en las experiencias de aprendizaje competitivas o individuales (Johnson y Johnson, 1989). Este apoyo social tiende a promover el éxito y la productividad, la salud física y psicológica y el afrontamiento exitoso del estrés y de las dificultades. Cuanto más se preocupan unos por otros, más se asignarán el éxito unos a otros y más duro trabajarán, y por tanto la productividad será mayor.
- 5) Promueve la capacidad de interacción y familiaridad (Cooper, 1984). El proceso cooperativo favorece que el profesor se mueva de un punto a otro de la clase para observar a los estudiantes interactuar y para participar de una manera natural y dirigida a la resolución del problema y sobre las actividades y actitudes que pueden estar influyendo en su desempeño. Se crea de esta manera una situación no amenazante e informal de aportar y compartir información.
- 6) Favorece la interacción entre los participantes a todos los niveles, facilitando de esta manera la construcción de relaciones heterogéneas más positivas (Webb, 1980). Las investigaciones han demostrado que cuando participantes de distinta capacidad trabajan juntos todos obtienen beneficios. Cuando se explica un concepto a un compañero se favorece el recuerdo y el entendimiento porque está siendo enseñado además por modelado, observan como se aproximan otros a los problemas y los resuelven.

Todos aquellos aspectos relativos a la promoción de la "salud psicológica, el auto esquema y la competencia social" de los participantes derivados del aprendizaje cooperativo constituyen la tercera categoría.

Entendiendo por salud psicológica como la capacidad para desarrollar, mantener y modificar apropiadamente las relaciones de interdependencia en la consecución de las metas de resultados (Johnson y Johnson, 1989). Los estudios que han medido la relación entre la salud psicológica y la interdependencia social han mostrado que:

- El trabajo y la evaluación cooperativa conllevan una mayor salud psicológica que si se trabaja y evalúa competitivamente o individualmente.

- Las actitudes cooperativas están muy relacionadas con una amplia variedad de índices de salud psicológicos. Los esfuerzos cooperativos, además, promueven la fortaleza personal, la autoconfianza, independencia, autoeficacia y autonomía, y el aprendizaje y desarrollo de actitudes y valores esenciales de la salud psicológica.

En relación con la autonomía se ha comprobado en diversos estudios, que las situaciones de aprendizaje estructuradas cooperativamente permiten a los estudiantes ejercer un mayor sentido de control sobre la tarea, tienen una posición de control sobre los procesos y esto les estimula para tomar mayor responsabilidad sobre los resultados. Perciben al educador como un facilitador no como un director, tienen una gran libertad de acción para decidir como funcionarán y que productos conseguirán. En definitiva, en una situación de aprendizaje cooperativo se permite y se favorece que los aprendices tomen el control de su propio aprendizaje.

La ansiedad es otra variable relativa a la salud psicológica que se ve afectada por la estrategia de aprendizaje empleada. En una situación de competición el nivel de ansiedad incrementa y hace sentir a las personas menos capaces de conseguir un desempeño óptimo. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo genera en los aprendices la respuesta opuesta (Johnson y Johnson, 1989).

Entre las razones que los autores ofrecen a este resultado, destaca el hecho de que en este tipo de aprendizaje, la atención de los educadores no se focaliza en los errores y en la persona que los comete, como en las estrategias más tradicionales, que suele crear un alto nivel de ansiedad en los aprendices. Por el contrario, cuando los participantes aportan una respuesta ésta representa el trabajo de su grupo, además tienen la oportunidad de revisar su trabajo antes de presentarlo ante todos los compañeros, lo cual reduce la probabilidad de cometer errores. No se mantienen actitudes de crítica sino de enriquecimiento y de cooperación (Kessler, Price y Wortman, 1985). Además, la ansiedad se ve reducida porque los participantes son conscientes de que se les valorará sin la necesidad de la memorización y reproducción de las habilidades básicas propias de métodos más tradicionales de evaluación, así mismo se les ofrecerá la oportunidad de establecer otras formas alternativas de valoración.

En cuanto al impacto de las experiencias cooperativas, competitivas e individuales sobre el autoesquema, desde la década de los 50 ha habido más de 80 estudios sobre este asunto (Johnson y Johnson, 1998), concluyendo que las experiencias cooperativas promueven mayor autoestima que las competitivas o individuales. En las experiencias cooperativas los participantes llevan a cabo un proceso de autoaceptación positivo, basado en la internalización de las percepciones de que son reconocidos, aceptados y considerados por sus compañeros, en percibirse a sí mismos como contribuidores al éxito propio, de los otros y del grupal y, además, en que se perciben a sí mismos y a los demás de una manera diferencial y realista, basada en una comparación multidimensional que tienen en cuenta la complementariedad de las capacidades propias y de los otros.

Por otra parte, los individuos que toman parte en un grupo de aprendizaje cooperativo aprenden más habilidades sociales y tienen rasgos más sumamente sociales.

mente que las personas que compiten o trabajan individualmente. Los participantes toman conciencia de la necesidad de interacciones saludables, positivas y de ayuda cuando trabajan en grupo. Además, como veremos más adelante, uno de los principales componentes a considerar para estructurar una situación de aprendizaje cooperativo es la utilización apropiada de las habilidades sociales (Johnson y Johnson, 1989). Si los participantes no poseen las habilidades sociales necesarias serán entrenados como paso previo a esta experiencia de aprendizaje. No obstante, la experiencia de compromiso vivida en un sistema cooperativo es tan intensa y personal que los participantes llegan a conocerse personalmente y a establecer actitudes muy positivas hacia todos los implicados. Incluso las actividades grupales permanecen fuera de la sesión de aprendizaje, así es bastante frecuente que los participantes lleguen y marchen juntos de las sesiones, tomen un café, intercambien los teléfonos, establezcan contactos para ayudarse, etc.

En resumen, tenemos que el hecho de aprender juntos cooperativamente incrementa la capacidad de liderazgo, construye y mantiene la confianza, se potencia la autoeficacia, la comunicación es efectiva y se manejan los conflictos constructivamente. Teniendo en cuenta que la probabilidad de tener un empleo y el éxito en la carrera profesional dependen ampliamente de estas habilidades, y que la mayoría de los trabajos actuales tienen lugar en equipo, esta técnica se revela de vital importancia en la formación y reentrenamiento laboral.

3.3. Características de un grupo cooperativo

Para que un grupo se considere como cooperativo debe estar estructurado cuidadosamente incluyendo los elementos básicos de "interdependencia positiva", "responsabilidad grupal e individual", "interacción dirigida a promover al grupo", "la utilización apropiada de las habilidades sociales" y el "procesamiento grupal".

La interdependencia positiva tiene lugar cuando los miembros del grupo perciben que están unidos en el sentido de que no pueden tener éxito si no lo tienen todos y que deben coordinar sus esfuerzos para completar la tarea (Johnson y Johnson, 1998). Por tanto, el grupo cooperativo debe comenzar desde una estructura de interdependencia positiva, reconociendo que tienen dos responsabilidades, maximizar su propia productividad y la productividad de los otros. Esta interdependencia abarcará a los resultados, es decir, estarán orientados hacia un resultado, estado final, meta o recompensa deseados; y a los medios a través de los cuales se logran las metas y recompensas, para ello se especificarán las acciones requeridas por parte de los miembros, incluyendo los recursos, roles y tareas. Es esencial que la recompensa sea estructurada de manera interdependiente para que el esfuerzo de cada uno no convierta en innecesario los esfuerzos de los demás y por tanto se garantice los efectos beneficiosos que tiene la experiencia cooperativa sobre la motivación y la productividad.

Otra variable mediadora clave para la efectividad de la cooperación, es el sentimiento de Responsabilidad Personal para contribuir en la consecución de las metas

grupales. Lo cual incluye el sentirse responsable de realizar su parte de trabajo, facilitar el trabajo y aprendizaje a sus compañeros y minimizar el entorpecimiento de sus esfuerzos. En diversos estudios se ha encontrado que los aprendices reducirán sus aportaciones si trabajan sobre tareas en las que les sea difícil percibir o identificar sus contribuciones, es decir cuando los esfuerzos sean redundantes, se reduzca la responsabilidad sobre el resultado final y se carezca de cohesión grupal. Si la responsabilidad individual es alta, se reducirían estos efectos negativos así como el efecto de holgazanería social. Una forma de garantizar esta responsabilidad será a través del tamaño del grupo, pues cuanto más pequeño sea el grupo mayor podrá ser la responsabilidad individual (Messick y Brewer, 1983).

Las interacciones dirigidas a promover cara a cara los esfuerzos de los compañeros es el tercer elemento a cuidar para constituir un grupo cooperativo. Este tipo de interacción se caracteriza por alentar y facilitar los esfuerzos de los miembros del grupo para completar la tarea y alcanzar las metas grupales. En esta interacción los participantes se proporcionan unos a otros ayuda y asistencia, intercambian los recursos necesarios, se proporcionan feedback para mejorar el desempeño en las tareas y responsabilidades asignadas, se estimulan para llegar a conclusiones y razonamientos que promuevan una toma de decisiones de calidad y una mejora en la percepción de los problemas, abogan por el esfuerzo e influyen unos en otros para alcanzar esas metas comunes. El resultado es la reducción del sentimiento de ansiedad y estrés (Johnson y Johnson, 1989).

Otro requisito esencial para establecer un grupo cooperativo de calidad es que los participantes posean habilidades sociales y estén motivados en emplearlas. Ya que, para coordinar los esfuerzos necesarios, y así, alcanzar las metas comunes, los participantes deben llegar a conocerse unos a otros y confiar en sus capacidades, comunicarse con exactitud, sin ambigüedad, aceptarse y apoyarse, así como resolver los conflictos constructivamente (Johnson y Johnson, 1998). Se ha comprobado que cuanto más habilidosos socialmente sean los participantes más atención, feedback y recompensas recibirán por el uso de sus habilidades sociales, y más alto será el desempeño esperado de estos grupos de aprendizaje cooperativo. Pero las habilidades sociales no sólo promueven un mayor desempeño sino que también contribuyen a construir relaciones más positivas entre los miembros del grupo.

Por último, los efectos del trabajo grupal se ven afectados por el procesamiento grupal, es decir, si el grupo periódicamente analiza como están funcionando y planifican como mejorar su desempeño. De los resultados de diversos estudios (Yager, Johnson y Johnson, 1985; Johnson y Johnson, 1989) se desprende que enrolarse en un procesamiento grupal clarifica y mejora la efectividad de los miembros del grupo, especialmente cuando las habilidades sociales específicas son el objetivo y los esfuerzos reciben feedback individual sobre la frecuencia y el nivel de las habilidades puestas en práctica.

La aplicación de la Teoría de la Interdependencia Social y la investigación dentro del área educativa se ha revelado como una de las aplicaciones más exitosas y ampliamente difundidas de la Psicología Social a la práctica. Como hemos podido apreciar, esta teoría proporciona un marco conceptual desde el cual los profesionales de la

enseñanza pueden establecer procedimientos prácticos útiles para promover el aprendizaje (aprendizaje cooperativo) y mejorar la instrucción (equipos de enseñanza). Desde este marco conceptual, los educadores pueden definir los esfuerzos cooperativos, competitivos e individuales, definir el papel del profesor para conducir una sesión cooperativa, utilizar los cinco elementos básicos que guían el desarrollo y planificación de las sesiones, como una herramienta para intervenir en la resolución de los problemas que tengan los estudiantes al trabajar juntos en los grupos cooperativos.

3.4. Conclusiones sobre el aprendizaje cooperativo

Sobre la base de la Teoría de la Interdependencia Social y la investigación que la valida se pueden establecer una serie de conclusiones en torno al aprendizaje cooperativo:

- 1) La cooperación es un intento propiamente humano que afecta simultáneamente a muchos y diferentes resultados educativos. En torno a los últimos 100 años, los investigadores se han focalizado en diversos resultados, tales como el desempeño, el razonamiento de nivel superior, la retención, la motivación de logro, la motivación intrínseca, la transferencia del aprendizaje, la atracción interpersonal, el apoyo social, la amistad, el prejuicio, las diferentes valoraciones, el autoesquema, las competencias sociales, la salud psicológica, el razonamiento moral y muchos otros. Estos numerosos resultados se pueden resumir en tres amplias categorías: esfuerzo por lograr el desempeño, relaciones Interpersonales positivas y la salud psicológica. Los esfuerzos cooperativos comparados con los competitivos y los individuales, tienden a dar lugar a niveles más altos en estos resultados, especialmente cuando las cinco variables mediadoras (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción para promover, habilidades sociales y procesamiento grupal) están presentes.
- 2) La investigación sobre la interdependencia social tiene una validez externa y una generabilidad que rara vez encontramos en las ciencias sociales. El aprendizaje cooperativo puede ser utilizado con confianza en diferentes cursos educativos, diferentes áreas y con distintas tareas. Los estudios que la validan han sido realizados variando los lugares, personas y procedimientos, lo que garantiza su validez externa. Han sido realizados durante 10 décadas históricamente diferentes. Los que han participado en estas investigaciones variaban en función del género, la edad, el nivel económico, la nacionalidad y la cultura. Se han utilizado una amplia diversidad de tareas, modos de estructurar los tipos de interdependencia social y medidas de las variables dependientes. Las investigaciones han sido realizadas por diferentes investigadores con marcadas diferencias en sus orientaciones teóricas y prácticas, trabajando en diferentes lugares, incluso en diferentes países. La diversidad de los participantes, lugares, edad y operacionalizaciones de la interdependencia social y las variables dependientes propor-

cionan a esta estrategia educativa una amplia generabilidad y una considerable validez externa.

- 3) Los operacionalizaciones claras y específicas del aprendizaje cooperativo han sido realizadas basándose en la Teoría de la Interdependencia Social y las variables que median y favorecen la efectividad de la cooperación. Cuanto mejor comprendan los educadores los cinco elementos básicos y las dos variables potenciadoras, mayor será su capacidad de estructurar formal e informalmente el aprendizaje cooperativo y los grupos cooperativos, de diagnosticar los problemas de los estudiantes para trabajar juntos, de adaptar el aprendizaje cooperativo a los diferentes estudiantes y áreas temáticas, y de utilizar el aprendizaje cooperativo durante años con una alta exactitud y adecuada flexibilidad.
- 4) El aprendizaje cooperativo por reunir condiciones tales como aplicabilidad, mejora de las relaciones interpersonales, y efectividad, consideramos muy apropiada su utilización en el ámbito de la formación laboral. Además, parece estar especialmente indicado para la formación de los trabajadores caracterizados por su diversidad cultural, al construir un ambiente de cooperación donde la heterogeneidad del equipo dará lugar a la mejora de los resultados y a la reducción del nivel de ansiedad.

4. FORMACIÓN COOPERATIVA: EFECTO SOBRE LAS VARIABLES AUTORREGULATORIAS Y LOS PROCESOS GRUPALES

Como señalábamos anteriormente no todos los tipos de formación son eficaces, para que éstos sean efectivos deben presentar la información relevante o los conceptos que deben ser aprendidos, mostrar las habilidades que serán entrenadas, crear oportunidades para que se pongan en práctica y proporcionar feedback durante y después de la formación.

Por otra parte, se ha demostrado que los resultados de las estrategias de aprendizaje utilizadas dependerán en gran medida del estado de ansiedad de los aprendices. Warr y Downing (2000) analizaron distintas estrategias de aprendizaje cognitivas, comportamentales y autorreguladoras, y encontraron que la efectividad de las mismas estaba en función de la ansiedad hacia el aprendizaje, de tal manera que existía una relación positiva entre las diversas estrategias analizadas y el aprendizaje cuando el nivel de ansiedad de los aprendices era bajo. Para los aprendices con mayor nivel de ansiedad, los resultados de las estrategias utilizadas correlacionaron con un pobre aprendizaje.

El nivel de autoeficacia también influye sobre el desempeño, aunque se ha mostrado en diversos estudios que está mediada por el estado de ansiedad. Así, Compeau, Higgings y Huff (1999) proponen que para lograr la utilización de las habilidades entrenadas, se requiere la confianza en las propias habilidades, y un programa de formación que reduzca los niveles de ansiedad que median entre la relación entre la autoeficacia y el desempeño, y potencie el incremento de la autoeficacia.

Por otra parte veíamos como el aprendizaje cooperativo potencia los procesos autorreguladores, de tal manera que las metas de resultados de los individuos están relacionadas positivamente, los miembros del grupo se perciben capaces de lograr sus metas y se esforzarán por alcanzar los resultados que son satisfactorios para todos. Además, resultan de especial interés para la formación con grupos heterogéneos, los beneficios derivados de esta experiencia de aprendizaje, que tienen que ver con su capacidad para reflejar los roles laborales, proporcionar apoyo social que amortigua y facilita el afrontamiento del estrés (Johnson y Johnson, 1989) y potenciar una interdependencia positiva en el grupo, que favorece la cohesión grupal y la oportunidad de superar los efectos negativos derivados de la heterogeneidad grupal (Webb, 1980).

5. CONCLUSIONES

En la era de la globalización, los cambios se presentan a escala mundial a una velocidad difícil de controlar, gracias a los avances en las tecnologías de la información. Además, existe un gran flujo de inmigración desde los países menos favorecidos a las zonas del norte del globo, lo cual está incrementando la diversidad en la plantilla de todas las organizaciones, a esto se une los cambios sociales y políticos que están propiciando la extensión de la vida laboral y la incorporación de la mujer al mundo laboral.

Ante estos cambios económicos, sociales, políticos..., globales y a escala global, se requiere de una rápida adaptación, para ello proponemos el desarrollo de la agencia personal como estrategia individual, y la promoción y puesta en práctica de programas formativos adecuados a las circunstancias descritas y eficaces, en cuanto al análisis coste- beneficio y potenciadores de las variables autorreguladoras, pues serán las que garanticen la aplicación de las habilidades aprendidas al ámbito para el cual se orientó la formación.

Tras la revisión bibliográfica y análisis realizado de las estrategias formativas, concluimos que el aprendizaje cooperativo se revela como el modo de mayor aplicabilidad al mundo laboral, y no sólo a éste, también dentro del ámbito escolar, donde cada vez es mayor una pluralidad cultural, que está siendo difícil de abordar.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- ALLPORT, G. W. (1954): *The nature of prejudice*, Cambridge, MA, Addison-Wesley.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1988): "Organizational replications of social cognitive theory", en *Australian Journal of Management*, 13, pp. 137-164.
- BANDURA, A. (1999): "A social cognitive theory of personality", en PERVIN, L. y JOHN, O. (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed.), New York, Guilford Publications, pp. 154-196.

- BANDURA, A. (2001a): "The changing face of Psychology at the dawning of a globalisation era", en *Canadian Psychology*, 42 (1), pp. 12-24.
- BANDURA, A. (2001b): "Social cognitive theory: An agentic perspective", en *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- BRIONES, E. Y TABERNERO, C. (2005): *Formación cooperativa en grupos heterogéneos*, en *Psicothema*, V. XVII.
- CANNON-BOWERS, J. A. y SALAS, E. (ed.) (1998): *Making Decisions Under Stress: Implications for individual and team training*, Orlando, FL, US. Training Systems Div, Science and Technology Div. Washington, DC, Am. Psychol. Assoc.
- CANNON-BOWERS, J. A., SALAS, E., TANNENBAUM, S. I., y MATHIEU, J. E. (1995): "Toward theoretically-based principles of trainee effectiveness: a model and initial empirical investigation", en *Military Psychology*, 7, pp. 141-164.
- CASTTELLS, M. (1991): *The University System: Engine of Development in the New World Economy*, World Bank, PHREE.
- COMPEAU, D., HIGGINGS, C. A., y HUFF, S. (1999): "Social Cognitive theory and individual reactions to computing technology: A longitudinal study", en *MIS Quarterly*, 23 (2), pp. 145-158.
- COOPER, B. S. (1984): "The Changing Demography of Private Schools: Trends and Implications", en *Education and Urban Society*, 16 (4), pp. 463-475.
- DEUTSCH, M. (1949): "A theory of cooperation and competition", en *Human Relations*, 2, pp. 129-152.
- DEUTSCH, M. (1962): "Cooperation and trust: some theoretical notes", en Jones, M. R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 275-319.
- DOSI, G. (1988): "Source, Procedure, and Microeconomics Effects of Innovation", en *Journal of Economic Literature*, XXVI (September), pp. 1120-1171.
- DWECK, C. S. (1986): "Motivational processes affecting learning", en *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- DWECK, C. S. y LEGGETT, E. L. (1988): "A social-cognitive approach to motivation and personality", en *Psychological Review*, 95, pp. 256-273.
- FACTEAU, J. D., DOBBINS, G. H., RUSSEL, J. E. A., LADD, R. T., y KUDISCH, J. D. (1995): "The influence of general perceptions for the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer", en *Journal of Management*, 21, pp. 1-25.
- FORD, J.K., SMITH, E. M., WEISSBEIN, D. A., GULLY, S. M., y SALAS, E. (1998): "Relationships of goal-orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer", en *Journal of Applied Psychology*, 83, pp. 218-233.
- GEORGE, S. (2001): "The Global Citizens Movement: A New Actor For a New Politics". Budapest, 18 October 2001. Paper completed 30 August 2001 to be presented at the Conference on Reshaping Globalisation: Multilateral Dialogues and New Policy Initiatives. Sponsored by the Central European University, a project of George Soros's Open Society Foundation.

- GIL RODRÍGUEZ, F. y GARCÍA SAIZ, M. (1994): *Grupos en las Organizaciones*, Salamanca, Eudema Psicología, Recursos Humanos.
- GIST, M. E., ROSEN, B., y SCHWOERER, C. (1988): "The influence of training method and trainee age on acquisition of computer skills", en *Personnel Psychology*, 41, pp. 255-265.
- GOPHER, D., WEIL, M. y BAREKET, T. (1994): "Transfer of skill from a computer game trainer to flight", en *Human Factors*, 36, pp. 387-405.
- HARRISON, D. A., PRICE, K. H. y BELL, M. P. (1998): "Beyond relational demography: time and the effects of surface- and deep-level diversity on work group cohesion", en *Academy of Management Journal*, 41 (1), pp. 96-107.
- JACKSON, S. E., MAY, K. E., y WHITNEY, K. (1995): "Understanding the dynamics of diversity in decision-making teams", en GUZZO, R. A. y SALAS, E. (Eds.), *Team decision-making effectiveness in organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 204-261.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1998): Cooperative learning and social interdependence theory, en TINDALE, R. S. y ANDERSON, E. M., *Theory and research on small groups*, New York, Plenum Press.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R., y HOLUBEE, E. (1993): *Cooperation in classroom* (6th ed.), Edina, MN: Interaction Book Company.
- KESSLER, R. C., PRICE, R. H., y WORTMAN, C. B. (1985): "Social Factors in Psychopathology: Stress, Social Support, and Coping Processes", en *Annual Review of Psychology*, 36, pp. 531-572.
- KOZLOWSKI, S. W. J., BROWN, K., WEISSBEIN, D., CANNON-BOWERS, J. A., y SALAS, E. (2000): "A multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer", en KLEIN, K. y KOZLOWSKI, S. W. J. (Eds.), *Multilevel theory, Research and Methods in Organization*. San Francisco, Jossey-Bass.
- MATHIEU, J. E. y MARTINEAU, J. W. (1997): "Individual and situational influences in training motivation", en FORD, K. J.; KOZLOWSKI, S. W. J.; KRAIGER, K.; SALAS, E. y TEACHOUT, M. (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 193-221.
- MESSICK, D. y BREWER, M. (1983): "Solving social dilemmas: A review", en WHEELER, I. y SHAVER, P. (Eds.), *Review of personality and social psychology*, 4, pp. 11-44, Newbury Park, CA: Sage.
- O'REILLY, C. A., CALDWELL, D. F., y BARNETT, W. P. (1989): "Work group demography, social integration, and turnover", en *Administrative Science Quarterly*, 34, pp. 21-37.
- RAMONET, I. (2002): "Impacto de la Globalización en los países en desarrollo", en <http://sociologia.usal.es/enguita/aldeaglobal/marcos.htm> (03/05/02).
- ROSENBERG, N. (1982): "Inside the Black Box. Technology and Economics", New York, Cambridge University Press.
- SALAS, E. y CANNON-BOWERS, J. A. (2001): "The science of training: a decade of

- progress", en *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 471-499.
- SHEBILSKE, W. L., JORDAN, J. A., GOETTL, B. P., y PAULUS, L. E. (1998): "Observation versus hands-on practice of complex skills in dyadic, tryadic and tetredic training - teams", en *Human Factors*, 40 (4), pp. 525-540.
- SORGE, A. y STREECK, W. (1988): "Industrial Relations and Technical Change: The Case for Extended Perspective", en HYMAN, R. y STREECK, W. (eds.), *New Technology and Industrial Relations*, Oxford: Brasil Blackwell.
- STANGOR, C., LYNCH, L., DUAN, C., y GLASS, B. (1992): "Categorization of individuals on the basis of multiple social features", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, pp. 207-218.
- STEELE-JOHNSON, D., HYDE, B. G., y QUIÑONES, M. A. (Ed) (1997): "Advanced technologies in training: Intelligent tutoring systems and virtual reality", en *Training for a rapidly changing workplace: Applications of psychological research*, pp. 225-273.
- TREISMAN, P. M. (1985): "A Study of the Mathematics Performance of Black Students at the University of California, Berkeley", en *Dissertation Abstracts International*, 47, pp. 1641-A.
- TURNER, J. C. (1987): *Rediscovering the social group: A self categorization theory*, Oxford, Basil Blackwell.
- WARR, P. y DOWNING, J. (2000): "Learning strategies, learning anxiety and knowledge Acquisition", en *British Journal of Psychology*, 91, pp. 311-333.
- WEBB, N. M. (1980): "An Analysis of Group Interaction and Mathematical Errors in Heterogeneous Ability Groups", en *British Journal of Educational Psychology*, 50 (3), pp. 266-276.
- YAGER, S., JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. (1985): "Oral discussion, group to individual transfer, and achievement in cooperative learning groups", en *Journal of Educational Psychology*, 77 (1), pp. 60-66.