



Universitas, Revista de Ciencias Sociales

y Humanas

ISSN: 1390-3837

revistauniversitas@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Ortiz Espinoza, María Elena
POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE
COOPERATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, núm. 9, 2007, pp. 113-128
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150828007>

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

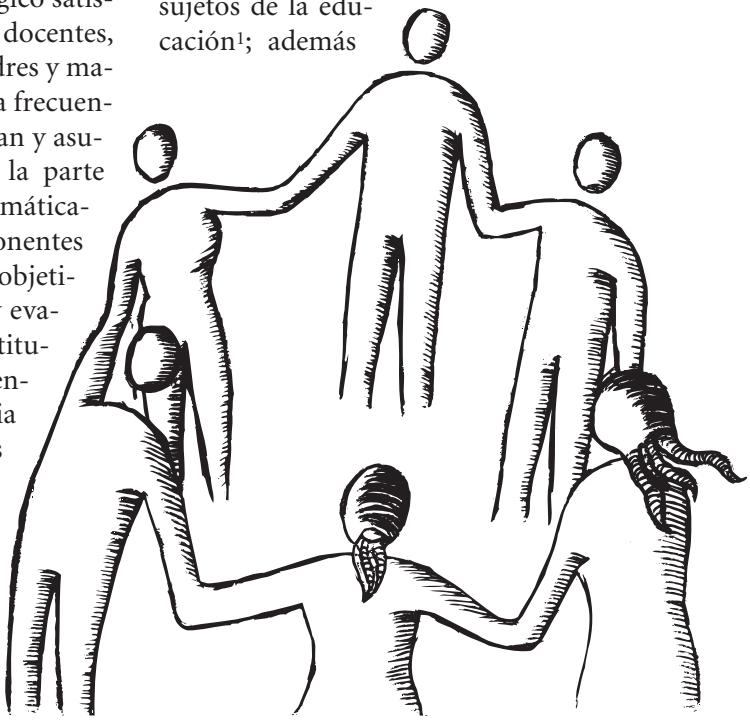
POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA UNIVERSIDAD

María Elena Ortiz Espinoza*

Introducción

Una de las mayores preocupaciones en el ámbito del ejercicio de la docencia es el tema relacionado con los aspectos metodológicos y los cambios que deben ser introducidos para que el trabajo pedagógico satisfaga tanto a estudiantes, docentes, autoridades como a los padres y madres de familia. Con mucha frecuencia los y las docentes esperan y asumen que los cambios en la parte metodológica incidan automáticamente en el resto de componentes del proceso pedagógico (objetivos, contenidos, recursos y evaluación), y que incluso actitudes como desgano, indiferencia, pereza mental, desidia de ciertos/as estudiantes hacia determinados contenidos cambien radicalmente. Este mito sobre el poder transformador de los métodos no podría estar más alejado de la

realidad, ya que si bien existe una relación sistémica entre todos los componentes, no hay que olvidar que pertenecen a la clasificación de componentes no personales y por tanto requieren de la intervención intencional de los sujetos de la educación¹; además



* Directora y Docente de la Maestría en Diseño Curricular y docente de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador.

1 Peralta, María Victoria. *El currículo en el Jardín Infantil (un análisis crítico)*. Editorial Andrés Bello, Barcelona.

de que el cambio en uno de estos componentes no necesariamente provoca cambio en los otros. Esto explica porque la mayor parte de veces cuando se escoge un método activo, participativo e incluso llamativo para los y las estudiantes no siempre se consigue que lo enseñado sea pertinente, actualizado e incluso políticamente ético. Lo mismo sucede con la actitud de los/las estudiantes ya que si bien algunos métodos contribuyen a que se muestren más interesados/as al momento de aprender, esto no necesariamente es un indicativo de la calidad y profundidad de dichos aprendizajes.

Cualquier método tiene relación directa con un determinado tipo de contenido, que si bien es cierto, la mayor parte de veces para los y las docentes no es evidente, y parecería ser que únicamente tiene relación con la forma de enseñar.

Lo que sí es necesario explicitar, es que cualquier método tiene relación directa con un determinado tipo de contenido, que si bien es cierto, la mayor parte de veces para los y las docentes no es evidente, y parecería ser que únicamente tiene relación con la forma de enseñar, no significa que a través de los métodos realmente se está distribuyendo cierto tipo de contenidos, y se están fortaleciendo determinadas identidades y sujetividades². Por ello discutir sobre la relación entre contenidos y métodos significa desmitificar la omnipresencia en nuestra educación de que el cambio educativo y el mejoramiento del proceso pedagógico se da porque trabajamos con tal o cual método.

En el caso de la metodología de aprendizaje cooperativo, esto implica que no podemos únicamente pensar sobre si dicha metodología mejorará o cambiará el proceso pedagógico, debemos discutir qué realmente estamos enseñando a través de unas competencias sociales y comunicacionales claramente identificadas y para qué fines y bajo qué presupuestos de sociedad y de ser humano estamos trabajando para no caer en la trampa de que la coo-

² Paraíso, Marlucy y Santos, Lucíola. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*, vol. 2, n. 7, Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev., 1996, pp. 33-39.

peración es un fin en sí misma y que es neutra y por tanto, no está cargada de intencionalidad.

Por lo expuesto, a través de este trabajo se pretende contribuir a la discusión sobre las implicaciones de la metodología del aprendizaje cooperativo para la Universidad de manera general y de forma particular para la Universidad Politécnica Salesiana, además comenzar a reflexionar sobre cómo determinadas identidades y subjetividades se van fortaleciendo en la relación que se establece entre contenidos y métodos y por ende con los fines que como Universidad queremos alcanzar. Para ello, en primer lugar, se describen las dificultades y aciertos que se evidenciaron durante la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo por cuatro semestres seguidos, en Sede Quito, con dos grupos de estudiantes de la Carrera de Pedagogía mención Parvularia, con las materias de Pedagogía y Corrientes Pedagógicas Contemporáneas; y, en segundo lugar, se reflexiona sobre la relación contenidos-métodos y objetivos poniendo énfasis en que el proceso pedagógico no es neutro, sino contribuye a for-

mar un determinado tipo de sujeto y de identidad.

Para la primera parte de este trabajo se consideró utilizar la forma de relato, ya que las “narraciones cuentan historias sobre nosotros y el mundo, las que nos ayudan a dar sentido y orden a las cosas del mundo y a estabilizar y fijar nuestro yo”³. Para la segunda parte, la metodología utilizada es la discusión y análisis desde la perspectiva de la relación contenidos-métodos y cómo durante el proceso de escolarización ciertas identidades y subjetividades se van formando.

I parte

El aprendizaje cooperativo como metodología exclusiva en la Universidad

El comienzo

En el año 2002, la Universidad Politécnica Salesiana ofreció por segunda ocasión, a docentes de la misma, el curso “Aprendizaje cooperativo y nuevas tecnologías al estilo salesiano”. Llevada por el título, que a

⁴ Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo e identidade social: territórios contestados*. En: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Vozes, São Paulo, 1995, p. 204.

más de sugestivo, se centra, como se dijo anteriormente, en uno de los componentes que ocupa gran parte de la reflexión y preocupación dentro del mundo de la docencia. Incursioné, a través de las temáticas, en una propuesta de aprendizaje novedosa y en una modalidad completamente diferente, el estudio *on-line*.

Los temas presentados en las primeras “unidades de aprendizaje autónomo” permitieron que preguntas comiencen a surgir desde y para la práctica: ¿se puede aplicar los presupuestos teóricos en nuestro contexto y, específicamente, en la Universidad, ¿qué cambios conceptuales y metodológicos se debe introducir en el desarrollo de las temáticas?, ¿habría aceptación de las estudiantes?, ¿cuáles serían las mayores dificultades que debería enfrentar?, ¿cómo traducir el concepto de mediador/a y aprender cooperativamente a la práctica real y concreta de una materia en particular? Si bien, en aquella época, el interés se centró alrededor de dichas preguntas, prácticamente cuatro años más tarde se pudo reflexionar sobre el qué se hizo y el para

qué significa tomar distancia y repensar la misma temática desde otro prisma.

En el plano de la práctica docente, la única forma de responder a los interrogantes planteados era traducir la teoría en implicaciones metodológicas y “experimentar” con un grupo de estudiantes, asumiendo los riesgos, responsabilidades y las posibilidades del aprendizaje *“in situ”*. Una vez tomada la decisión me embarqué conjuntamente con las estudiantes –por supuesto sin ser consultadas⁴- en esa “aventura pedagógica”.

Uno de los grupos con los que trabajé estuvo conformado exclusivamente por mujeres y en el otro había un hombre. La edad de las chicas y el chico oscilaba entre 18 y 21 años, pertenecían a un nivel socioeconómico medio bajo; sus padres y madres financian sus estudios y prácticamente el 99% por ciento eran solteras/o.

Fueron cuatro semestres consecutivos de construcción y reconstrucción en la aplicación del método de aprendizaje cooperativo⁵ con las dos asignaturas, donde evaluación, cambios, adecuaciones, adap-

4 Cuando afirmo que no fueron consultadas las estudiantes, me refiero al hecho de que la decisión no la discutí con ellas para conocer sus puntos de vista o las posibles dificultades que podríamos tener. Lo que sí les expliqué en que consistía la metodología, que esperaba con la aplicación y cuál debería ser su rol como estudiantes en las primeras jornadas de trabajo.

5 Con dos grupos de la mención parvularia trabajé exclusivamente con este método didáctico.

taciones, mejoras, etc., se dieron de forma interrelacionada y prácticamente de manera casi inmediata, pues requería no romper la dinámica del trabajo cooperativo. Por las preguntas que buscaba responder decidí trabajar con la categoría de *grupos base*⁶ de las estrategias de aprendizaje cooperativo, ya que, de acuerdo a la literatura sobre el tema, provee asistencia a largo plazo para el progreso académico y demanda.

... tiempos largos, grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros estables cuya responsabilidad primaria es procurar a cada estudiante el soporte, estímulo y asistencia necesaria para el progreso académico. Los grupos base personalizan el trabajo requerido y las experiencias de aprendizaje en el curso. Se forma por tres o cuatro participantes quienes permanecen juntos durante el curso completo, quizás intercambiando número de teléfonos e información sobre horarios para encuentros extraclasses⁷.

La implementación de la metodología requirió también lectura permanente sobre las características e implicaciones en el proceso pedagógico, experiencias desarrolladas en otros países, así como la apropiación y el convencimiento de lo que esta metodología proporciona es lo que se requería aprender y trabajar con las estudiantes⁸. Los retos que debí asumir al implementar este tipo de metodología fueron más de los imaginados y dimensioné en aquella época, ya que se debió pensar desde el “comportamiento basado en la cooperación, estructura cooperativa de incentivo, estructura cooperativa de trabajo y motivaciones, interdependencia positiva en la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos”⁹ hasta la decisión paulatina sobre los tipos de contenidos que debían ser aprendidos. Además, los esquemas de planificación microcurri-

-
- 6 De acuerdo a los creadores de esta metodología existen 3 grandes categorías: los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales de aprendizaje cooperativo y los grupos base de aprendizaje cooperativo. Cada categoría obedece a objetivos diferentes y el uso combinado permite una estructura total y variedad para los estudiantes.
 - 7 Johnson, David W. And Others en http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/17/84.pdf.
 - 8 Jean Claude Forquin. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
 - 9 Unidad de Aprendizaje Autónomo, clase 1, p. 4.

cular, formatos de evaluación, división de tareas, preguntas de evaluación, construcción del trabajo cooperativo¹⁰ también debieron ser modificados.

Las dificultades

Los contenidos a aprender y a enseñar

Al asumir la metodología de aprendizaje cooperativo tuve inicialmente que superar mis limitaciones y aprendizajes como maestra de formación, pues prácticamente la mayor parte de la literatura sobre aprendizaje cooperativo se centra en las características y lo que se pretende lograr con éste, pero no proporciona pistas sobre como se relaciona con los otros tipos de contenidos¹¹, aunque el por qué y el para qué están claramente definidos en esta metodología. El énfasis en un determinado tipo de contenidos actitudinales como: la adquisición de competencias sociales (comunicación, clima de confianza y liderazgo y control de

opiniones divergentes, relaciones interpersonales acogedoras, tiernas y constructoras de autonomía¹²); la interdependencia social; la heterogeneidad del grupo; el liderazgo distribuido y la autonomía del grupo, implicó, dejar de lado otro tipo de contenidos actitudinales igualmente válidos y socialmente necesarios y asumirlos como los necesarios para ser aprendidos. Al margen de los miedos y cuestionamientos teóricos que iban apareciendo sobre los contenidos, en el momento de trabajar con esta metodología, la relación con los contenidos conceptuales previstos en cada materia provocó mayores problemas de lo que podía haber imaginado como lo describo a continuación.

En el primer semestre trabajé con los mismos contenidos conceptuales previstos en la materia de Pedagogía, pero el avance se dio de forma lenta, pues, por un lado, las estudiantes no estaban acostumbradas a realizar un trabajo con cierto nivel de autonomía y, por otro, esperaban que como docente explique

¹⁰ Con las estudiantes trabajo dos semestres consecutivos. El primer semestre con la materia de Pedagogía y el segundo semestre con la materia de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.

¹¹ Para efectos de comprensión en este trabajo utilizaré la división constructivista de los contenidos en conceptuales, actitudinales y procedimentales. Esta división permite por un lado diferenciar entre los tipos de contenidos y por otro explicita la necesidad de especificidad en su tratamiento.

¹² Unidad de aprendizaje autónomo, clase 2, p. 1.

cada una de las temáticas. Inseguridad y nivel de profundidad frente a lo aprendido obligó a que cada tema las chicas lean, investiguen, analicen y por tanto demandó mayor tiempo para su aprendizaje. Acostumbrada a un ritmo sostenido de avance en los temas previstos a través de la explicación, a medida que los meses trascurrían la presión, más desde mi paradigma academicista, que de las chicas o de la dirección se convirtió en una encrucijada, ¿debía seguir con el método?, o ¿debía usar la exposición de temáticas para completar con lo planificado? La decisión, luego de conversar con el Decano de Carrera fue seguir con el mismo método y fortalecer las competencias sociales y personales (contenidos actitudinales) y no preocuparme del avance y la profundidad de los contenidos conceptuales.

Durante el segundo semestre en la materia de Corrientes Pedagógicas con el mismo grupo de estudiantes decidí, a partir de ese avance lento de las temáticas, trabajar ciertos contenidos procedimentales, sobre todo las habilidades del pensamiento lógico¹³; ya que la metodología requiere

que dichas habilidades estén bastante desarrolladas. La decisión no fue acertada por dos motivos puntuales:

Las chicas no habían desarrollado habilidades básicas y el tiempo que demandaba a cada una de ellas aprender representó un reto y un desafío, tanto para ellas como para mí.

Querer relacionar linealmente contenidos conceptuales con ciertos contenidos procedimentales significó una dificultad infranqueable, pues estos últimos deben ser trabajados de forma independiente, y aplicados de forma multifacetada y multirepresentados, tarea que dentro de un tiempo y una programación definida se hizo casi imposible.

Por las razones antes mencionadas volví a trabajar con el siguiente grupo de estudiantes con los mismos contenidos conceptuales de las dos materias y los contenidos actitudinales previstos por dicha metodología, que puedo afirmar no ofrece problemas ni es incompatible con la metodología de aprendizaje cooperativo. Lo que aprendí es que el avance de los contenidos conceptuales en los dos primeros meses es muy lento y recién al final del tercer mes se puede

13 Puede observarse que las decisiones de aprendizaje y trabajo universitario fueron fuertemente influenciados por una visión de lo que debe ser la academia y lo que es necesario aprender y desarrollar como habilidades.

decir que la dinámica permite avanzar de tal forma que las estudiantes pueden con cierta profundidad aprender las temáticas, desde su parte el todo del grupo base, y a su vez el todo trabajados por sus compañeras. Otro aspecto a tomar en cuenta es que habilidades como lectura, escritura, comprensión, análisis, síntesis requieren estar perfectamente aprendidas y desarrolladas, ya que sin esas destrezas es imposible un trabajo sostenido, continuo y con igual ritmo para todas las integrantes del grupo.

La dependencia y la autonomía

La segunda dificultad apareció en el momento de la apropiación y profundidad en el tratamiento de los contenidos, por el principio de construcción cooperativo del aprendizaje que demanda esta metodología, ya que requiere, por un lado, dividir el contenido de tal forma que permita la construcción cooperativa y que las estudiantes lleguen al todo desde su grupo de trabajo, y de este todo, que se convierte a su vez en parte, se llegue a la totalidad de la temática; y, por otro lado, ayudar para que las chicas puedan integrar de forma satisfactoria dichas partes.

Las dificultades mencionadas además se agravaron por otros motivos.

- a. La escasez de material bibliográfico disponible en la biblioteca de la Universidad impidió que las temáticas propuestas se consulten con propiedad y profundidad. Parte de la solución fue recurrir a fuentes de consulta a través del Internet, conjuntamente con el análisis de la pertinencia o no de los temas consultados para el tratamiento de las temáticas.
- b. Dificultad al trabajar con esta metodología para integrar en un documento escrito, las partes en un todo por medio de una construcción conjunta. Si bien al final del primer semestre los trabajos demostraban mayor integración y cierta profundidad, en algunos casos todavía se mantenía el tú haces una parte y tú haces la otra y luego unimos y presentamos. Para evitar dicha desagregación e integración artificial opté por organizar los trabajos alrededor de temáticas que les obligaba a aportar desde los trabajos individuales para la realización de un trabajo final, producto del aporte de todas las integrantes. Consultas, análisis y trabajos parciales debían ser presentados como anexos.
- c. Dificultad para distribuir la atención como docente de forma homogénea a cada grupo, pues la

metodología requiere un acompañamiento muy cercano para verificar niveles de comprensión individual y grupal.

- d. Mayor carga de trabajo para el docente, pues es necesario revisar cada clase los trabajos individuales, los trabajos de grupo y retornarlos lo más pronto posible para que sean corregidos y así seguir avanzando. Ello implica que además, se deba leer el material consultado por cada una de ellas y de ser necesario dar giros no previstos en la planificación de las temáticas.

Es importante resaltar que la experiencia de formación previa de las estudiantes, en la cual la exposición lineal de los contenidos sigue siendo privilegiada, tiene un peso muy fuerte y representa un reto a superar, pues las chicas están acostumbradas a que sea el profesor/a quien explique y confirme si determinados contenidos son los adecuados para aprender y cuales no y esperan a que el profesor/a llegue a la clase para comenzar el trabajo o predisponerse a la explicación. El escaso o ningún control sobre lo que se enseña y por qué se enseña, aunque previamente se haya entregado la programación, hace que la autonomía en el trabajo dentro del aula y fuera de ésta sea inexistente.

El escaso o ningún control sobre lo que se enseña y por qué se enseña, aunque previamente se haya entregado la programación, hace que la autonomía en el trabajo dentro del aula y fuera de ésta sea inexistente.

Para superar esta dificultad opté por hacer algunas adaptaciones a la planificación microcurricular, esta decisión buscaba fomentar la autonomía en el trabajo y sobre todo que las chicas adquieran paulatinamente control sobre el aprendizaje, el ritmo y la apropiación de los contenidos. Comencé por entregar a cada grupo base la respectiva planificación de las unidades didácticas (que en realidad debía haberse llamado unidades de aprendizaje) con la intención de que sepan exactamente el objetivo, los temas a ser aprendidos (contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales), las actividades a ser desarrolladas a lo largo de todo el trabajo, así como la eva-

luación. Además, se explicitó qué les correspondía trabajar como grupo, a cada persona y a la profesora y cuál debía ser la secuencia del trabajo, así como las posibles fechas de avance en las temáticas.

La decisión de entregar una planificación por grupo, no tuvo la incidencia ni el cambio en la actitud de autonomía en el aprendizaje, a pesar de que continuamente les recalaba recordaba y explicaba lo que se esperaba con el trabajo y cuál era la secuencia; todas las clases las chicas siempre esperaron a que llegue al aula para comenzar a trabajar e indicarles lo que debían hacer. Puede ser que esta adquisición sea la que más tiempo lleve y requiera que sea reforzada por el conglomerado de todos los y las docentes con quienes ellas trabajan las distintas asignaturas. Considero como una fortaleza de esta metodología la autonomía que demanda, a pesar de que el control sobre lo que se aprende aún esté determinado por el profesor/a.

La cooperación y la heterogeneidad

Otra de las dificultades que incidieron en el aprendizaje de los contenidos fue la característica de heterogeneidad en los grupos base, así como la permanencia durante un período prolongado, pues actitudes como pereza intelectual, comodidad, destrezas de lectura y escritura poco desarrolladas, perfeccionismo de unas integrantes y desidia de otras se convirtieron en aprendizajes necesarios que debieron adquirirlos sobre la marcha. La regla impuesta¹⁴, por supuesto con resistencias, era que no podían cambiarse de grupo, y que este permanecería inamovible durante todo el semestre. La idea era que comprendan que trabajos individuales no servían, que sólo una persona no podía asumir toda la responsabilidad y que debían aprender a superar y en algunos casos respetar y hasta “tolerar” diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de las compañeras del grupo. En el momento de la evaluación del trabajo de la unidad, estas dificultades salían a

14 La primera vez que trabajé con esta regla, las chicas se quejaron con el Director de Carrera y éste, a su vez, quiso negociar conmigo, ya que las negociaciones dentro del aula y en cada clase no funcionaban. Al dialogar conmigo le argumenté que me era imposible hacerlo, pues si cedía nunca podría saber si esta categoría de aprendizaje funcionaba o no. Con los siguientes grupos la primera clase hacía toda una argumentación y hasta les convencía porque debían hacerlo para no tener dificultades posteriores. Fue interesante constatar que los grupos se convirtieron en grupos de trabajo y no de amigas, pues siempre al finalizar las clases volvían a sus grupos primarios.

relucir y el reto era buscar la solución, comprometerse a mejorar en forma individual y conjunta para mejorar en el siguiente trabajo¹⁵.

Los aciertos

1. Conocer un poco más de cerca los problemas, anhelos, dificultades, necesidades e intereses que las chicas tienen. El proceso de acompañamiento en los procesos de aprendizaje a cada grupo necesariamente lleva a comprender el por qué de ciertos comportamientos, y también a acercarse a un mundo que, en las clases expositivas, raramente se tiene acceso.
2. Asignar funciones a cada integrante y que éstas sean rotativas. Para ello, desde la lectura sobre aprendizaje cooperativo, creé fichas de seguimiento de funciones, que al igual que todo el proceso, luego de una evaluación, fueron modificadas y se hizo precisiones sobre las funciones que debía cada una desempeñar. La idea era que cada quien sepa exactamente qué debía hacer dentro del grupo, además de aprender que el trabajo y la responsabi-
- lidad debían ser compartidos, que debían respetar y cumplir con la función asignada, que el rol que desempeñaban permitía que la responsabilidad sea compartida, que conozcan y desarrollen ciertas capacidades y actitudes que no sabían que las tenían, y que sepan sus limitaciones y para lo que sirven o no.
3. Formar grupos heterogéneos potenciando las capacidades ya desarrolladas a lo largo de su vida académica y en función de sus caracteres. Ellas se catalogaban en las primeras clases cuáles habilidades poseían y en función de esto se conformaban los grupos de trabajo y se asignaba el rol (líderes-coordinadora; detallistas-organizadora; bromistas-motivadora; habilidad Internet, computador-secretaria/digitadora; perfeccionista/chequeadora). El grupo conformado desde las actitudes y capacidades se convertía en heterogéneo y al potencializar lo que ellas identificaban como fortaleza no ofrecía conflicto. La dificultad se presentaban cuando rotaban las funciones, pues, por ejemplo,

15 Luego que las chicas presentaban el trabajo final, había el espacio para evaluar las funciones que cada una desempeñó, el trabajo en sí, lo que debían mejorar, y sobre todo fue el espacio para superar diferencias individuales.

algunas nunca habían liderado un grupo, a otras no les gustaba, otras no querían y otras creían que no podían hacerlo. Sin embargo de la resistencia inicial en el momento de las evaluaciones estas personas identificaban si les gustó o no asumir ese rol, la gran mayoría estaba consciente que sí podían y que les gustaba ejercerlo, en otras ocasiones a pesar de haber asumido dicha función, preferían asumir otras funciones. La mayor dificultad se daba con las líderes innatas, pues usualmente no permitían que las otras chicas asuman ese rol y ellas asumir lo que les correspondía. Negociar, insistir, recordar, permitió que aprendan a respetar espacios y asumir otros roles.

4. Que aprendan a solucionar dificultades tanto de tipo intelectual como de tipo actitudinal y hasta de diferencias personales. Los espacios de evaluación fueron los momentos privilegiados para que cada integrante aprenda a aceptar la crítica constructiva, las recomendaciones y que pueda conocer los puntos de vista de sus compañeras. Para ello cada una decía, desde su perspectiva, como desempeñó su rol, las dificultades, aciertos y lo que creían debían mejorar. La persona que estaba

siendo evaluada, no podía hablar sino escuchar y luego defenderse o aceptar sus errores. Cuando detecté dificultades al interior de los grupos yo participaba como mediadora para que se comprenda el sentido de las palabras de cada compañera y así puedan expresar su inconformidad con el trabajo o con cierta actitud y que acepten los errores, actitudes y/o problemas, también se hizo hincapié para que resalten los aspectos positivos de esa persona.

5. Que valoren la importancia de asumir diferentes roles y la necesidad de la diversidad. Al principio creían que era innecesario, pero luego comprendían que una persona no puede asumir toda la responsabilidad del trabajo en equipo y que cada una debía cumplirlo y que tampoco se podía traspasar las barreras. El aprendizaje fue por medio de estímulo-respuesta, les decía esas son tus funciones, si, por ejemplo no tienen retroproyector, no sanciono a todo el grupo sino a ti. Así sabían que debían prestar atención a la función y a la tarea que debían cumplir. Una compañera docente comentó que las chicas cuando realizaban trabajos en grupos en la materia que ella trabajaba, las estudiantes se dividían

- las funciones y asignaban las tareas que debían cumplir.
6. Crear documentos, fichas de evaluación, realizar modificaciones a la planificación y reflexionar continuamente la práctica desde la teoría. Una de los mayores retos que tenemos los y las docentes es pensar que como profesionales debemos reflexionar continuamente sobre la práctica, ya que se critica continuamente que la profesión docente se la ve sólo como una actividad técnica basada en el hacer y en el como y no en la reflexión teórica, ni en la reflexión de lo que se hace, por qué se lo hace e incluso del cómo se lo hace.
7. Conocer desde la perspectiva de profesores que participaron en el curso de “Aprendizaje Cooperativo y nuevas tecnologías al estilo salesiano” y estudiantes que aprendieron con la ayuda de este método, la incidencia de cada una de las actitudes y comportamientos así como el desarrollo de las competencias sociales que busca desarrollar el método didáctico¹⁶. De forma general se pudo apreciar que tanto profesores como estudiantes, en aquella época, consideraban que los aprendizajes fueron muy satisfactorios. De este cuestionario se pudo concluir que el desarrollo de estas actitudes y comportamientos se valoraron como necesarias y válidas para su trabajo y aprendizaje personal. Sin embargo considero imprescindible profundizar aún más en cada aspecto, para conocer porque se valoran como necesarios estos conocimientos y no otros, como puede contribuir en ambientes de convivencia y cuánto éstos se usan en otros espacios que no sean los universitarios.
8. Repensar sobre la evaluación y verificación de los aprendizajes, pues si asumimos y aceptamos lo que afirma este método que el aprendizaje es individual, por ende la evaluación y el nivel de apropiación también lo debe ser. Esto implica que prácticamente se debe establecer criterios que den cuenta del progreso de cada estudiante y que las adquisiciones sociales también sean valoradas.
9. Preocupación y temor desde las estudiantes se evidenciaron el

16 El cuestionario se aplicó a 20 profesores y 24 estudiantes. Se evaluó, a través de 44 preguntas cerradas, aspectos como: desarrollo social y afectivo; procesos mediadores; procesos comunicativos; estructura de las tareas académicas; incentivo social y académico; tareas y comportamientos como estudiante; ambiente virtual (para los docentes); trabajo en los equipos cooperativos.

momento de pensar sobre la evaluación, pues temían que los trabajos serían calificados al grupo y por tanto no reflejaría el esfuerzo y trabajo individual. La decisión, después de negociaciones de lo que debía ser evaluado, fue calificar a cada una. Esto dio tranquilidad a las estudiantes, pues sabían que su esfuerzo sería valorado. Consultas, análisis, aportes y presentación oral del trabajo en la clase fueron los aspectos que se evaluaron. Realmente este aspecto fue el que menos adaptaciones se hizo y no ocasionó mayores dificultades entre las chicas. Lo que sí cabe resaltar es que la evaluación criterial se hace imprescindible para que sepan con exactitud aquello que será tomado en cuen-

¿No será que debemos pensar que el trabajo individual también es importante y necesario y que en algunas ocasiones la sana dependencia y la cooperación también son imprescindibles?

ta. Otra decisión importante a tomar en cuenta es el peso que van a tener los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales en la evaluación sumativa, tomando en cuenta que estos últimos son los que deben ser adquiridos.

II parte

¿Aprender cooperativamente o construcción de sujetos e identidades?

Toda decisión curricular lleva implícita una concepción del mundo y del ser humano que se quiere conseguir, por ello cuando se hace un cambio o innovación curricular realmente estamos apostando por transformaciones que van más allá de lo estrictamente técnico y pedagógico. Decidir por uno u otro método casi siempre se lo ha considerado un asunto didáctico que lleva a mejorar el proceso de aprendizaje y conseguir los resultados que se esperan en términos de apropiación de los contenidos, sobre todo conceptuales, pero en realidad los métodos contribuyen a formar también un determinado tipo de sujeto y reforzar o modificar una determinada identidad.

En el caso de la metodología del aprendizaje cooperativo los conteni-

dos que se refuerzan y a los cuales se pone énfasis son aquellos considerados como válidos y necesarios sobre todo desde y para el mundo laboral de las grandes corporaciones, las cuales, en la actualidad, no podrían trabajar sin el aporte de cada uno de sus integrantes. En este caso la cooperación adquiere un sentido bastante restringido y deja de lado la iniciativa y el trabajo individual, en el sentido de que no se puede avanzar solo/a, sino se requiere del aporte de todos para continuar y completar el trabajo, pues la metáfora “todos salen nadando o todos se hunden” implicaría que la posibilidad de que uno o varios naden y salven al resto o únicamente se protejan aquellos que quieren hacerlo, no tendría cabida. ¿Dónde se deja el libre albedrío que todos los seres humanos tenemos? ¿No será que debemos pensar que el trabajo individual también es importante y necesario y que en algunas ocasiones la sana dependencia y la cooperación también son imprescindibles?

Un punto importante que cabe como docentes sería llegar a equilibrar cuándo trabajar de forma individual y cuándo cooperativamente, pero esta decisión nos lleva a otros cuestionamientos; ¿en qué momento pasar del trabajo individual al cooperativo?; ¿todo se puede tra-

jar de forma cooperativa? Las respuestas por supuesto no son fáciles y requieren pensar desde el supuesto que si por 4 ó 5 años de Universidad sólo vivencian la cooperación como única forma de trabajo, ya en el mundo laboral ¿podrán enfrentar satisfactoriamente el trabajo individual y creativo que los puestos de mando exigen?, o realmente estaremos preparando para puestos intermedios y bajos que sí requieren cooperar. Ahora en el plano individual y social debemos pensar ¿cuánto y cuándo queremos cooperar y para quién y por qué? Discutir todas estas implicaciones demanda pensar e imaginar qué sujetos llegarán a ser nuestros estudiantes, y en qué ciudadanos/as se convertirán con el uso exclusivo de esta metodología en la Universidad.

Otro aspecto que es necesario enfatizar es que la cooperación si bien de forma amplia implica ayudar, contribuir, reforzar, animar, no es menos cierto que de un momento a otro no se puede pasar del extremo del trabajo individual al extremo del trabajo cooperativo, la insistencia en el sano equilibrio debe permitir decidir el momento oportuno para la utilización de la metodología, combinada con otras metodologías que en el campo educativo son igualmente válidas y necesarias.

Por ello considero que en la Universidad antes de asumir esta metodología se debe:

- 1) Crear espacios de discusión sobre experiencias de aprendizaje cooperativo dentro y fuera de la UPS, con el ánimo de compartir aciertos, dificultades, aportes desde la planificación, la evaluación y el desarrollo del método. Esto permitiría valorar los diferentes aportes y fortalecería la reflexión sobre los verdaderos aprendizajes que la metodología de aprendizaje cooperativo promueve y fomenta.
- 2) No desligar la discusión y el debate del método de aprendizaje cooperativo de los otros elementos del proceso pedagógico y por ende de un debate más amplio desde el campo del currículo, ya que la selección, organización y distribución del conocimiento, saberes, culturas, así como la relación entre saber-poder, significaciones-poder permiten enfocar a la educación como un modo de producción cultural y que no sólo está reducida al dominio de habilidades o técnicas, sino por el contrario es una “práctica cultural responsable ética y políticamente por las historias que produce, por las afirmaciones que hace sobre las memorias sociales y por las imágenes del futuro que considera legítimas”¹⁷.
- 3) Combinar las tres categorías de grupos de aprendizaje cooperativo en diferentes momentos, actividades y objetivos, ya que esto, además de introducir a los y las estudiantes en la metodología, permitiría que conozcan paulatinamente lo que se pretende lograr y la manera de hacerlo, y que como docentes puedan pensar con mayor detenimiento las relaciones y dificultades que se puedan requerir y presentar.
- 4) Realizar un seguimiento de las competencias adquiridas en otros niveles cuando otros docentes utilizan otro tipo de metodología, además se debería pensar en realizar entrevistas para conocer como esas competencias adquiridas se mantienen, se potencializan o tienden a desaparecer en otros espacios o en la vida laboral y social. Esto permitiría tener mayores elementos para decidir sobre cuan efectivo y pertinente puede ser usar el método de aprendizaje cooperativo como metodología exclusiva.

17 Silvia, Tomaz Tadeu da (Org.). Ob.Cit..