

educación
y educadores

Educación y Educadores

ISSN: 0123-1294

educacion.educadores@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana

Colombia

Escorcia-Caballero, Rolando; Gutiérrez-Moreno, Alex
La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela
Educación y Educadores, vol. 12, núm. 1, abril, 2009, pp. 121-133
Universidad de La Sabana
Cundinamarca, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411512009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Resumen

¿Cómo gestionar y orientar la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas a las cuales asisten estudiantes con motivaciones, rendimiento y características tan distintas, y lograr su avance significativo a pesar de la heterogeneidad? Es una pregunta que ha tenido pocas respuestas, aunque la atención a esa diversidad se ha constituido en un desafío, tanto para los docentes como para los entes gubernamentales. En el presente artículo se plantean los principios de cooperación como fundamento organizacional para el desarrollo institucional, y el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza, para responder a esta problemática y, a partir de una concepción de la clase, optimizar el aprendizaje y mejorar la calidad educativa, de modo que los agentes de la organización asuman roles distintos al del enfoque tradicional.

Palabras clave: gestión educativa, instituciones de enseñanza, cooperación educativa, calidad de la educación (fuente: Tesoro de la Unesco).

La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela

Cooperation in Education: An Organizational Vision of the School

A cooperação na educação: uma visão organizativa da escola

Rolando Escorcía-Caballero

Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.
Profesor, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.
rolandoescorcia@gmail.com
rolando.escorcia@unimagdalena.edu.co
Grupo de Investigación en Currículo y Evaluación - GICE.

Alex Gutiérrez-Moreno

Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.
Profesor, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.
alexgutierrez65@hotmail.com
Grupo de Investigación en Currículo y Evaluación - GICE.

Abstract

How to manage and orient teaching and learning in educational institutions to which students attend with such different motivations, levels of performance and characteristics, and how to help them achieve a significant amount of progress, despite the diversity? This is a question for which there have been few answers, although attention to that diversity has become a challenge to teachers and government agencies alike. The article contains several proposals on principles of cooperation as an organizational basis for institutional development, and cooperative learning as a teaching strategy that responds to this problem and, based on a concept of the class, to optimize learning and to improve the quality of education, so that the agents of the organization assume roles that are different from those in the traditional approach.

Key words: Educational management, Educational institutions, Educational cooperation, Educational quality (Source: Unesco Thesaurus).

Resumo

Como administrar e orientar o ensino e a aprendizagem nas instituições educativas às que assistem estudantes com motivações, rendimento e características distintas, e conseguir seu avanço significativo a pesar de sua heterogeneidade? São poucas as respostas a esta pergunta, mesmo que a atenção a essa diversidade tem sido um reto para os docentes e para as instituições do governo. Neste artigo, se expõem os princípios de cooperação como base organizacional para o desenvolvimento institucional e a aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para responder a esta problemática e, a partir de uma conceição de classe, otimizar a aprendizagem e melhorar a qualidade educativa para que os papéis dos agentes da organização sejam diferentes aos da abordagem tradicional.

Palavras-chave: administração educativa, instituições de ensino, cooperação educativa, qualidade da educação (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

En las instituciones educativas se conforman comunidades que presentan características y estructuras que determinan una organización social propiamente dicha. Existen individuos, grupos, jerarquías, reglas de juego expresas y/o tácitas, transgresiones de estas, órganos colegiados de ordenamiento institucional, entre otros, que en conjunto definen el ambiente y la cultura que allí se vive.

En un nuevo escenario mundial, las organizaciones, cualquiera que sea su naturaleza, habrán de adaptarse a las desafiantes circunstancias que dominan su supervivencia¹. Para que esto ocurra, se precisa que las organizaciones revisen su modelo de desarrollo y sean capaces de introducir innovaciones que faciliten la mejora de los procesos, y así se logren resultados eficaces. Es decir, se requiere que las mismas comunidades se propongan aprender del pasado, sepan “leer” el presente y actuar adecuadamente a sus condiciones y visionar su futuro. Todo ello implica poner en práctica lo que se ha denominado *comunidades de aprendizaje* dentro de las organizaciones, de tal suerte que estas aprenden de la propia experiencia y del contexto (*benchmarking*, por ejemplo).

Sin embargo, no puede decirse que los centros educativos son comunidades de aprendizaje *per se*; estas precisan definirse, construirse e instalarse en la misión y visión institucionales, para que formen parte de los principios y decisiones de los miembros de la organización educativa².

Por el contrario, las instituciones educativas, en especial en los países en desarrollo, presentan serios problemas organizativos, y es posible encontrar que difícilmente avanzan hacia un modelo de gestión que garantice calidad en su servicio, y asuman los nuevos paradigmas de la *ciencia y cultura organizacionales*³ como fundamento de sus proyectos educativos.

Por ejemplo, en un ambiente social, cultural y político como al que hoy día se asiste, la probabilidad de encontrar la filosofía individualista en la escuela es máxima, en tanto que esta como manifestación social presenta y reproduce los valores sociales dominantes. O sea, a una sociedad, una educación le es correspondiente; a menos, claro, que se produzcan cambios socioeducativos que generen transformaciones en la sociedad; como señala Hargreaves (2003), al sustentar la idea de que la enseñanza es el agente clave: “los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento”.

En efecto, los modelos y concepciones educativas han ido reformulándose en función del desarrollo de la sociedad; sin embargo, la educación actual afronta enormes dificultades y desafíos, pues, en muchos casos, y sobre todo en la realidad latinoamericana, el sector educativo no está ofreciendo “su servicio” con la calidad que

Varios factores han favorecido que este nuevo concepto haya tomado relevancia y resulte tan cotidiano como inadvertido por muchos. El primero, y quizás el más importante, es el relacionado con la evolución del concepto de empresa y de los modelos de gestión que subyacen en las nuevas dinámicas del sector productivo y de servicios, y su consiguiente impacto en los sistemas educativos. Y, segundo, motivado por el hecho de que toda “empresa educativa” ha de ser eficiente y eficaz, sin embargo, no todo centro educativo lo es; incluso, se percibe con frecuencia una desorganización de los mismos y del sistema educativo en general.

3 De igual modo, se ha introducido el concepto de *cultura organizacional*. Armengol (2001), fundada en las ideas de Schein (1992), señala que esta opera a nivel inconsciente y constituye respuestas aprendidas, que el grupo da por supuestas; es distinguible de los artefactos y valores que son niveles superficiales de la cultura, considerada como un producto aprendido de la experiencia grupal y localizable allí donde exista una unidad social independiente y claramente definida; de modo que se describe una cultura global de la organización como conjunto, así como otras culturas que operan en grupos estables dentro de la unidad social.

1 El sector educativo encuentra enormes retos frente a procesos como la globalización, la sociedad del conocimiento, entre otros. Edgard W. Bales (1997), Director de Educación-Sistemas Expertos de Motorola Incorporated, en prólogo del libro de Franklin P. Schargel, advierte que el mundo del trabajo ha evolucionado del *modelo industrial tradicional al modelo de la información*, y dice al respecto: “En el nuevo modelo, los conocimientos constituyen el recurso estratégico, mientras que el motor está representado por la mente humana”. De hecho, en la época actual la *materia gris* está desplazando en importancia, a un ritmo vertiginoso, a la *materia prima*, lo cual no puede ser indiferente para el mundo de la educación (López, 2003).

2 Con el advenimiento de la teoría de las organizaciones, es común encontrar la mención de los centros educativos como una *organización*.

demanda el mundo contemporáneo⁴, ni adopta una posición de liderazgo ante los retos inmensos que supone la construcción de convivencias en condiciones de paz, justicia y progreso. Puede decirse que el sector educativo parece haberse regocijado en su propia historia. Según Martín-Barbero (2003), la escuela como institución presenta tendencia al atrincheramiento de su propio discurso, puesto que cualquier otro es tenido como un atentado a su propia autoridad.

En la sociedad contemporánea existen tendencias que se configuran en factores determinantes de los sistemas educativos, que desafían la adaptabilidad, sostenibilidad y competitividad de la función social educativa; entre ellos: la mundialización de la economía como una de las manifestaciones del proceso de globalización; la sociedad del conocimiento, que tiene en el desarrollo productivo y tecnológico su más vasta expresión, pero que igual afecta a la sociedad en su cotidianidad y mueve la cultura y conductas humanas hacia nuevas formas de convivencia, y la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Este contexto supone una adaptación del sistema educativo a estas nuevas exigencias, de tal forma que el sector promueva la formación de competencias sociales, científicas y tecnológicas pertinentes, lo que comporta que el mundo académico desarrolle los procesos tendientes a enfrentar dichos retos.

Esta realidad implica, entre otras consecuencias, una transformación en los modos de circulación del saber, y lo que Martín-Barbero denomina redefinición del “sujeto educativo”, que en el presente artículo es considerado como un co-constructor de conocimiento, así como la redefinición de la escuela y el rol de la familia en el sistema

educativo; es decir, la revisión de las relaciones de la escuela con otras instituciones sociales.

Las actividades académicas tienen ocurrencia en las unidades del sistema denominadas instituciones educativas. Allí deben asumirse y explicitarse los cambios que se dicten desde las políticas públicas, como también las aspiraciones, expectativas y cambios que a partir de su circunstancia produzcan las propias comunidades. Las instituciones, como unidades del sistema de educación, habrán de constituirse en los primeros críticos de qué, cuánto y cómo hacen su labor en función del desarrollo social; de tal modo que la evaluación de la calidad de sus procesos y resultados se constituya en fundamento para la definición de planes de desarrollo y mejoramiento, conforme se identifiquen los factores que la determinan.

Muchas instituciones han implementado experiencias educativas que tienen como propósito formar niños y niñas en los principios democráticos y, en esta dirección, ser capaces de brindarles elementos básicos para su desarrollo personal, su inserción social y laboral, y a la vez ofrecerles la posibilidad de transformar los saberes, de manera que se promueva el juicio crítico y el avance del conocimiento, a partir de la formulación de currículos orientados por nuevas concepciones pedagógicas. Esto implica innovar con modelos más integradores, que permitan la interacción en doble vía del estudiante, el docente y el medio. No obstante el desarrollo de propuestas de esta naturaleza, en otras instituciones se promueven una convivencia y un aprendizaje individualistas y competitivos, los cuales se evidencian tanto en el currículo fragmentado como en la cotidianidad escolar.

A partir de este reconocimiento, se propone un enfoque de desarrollo institucional basado en *principios de cooperación*, como alternativa para resolver las dificultades que enfrenta la educación, y así se facilite la construcción de relaciones dentro y fuera de la escuela y se impacte significati-

4 Sarmiento, Tovar y Alam (2001) afirman que el sistema educativo no está transmitiendo adecuadamente los aprendizajes que promete, y lo que es más complejo aún es que esos mismos aprendizajes parecen ser insuficientes o inadecuados para los desafíos que los jóvenes tienen en la actual coyuntura globalizadora.

vamente el desarrollo educativo. Además, y como complemento de esta propuesta, se presenta un enfoque organizacional pedagógico desde los postulados del aprendizaje cooperativo, a partir del cual se oriente el trabajo didáctico del docente.

La propuesta tiene su soporte en dos premisas: por un lado, el reconocimiento de la *planeación organizacional cooperativa* como estrategia para la consolidación de los procesos académicos y administrativos, y por otro, la creencia de que hay un aprendizaje eficaz, duradero y en valores si los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para solucionar los problemas y las acciones educativas en las cuales se ven inmersos. Para su desarrollo se parte del supuesto de que si se hace un esfuerzo por evitar las actitudes competitivas e individuales, y se aplican estrategias didácticas que den cuenta del desarrollo de valores vividos y construidos en la cotidianidad de la vida académica, se producen mejores resultados en el aprendizaje de los niños. Y más importante aún, los individuos adquieren competencias socioafectivas, además de las cognitivas, de enormes potencialidades personales, sociales y civilistas (Marín, 2002; Walberg y Paik, 2002; Johnson y Johnson, 1990; Ovejero, 1990; Slavin, 1985).

Enfoque cooperativo para el desarrollo institucional

Las reformas educativas de última generación, en especial aquellas que han introducido fundamentos de la teoría organizacional, proponen elementos de gestión institucional que han significado innovaciones en el modo de gobernar y orientar las costumbres en los centros educativos. Por ejemplo, estos entes deben implementar *proyectos educativos institucionales* (PEI) y *planes de mejoramiento*, los cuales deben consultar su realidad y definir una misión que les permita visionar su avance, la forma de alcanzar objetivos establecidos y la evaluación de los procesos y resultados.

Justamente, este es el escenario para introducir como innovación *principios cooperativos* para el desarrollo institucional.

Los *principios cooperativos* son generadores de organización social y, por tanto, de comunidad, pues la humanidad debe su existencia precisamente a su aplicación. La solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto, la responsabilidad social y la democracia constituyen una filosofía comunal, contraria al individualismo y competición de otros modelos. En ese marco, y atendiendo tanto a los procesos académicos como a los administrativos, se proponen los siguientes principios:

Principio de organización administrativa. Sus fundamentos están dados por la conformación de los órganos institucionales, como el Consejo Directivo y el Consejo Académico, bajo el criterio de la *cooperación estamental*, la *representación genuina* de los estamentos y la *mutua cooperación* en las propuestas y trabajos. Es un principio de organización interna, que podría generar modificaciones en la estructura académico-administrativa de los centros educativos; pero, esencialmente, entraña el fortalecimiento de las mismas, a través del efectivo ejercicio de sus roles y compromisos, puesto que estos órganos colegiados pueden constituirse en oportunidades para garantizar el buen desempeño institucional, pues en ellos concurren diferentes representantes de los distintos estamentos, que generan información y propuestas de origen e intereses diversos. Los órganos directivos pueden valorar el modelo de desarrollo de la organización y los factores que inciden en la calidad de los procesos académicos, y así promover actuaciones cooperativas y crear espacios de participación democrática y cierta de su comunidad.

Principio de integración social interinstitucional. Consiste en la relación social educativa interescolar, que puede comportar integración o colaboración entre los diferentes establecimientos educativos. No se trata de una integración cuan-

titativa como la que se ha evidenciado en el país, sino del comprometimiento en función de la calidad. Dicha relación puede implicar instituciones de la misma o de distintas localidades, incluso de ciudades y países distintos, cuyo resultado será la trascendencia del trabajo solitario al establecimiento de *redes de cooperación académica*. Implica también el trabajo en equipo, relacionado con énfasis, áreas o grados; es decir, trascender del espacio local y aislado hacia la construcción de cultura de cooperación interinstitucional, caracterizada por la constitución de redes de apoyo que permitan el reconocimiento y aprendizaje de experiencias en entes similares. Todo ello en el marco de la hermandad y fraternidad que debe caracterizar este tipo de organizaciones. Asumir la escuela bajo el principio de interacción social interescolar significa avanzar hacia una dimensión de intercambio cultural y al trabajo educativo organizado desde un enfoque cooperativo.

Principio de integración familia-escuela. Muchos de los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y/o colegios, por lo general excluyen la participación de las familias o la implican muy poco; sin embargo, algunas realizan actividades culturales, deportivas o académicas, en donde el objetivo central lo constituye la integración familia-escuela. Este principio propone que las relaciones entre la escuela y las familias, así como las relaciones de las familias entre sí, deben tener propósitos educativos; esto es, la participación de los padres en los procesos de formación, y no agotarse en asuntos estrictamente operativos e instrumentales.

En este sentido, la cooperación escolar procura proveer ambos tipos de relaciones, que no se de manera recíproca, sino que pueden ser complementarias. En concordancia con el principio de organización administrativa, los representantes de los padres, en cada uno de los órganos colegiados, deben dinamizar la institucionalización de espacios que favorezcan relaciones de cooperación y

participación efectiva de los padres en los procesos educativos intra y extraescolares de sus hijos⁵.

Los padres de familia, o quienes hagan sus funciones, se constituyen en un soporte importante dentro del proceso formativo, quienes por acción o por omisión crean un ambiente educativo en el que crecen los estudiantes. Por lo tanto, es exigible que la familia adopte actitudes proactivas para que dicho entorno sea el más adecuado posible y se aproxime a los centros educativos, para actuar en concordancia con la tarea formativa, apoyando y contribuyendo con los propósitos institucionales.

Algunas investigaciones han explicado la existencia de una correlación entre los antecedentes socioculturales de la familia del alumno y el rendimiento académico. Coleman y cols. (1966), en un estudio sobre igualdad de oportunidades educativas en Estados Unidos, concluyó que el rendimiento parecía estar “más relacionado” con antecedentes familiares del alumno, y que el colegio “contribuye poco” a modificar la influencia del medio ambiente familiar. Investigaciones y revisiones ulteriores confirmaron esos resultados, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña. El movimiento de investigación sobre eficacia escolar ha tratado de demostrar que la escuela sí influye y constituye un factor diferencial del rendimiento del alumno, aunque se acepta que los antecedentes familiares ejercen una influencia significativa. Entonces, si tanto la familia como la escuela son factores determinantes de la formación del alumno, cabe esperar que si actúan cooperadamente, los resultados podrían ser más eficaces.

⁵ Estudios realizados en EE. UU., Australia, Canadá, Inglaterra y en otros países muestran que el ambiente familiar influye poderosamente en el aprendizaje dentro y fuera de las escuelas (Walberg y Paik, 2002). Estos autores manifiestan que “los esfuerzos de cooperación entre padres y educadores, para modificar desde el ámbito familiar las condiciones académicas que sean susceptibles de alteración, tienen fuertes efectos positivos sobre el aprendizaje”.

De allí que el principio que se propone, además de considerar las relaciones y favorecer la participación de los padres, consista en cualificarla hasta tal punto que se puedan identificar situaciones desfavorables y propiciar su mejoramiento, en tanto que un buen ambiente educativo familiar propiciará un mayor equilibrio de la personalidad del niño, que a su vez asegurará una disposición más favorable para la formación.

Principio de cooperación entre docentes. Propende por la consolidación de grupos de docentes utilizando como estrategia el trabajo en equipo, en el marco de la *filosofía cooperativa*, para brindarse apoyo, formación y actualización mutua y permanente. Este trabajo colaborativo puede existir entre los docentes de la misma institución y también entre los de otras del sector, ciudad o país. Esto significa que corresponde avanzar hacia la organización de jornadas de trabajo entre los grupos, pues ello constituye un ámbito adecuado para el intercambio de experiencias educativas entre los profesores y facilita la articulación institucional. La construcción de saberes mediante el trabajo cooperativo promueve la cualificación pedagógica y disciplinar de los docentes, la que adquiere mayor significación al ser enriquecida por el conocimiento y las prácticas que devienen de distintas instituciones.

Este principio se evidencia en las relaciones de cooperación en el interior de la escuela, a partir de la posibilidad de compartir el trabajo entre cursos y niveles diferentes, en la realización de actividades conjuntas, acciones que pueden ser de índole académica, cultural o recreativa, a través de salidas organizadas con grupos de docentes de la misma o de distintas instituciones, con la intención de articular temáticas que permitan estudiarse en forma conjunta. De igual modo, compartir el mismo espacio de clase con dos o más docentes, quienes se apoyan al desarrollar temáticas similares o complementarias. Ahora bien, los docentes con

frecuencia se enfrentan a problemas de características similares, y a partir de su contexto, saberes y experticia los resuelven. Dichas experiencias pueden ser útiles para otros docentes si existe la posibilidad de compartirlas; esa es una ventaja del trabajo en equipos cooperativos.

Principio de cooperación social. Encuentra su expresión a partir de las relaciones de mutua cooperación que la escuela, en tanto institución social y cultural, establece con las de su mismo tipo o con otras de sectores socioeconómicos distintos, pero que pueden contribuir al logro de sus propósitos misionales. Una estrecha vinculación con la comunidad, con organizaciones intermedias del sector productivo, posibilita la apertura de canales de comunicación, que con perspectivas diferentes contribuyen con los propósitos de la labor escolar, a la vez que proveen puntos de vista y experiencias distintas, que enriquecen el trabajo del aula. Se sabe, sin embargo, que esta relación suele ser escasa; por un lado, porque el sector productivo y de servicios no prioriza su participación en la educación en su responsabilidad social empresarial, y por otro, porque las instituciones educativas no dinamizan acciones en ese sentido.

El ejercicio de estos principios suscita la afirmación de una conciencia sobre la importancia del fortalecimiento de las distintas interacciones y la construcción colectiva del destino institucional. Favorece el impulso por reconocer los factores que inciden en la calidad para buscar alternativas de solución, permite la constitución de un clima institucional que promueve la acción y la reflexión sobre la acción y, por tanto, se trata de una organización que continúa construyéndose a partir del aprendizaje permanente, que conlleva a una transformación cualitativa de la escuela.

A las organizaciones que practican esta última característica, Senge (1999) las denomina *organizaciones de aprendizaje*, concepto que se ha venido introduciendo en el ámbito educativo. Posada

(2005), refiriéndose a las *instituciones escolares inteligentes*, advierte que el proceso demanda la capacidad de autonomía para evaluarse, regularse, tomar iniciativa, gestionar, innovar, flexibilizar, comunicarse y movilizar a la comunidad educativa en favor de tales acciones, con lo que se potencia la capacidad de sus miembros para aprender y asumir los cambios requeridos.

Los principios de cooperación, sumados a la capacidad de aprendizaje, dan lugar a una *organización cooperativa de aprendizaje*, que mantiene un diálogo constructivo, y sus miembros, en especial los profesores, desarrollan los planes institucionales. Se enfatiza en los docentes, porque toda transformación los convoca y compromete; de hecho, se constituyen en el motor de la misión y visión organizacionales.

La importancia de que las escuelas tomen el camino de una organización de aprendizaje consiste, según Giles (2003), en que las mismas desarrollarían estructuras y procesos que les permitirían aprender y dar respuesta rápidamente a sus entornos impredecibles y cambiantes. Funcionan entonces como comunidad genuina, que utiliza su inteligencia colectiva y recursos humanos para perseguir la mejora continua.

Los defensores de las organizaciones de aprendizaje y del aprendizaje cooperativo destacan la importancia de la interdependencia de sus miembros y estructuras, además de la visión compartida, ambas comprendidas en la teoría general de sistemas y teoría organizacional, que a poco se ha entronizado en las escuelas (Giles, 2003; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ferreiro y Calderón, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La introducción de los principios cooperativos puede constituirse en una verdadera oportunidad para el sector educativo, que en el caso latinoamericano denuncia graves deficiencias en materia de calidad y liderazgo, reconociéndose al tiempo la diversidad del talento de los estudian-

tes, profesores y personal administrativo. Se necesita una comunidad que promueva un ambiente de intercambio, en la que se discutan en forma permanente asuntos fundamentales para la organización y se reflexione para mejorar la calidad y el ambiente educativo.

El aprendizaje cooperativo como estrategia formativa

El aula como espacio ecológico

En este aparte se aborda el *aprendizaje cooperativo* en el marco de la segunda premisa de la propuesta, que está orientada por una concepción de la clase y un modelo didáctico fundado en la cooperación para mejorar el aprendizaje, resultando apropiado para la propuesta el enfoque ecológico de la vida en el aula de Doyle (1986). Se pretende que los actores de la comunidad educativa asuman roles particulares, de tal forma que para consolidar los procesos académicos en la institución se requiere la revisión de la práctica didáctica del docente, la organización del aula, de los estudiantes y el currículo en desarrollo.

Se cree que una manera de abordar el aprendizaje cooperativo es a partir de un modelo de orientación social como el ecológico, porque la vida en el aula no solo comprende la enseñanza de contenidos sino un conjunto de interacciones humanas y relaciones con el ambiente, entre ellas las afectivas, que cabe suponer que afectan su desarrollo. En el aula se dan variedades de interacciones e intercambios, en donde el grupo se constituye como un *cuerpo sistémico*, un *organismo social* vivo alrededor de lo académico y de otros propósitos (Escorcia, Gutiérrez y Mendoza, 2002).

El aula de clases se configura desde esta perspectiva, en un espacio ecológico cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto, constituyendo un

hábitat académico, donde los “productos” resultan de la singularidad de cada uno de los elementos que hacen parte de la cotidianidad del aula, por lo que la clase es, con todo, la *sinergia* de sus elementos; por ello puede afirmarse que la *sinergia académica* es la *participación activa y concertada* de los actores de la vida en el aula. Sumariamente, *sinergia académica* es *cooperación académica* (Gutiérrez y Escorcía, 2002).

Desde esta perspectiva ecológica, se advierte que el protagonista del aprendizaje es el estudiante, quien crea y transforma significados, los cuales no se dan solo como resultado de la enseñanza del docente sino de las vivencias en el aula, que tienen ocurrencia en el *grupo social* que asiste a ese espacio, de acuerdo también con circunstancias situacionales, sociales e idiosincrásicas del grupo y del mismo individuo.

De acuerdo con esto, el docente y el estudiante desempeñan roles distintos a los conocidos en la educación tradicional expositiva. El papel del maestro, por ejemplo, es “llegar a ser un colega más en esa comunidad académica, cuya responsabilidad sea la de actuar como líder en la co-construcción del conocimiento” (Wells, 1992, citado en Del Río, 1999). En este sentido, se presenta una propuesta que fundamenta su metodología en la promoción del aprendizaje basado en la cooperación, de modo que los estudiantes aprendan habilidades sociales, pudiendo no solo incrementar el rendimiento académico sino que aprendan a dar y recibir críticas, así como planificar, guiar y evaluar sus actividades individuales y las que realizan los otros (Walberg y Paik, 2002; Johnson y Johnson, 1989, 1990).

El aprendizaje cooperativo como estrategia

El aprendizaje cooperativo puede entenderse como una teoría didáctica, pero también como una filosofía con la cual abordar el desarrollo educativo institucional, cuya manifestación práctica involu-

cra al docente, quien deliberadamente propicia la conformación de grupos en disposición de trabajar y aprender juntos. Entre los mayores exponentes de estos planteamientos se encuentran David y Roger Johnson, cuyo trabajo en Minnesota les ha significado el reconocimiento internacional. Johnson, Johnson y Holubec (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

El aprendizaje cooperativo posibilita mayores niveles de interacción entre los sujetos, dirigido hacia la configuración de un modelo que relieve la dimensión comunicativa y relacional de sus actores, en procura de mejorar las condiciones institucionales fundamentadas en los principios de cooperación. Por su naturaleza social, el aprendizaje cooperativo brinda las posibilidades de integración organizacional encaminadas hacia el fortalecimiento de los procesos formativos de sus miembros y facilita el avance para la conformación de comunidades de aprendizaje regidas por principios de autonomía y cooperación.

El aprendizaje cooperativo funda su acción en el hecho de que el alumno aprende tanto de su relación con el docente como con sus compañeros, en tanto que el ser humano, como *sujeto cultural*, crea y recrea la cultura a partir de la relación que establece entre los miembros de un determinado grupo y el contexto en el cual se desenvuelve. El avance individual está determinado por la posibilidad de interacción social que favorezca su enriquecimiento.

Los postulados de Vygotsky sobre *las zonas de desarrollo* sirven de fundamento teórico a este enfoque. De acuerdo con su teoría psicológica histórico-cultural, los procesos psicológicos superiores tienen origen histórico y social, logrado a partir de instrumentos de mediación que existen en la sociedad. En este, el lenguaje cumple un papel central como instrumento de

mediación. En virtud de estas tesis, Vygotsky planteó la *zona de desarrollo próximo* como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Apoyándose en estas ideas, Del Río (1999) plantea que el aprendizaje, de ser una experiencia individual, se convierte en un proceso social, donde los otros pueden ser agentes de desarrollo.

Estos aspectos resultan importantes para la educación en general, e imprescindibles para el aprendizaje cooperativo en particular, en tanto que este está dinamizado por las intermediaciones maestro-estudiante y estudiante-estudiante. Dado un currículo adecuado, los estudiantes que logran avanzar más se constituyen en mediadores de aquellos que no lo han hecho. Ese es el sentido del aprendizaje social de este enfoque. Precisamente las estrategias cooperativas configuran escenarios apropiados para que los estudiantes se constituyan en agentes, tanto de su propio desarrollo como el de los demás miembros del equipo, puesto que su función en el grupo no se agota en aprender o desarrollar una tarea juntos, siendo responsables de su propio aprendizaje, sino que además son corresponsables de la realización de las tareas y del aprendizaje de los demás.

En los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los grupos, un estudiante se transforma de aprendiz en enseñante, y viceversa. Ese progreso grupal debe su avance a que cada sujeto está en capacidad de desarrollar habilidades y destrezas en tanto estén próximas a su desarrollo real, en un amplio espectro potencial, y existan las posibilidades adecuadas de interacción con sujetos que observan un mayor progreso.

El trabajo de cooperación grupal habrá de responder a las demandas que le son caracterís-

ticas para lograr el éxito esperado. La animación, diseño y planeación que hace el docente, así como la motivación y convencimiento del modelo por parte de los estudiantes, son clave si se aspira a obtener los beneficios del aprendizaje cooperativo. Los grupos de trabajo cooperativo son cualitativamente diferentes a los grupos espontáneos (o accidentales) que se organizan para una tarea determinada. Para Johnson y Johnson (1989), el aprendizaje cooperativo se constituye en “una forma de trabajo enmarcada dentro de las distintas formas de trabajo en grupo, caracterizada como una metodología activa y experiencial dentro de un modelo interaccionista de enseñanza y de aprendizaje”. De acuerdo con estos autores, el rol del profesor no se limita a observar el trabajo de los grupos sino a supervisar de manera activa (no directiva) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos.

Para Díaz-Barriga y Hernández, no toda actividad que se realiza en “grupo” implica cooperación, y señalan que con frecuencia los “trabajos en grupo” conllevan una división inequitativa del trabajo, en donde los intercambios constructivos entre los participantes no ocurren. Para que tengan el carácter cooperativo, se requiere que los miembros del grupo procuren obtener productos que resulten ser beneficiosos para todos, de tal suerte que se maximice el aprendizaje propio y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Los docentes deben cuidar que los grupos se conformen de manera heterogénea, de modo que la interacción sea más enriquecedora por la multiplicidad de saberes, opiniones y modos de trabajo que se generen, pues la diversidad hace posible mayores procesos de desarrollo de aprendizajes. Entonces, de esta forma se crea un ambiente de trabajo en el que se confrontan puntos de vista: se forman así problemas sociocognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro, y se asimilan

las perspectivas de los otros integrantes del equipo con visión distinta.

Esta interacción representa una mayor riqueza de experiencias educativas, que ayudará a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno, y además genera habilidades cognitivas de orden superior, evidenciadas en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deban enfrentar, tanto en el contexto del salón de clases como en la vida diaria.

Además, la situación a la que se enfrentan los alumnos lleva implícita la exigencia de exponer verbalmente sus pensamientos (ideas, opiniones y críticas) ante sus compañeros de equipo, lo cual potencia el desarrollo de la expresión verbal y la capacidad argumentativa; estas habilidades se encuentran bastante limitadas, como consecuencia de la tradicional pedagogía individualista y competitiva, en donde las instancias de interacción académica entre los compañeros es muy reducida.

Los resultados del aprendizaje cooperativo no solo se han asociado con el rendimiento académico de los estudiantes. Johnson y Johnson (1989, 1990) han reportado que entre los que habían participado en experiencias cooperativas se notaban mejoras en las relaciones interpersonales (socio-afectivas), como el respeto mutuo, la solidaridad, los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como en la capacidad para adoptar perspectivas ajenas. Destacaron en especial el aumento de niveles de autoestima en los estudiantes, incluso en aquellos en quienes al comienzo era baja.

También pueden reconocerse dos aspectos que, según Coll y Colomina (1990), caracterizan el aprendizaje cooperativo: *el elevado grado de igualdad*, entendida esta como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en la actividad cooperativa, y *el grado de mutualidad variable*, vista como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Por lo tanto, la implementa-

ción de este tipo de estrategias genera beneficios, que contribuyen a la consolidación de relaciones más democráticas dentro de los grupos y las instituciones, como consecuencia de la estructuración heterogénea de los equipos de trabajo.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández, la cooperación de grupos heterogéneos produce los siguientes beneficios:

- Más pensamiento elaborativo y reflexión.
- Aumento de la frecuencia para dar y recibir explicaciones y ayuda.
- Aumento en la adopción de perspectivas diversas y en la necesidad de fundamentar o argumentar respuestas.
- Incremento en la profundidad de la composición o producción que se va a realizar.
- Manifestación de comportamientos más tolerantes, cuestionamiento de prejuicios.
- Relaciones interpersonales más equitativas.
- Aulas más inclusivas y democráticas.

El contexto social al que asistimos en la actualidad exige a las instituciones apostar por una educación de calidad, que para cumplir con las misiones que le son propias debe fundamentarse en los cuatro aprendizajes planteados en el Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El aprendizaje cooperativo responde a estos pilares, particularmente en relación con la construcción de espacios sociales para la convivencia en la escuela, y contribuye con la potenciación de las dimensiones del ser, referidas a la apropiación del conocimiento y al desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Esto significa que avanzar en una propuesta de esta naturaleza es comprometerse con la formación integral del ser humano.

El Centro de Aprendizaje Cooperativo, codirigido por D. Johnson y R. Johnson en la Uni-

versidad de Minnesota, propone los pasos que se presentan en la tabla 1, para estructurar los pro-

cesos de enseñanza conforme con la naturaleza de los fundamentos del aprendizaje cooperativo.

Tabla 1. Pasos para estructurar el proceso con base en situaciones de aprendizaje cooperativo

| | |
|--|--|
| 1. Especificar los objetivos de enseñanza | 2. Decidir el tamaño del grupo |
| 3. Asignar estudiantes a los grupos | 4. Acondicionar el aula |
| 5. Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia | 6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia |
| 7. Explicar la tarea académica | 8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva |
| 9. Estructurar la valoración individual | 10. Estructurar la cooperación intergrupal |
| 11. Explicar los criterios del éxito | 12. Especificar los comportamientos deseables |
| 13. Monitorear la conducta de los estudiantes | 14. Proporcionar asistencia en relación con la tarea |
| 15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración | 16. Proporcionar un cierre a la lección |
| 17. Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos | 18. Valorar el buen funcionamiento del grupo |

Para mayor efectividad en su implementación, se requiere que el docente previamente defina con claridad los propósitos de la asignatura y de cada clase en particular, en el marco de los propósitos institucionales, y explique a sus estudiantes la tarea que se va a realizar y la estructura de la meta.

Además, también se requiere decidir con suficiente anticipación cómo se ubicarán los alumnos en los equipos de aprendizaje, monitorear de manera permanente la efectividad de los equipos cooperativos e intervenir para brindar apoyo a las tareas, contestando interrogantes e incrementando las habilidades interpersonales del grupo.

En relación con los roles que desempeñan los estudiantes dentro del grupo, Johnson, Johnson y Holubec recomiendan establecer funciones com-

plementarias, que deben rotarse entre los miembros, y considerando el tamaño del grupo, un alumno puede asumir más de una función.

En la coyuntura actual es evidente el cambio de paradigmas, pues de la sociedad industrial se pasó a la sociedad del conocimiento; por lo tanto, han de existir cambios significativos en el sector educativo, y en estos fundamentalmente en la enseñanza, para responder a las exigencias sociales. Ello supone un cambio en la estructura del sistema educativo, y la transferencia, a las instituciones, de nuevas competencias organizativas y pedagógicas (Armengol, 2001). Esta autora señala que la organización toda, y el equipo de dirección en particular, tienen un enorme desafío, relacionado no solo con la búsqueda de mejores resulta-

dos en lo que se hace (*eficacia*), ni con optimizar la organización misma considerando el enfoque de la *mejora* escolar, que propone *hacer lo mismo, pero conjuntamente mejor*, sino con rediseñar los centros para que la mejora sea posible.

A partir de la implementación de principios de cooperación en las instituciones, y la apropiación y ejecución del aprendizaje cooperativo, se contribuye con la construcción de comunidad, y en particular de comunidad con calidad. Por ejemplo, trabajar en equipo es una de las exigencias fundamentales de la profesión docente, siendo cada vez más difícil trabajar de modo individual, y más para quienes forman a los niños y jóvenes de esta sociedad cambiante, pues todos hacen parte de una misma familia y trabajan juntos en una institución

como miembros de un equipo. La naturaleza de sus actividades es colectiva.

De acuerdo con Armengol, los centros educativos deben aprender a capacitarse como organización para mejorar en forma permanente. Los docentes deben superar el aislamiento y potenciar el trabajo colaborativo, que contribuya a la consolidación de una nueva *cultura cooperativa profesional* y la modificación de esquemas tradicionales de gestión, tanto de los centros educativos como de la docencia y del aprendizaje, acercándose más al contexto y a los protagonistas, para promover el cambio social y cultural que “suponga, entre otras cosas, superar el individualismo del profesorado y la concepción mecanicista de los centros, a favor de actitudes colaborativas y modalidades de organización flexibles”.

Bibliografía

- ARMENGOL, C. *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BALES, E. Prólogo. En: SCHARGEL, FP. *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total. Guía práctica*. Madrid: Díaz de Santos, 1997.
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza: Madrid, 1986.
- COLEMAN, JS.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; McPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F., y YORK, R. *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office, 1966.
- COLL, C., y COLOMINA, R. Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En: COLL, C.; PALACIOS J., y MARCHESI, A. (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza, 1990.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*. Madrid: Unesco, 1996.
- DEL RÍO, N. Bordando sobre la zona de desarrollo próximo. *Revista de Educación Nueva Época*, 1999, No. 9.
- DÍAZ-BARRIGA, F., y HERNÁNDEZ, R. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Barcelona: McGraw-Hill, 2002.
- DOYLE, W. Classroom Organization and Management. En: WITTRICK, MC. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3ª ed. New York: McMillan Publishing, 1986.
- ESCORTIA, R.; GUTIÉRREZ, A., y MENDOZA, A. *Categorías de pensamiento del estudiante sobre el evento clase*. Tesis de grado (Magíster en Educación). Facultad de Educación. Departamento de Postgrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá-Colombia, 2002.
- FERREIRO, G., y CALDERÓN, E. *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas, 2000.

- GILES, C. La escuela en la sociedad del conocimiento: Una entidad en peligro. En: HARGREAVES, A. (Comp.). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro, 2003.
- GUTIÉRREZ, A., y ESCORCIA, R. Concepción ecológica de la vida en el aula. *Revista Campo Abierto*, 2002, No. 22, p. 135-147.
- HARGREAVES, A. (Comp.). Más allá de la estandarización: ¿Comunidades de aprendizaje profesional o sectas de formación para el rendimiento? En: *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro, 2003.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Book Co., 1990.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. Using cooperative learning in mathematics. En: DAVIDSON, N. *Cooperative learning in mathematics: A handbook for teachers*. New York: Addison-Wesley, 1990, p. 103-125.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company, 1989.
- LÓPEZ, F. *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla, 2003.
- MARÍN, S. Matemáticas y aprendizaje de las matemáticas en equipos cooperativos (A.M.E.C.). *Revista Campo Abierto*, 2002, No. 22, p. 15-35.
- MARTÍN-BARBERO, J. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2003, No. 32, p. 17-34.
- OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU, 1990.
- POSADA, R. *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región caribe colombiana*. Barranquilla: Santillana - Formar Caribe - Fundación Visión sin Fronteras, 2005.
- SARMIENTO, A.; TOVAR, L., y ALAM, C. *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo, 2001.
- SCHEIN, E. La cultura empresarial y el liderazgo. En ARMENGOL, C. *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla, 2001.
- SENGE, P. *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica, 1999.
- SLAVIN, R. Team-Assisted individualization: Combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics. En: *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press, 1985.
- VYGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1988.
- WALBERG, H., y PAIK, S. *Prácticas eficaces*. Bogotá: Magisterio, 2002.