

Fecha de entrada: 23-02-2012
Fecha de aceptación:02-04-2012

Andamiando el desarrollo de los Grados de Magisterio: la cooperación educativa en el contexto universitario

Scaffolding the Development of Teacher Training Degrees: Educational Cooperation in the University Context

Mayka García García
Manuel J. Cotrina García

Universidad de Cadiz, España

Resumen

La cooperación educativa inunda el lenguaje universitario desde la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior. A través de una propuesta de investigación-acción colaborativa, un conjunto de profesores y profesoras implicados en los grados de magisterio ha analizado la esencia y el sentido de su prácticas pedagógicas cooperativas. El proyecto ha supuesto un ejercicio de desarrollo profesional que ha abierto espacios de colaboración, reflexión y acción conjunta, es decir, un andamiaje al desarrollo de los nuevos grados. Este artículo presenta el análisis del sentido de prácticas cooperativas en la universidad, así como las luces y sombras en su práctica que emergen de nuestros debates y aprendizajes compartidos.

Palabras clave: Universidad, cooperación educativa, investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado, aprendizaje cooperativo.

Abstract

Educational cooperation has pervaded university language since the European Higher Education System was born. A group of teachers involved in Teacher Training Degrees have analyzed the essence and meaning of their cooperative teaching practices through a proposal for collaborative action-research. This project has been an exercise of professional development that has opened up opportunities for collaboration, reflection and joint action, i.e., a support for the development of the new degrees. This paper presents the analysis of the meaning of cooperative practices in higher education, as well as their light and shade, which emerge from our discussions and shared learning.

Key words: University, educational cooperation, action-research, teachers' professional development, cooperative learning.

Introducción

La cooperación educativa en Educación Superior adopta una especial relevancia cuando superamos la intencionalidad colaborativa de la *colegialidad artificial* para adentrarnos en el mundo de significados del desarrollo profesional y del ejercicio solidario, porque se erige en herramienta de transformación de las prácticas educativas, pero también de la *cultura* en la que ésta se desarrolla (Hargreaves, 1991, 2004; Pérez Gómez, 2004; Pujolàs, 2005). Entendemos que en la universidad del siglo XXI, donde se realiza una apuesta por el compromiso con el entorno, apostar por la enseñanza y el aprendizaje de la cooperación como pensamiento práctico o como competencia compleja (Zabalza, 2002, 2007; Pérez Gómez, 2007, 2008) supone, en los nuevos grados de maestro-a, algo más que una opción romántica, o una apuesta crítica. Es contribuir a la selección cultural que supone el curriculum -universitario- (Gimeno Sacristán, 1988) que, al fin y al cabo, es en lo que se concreta el diseño y puesta en práctica de un plan de estudios. Es poner en acción dicho curriculum dotándolo de valores e ideología, ética, amor y compromiso (López Melero, 2005).

En este contexto, distintas propuestas van emergiendo, entre las que destacan el *Aprendizaje Servicio* (Armat y Moliner, 2010), la *Sostenibilidad Curricular* (Barrón, Navarrete y Ferrer-Balás, 2010) o el *Diseño Universal para el Aprendizaje* (CAST, 2008). Todas estas opciones de tienen puntos en común, una evidente orientación crítica y práctica. Pero, además de la ideología subyacente asumen un pilar base, la cooperación educativa como eje de desarrollo de la acción. En este diálogo entre deseos que suponen estas propuestas de innovación necesitamos el cuestionamiento de la formación inicial del profesorado que, respondiendo a un *curriculum prescrito*, ha forzado la presencia del aprendizaje cooperativo como competencia profesional (Gómez y Naranjo, 2011). En nosotros y nosotras está decidir con qué sentido.

Ello motivó el desarrollo de un proyecto de innovación educativa en la docencia universitaria, titulado “Cooper@cción Educativaⁱⁱ para el Espacio Europeo de Educación Superior”, metodológicamente conceptualizado como una investigación-acción colaborativa (Elliott, 1990) sobre una base socio-constructivista o histórico-cultural (Vigostky, 1981). Conscientes de que nuestra práctica pedagógica necesita ser cuestionada y que para ello necesitamos interaccionar con la de otros-as docentes y haciendo explícito que ya no podemos ni queremos hacerlo en solitario, decidimos formalizar el proceso de compartir la búsqueda de respuestas a las necesidades de un grupo de docentes. Pujolàs (2008:261) parafraseando a Slavin (1985) apunta necesidad de “cooperar para aprender, para aprender a cooperar”, a lo que añade “cooperar para enseñar, para enseñar a cooperar”. En definitiva, nos proporciona un juego de palabras para reconocer que no podemos introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje el aprendizaje cooperativo como contenido, ni como proceso para mejorar la adquisición de otros aprendizajes, si el profesorado no aprende a cooperar entre sí. Ello nos enuncia la necesidad de desarrollo de una competencia profesional asociada al profesorado, de esas que ya enunciaba imprescindibles Perrenoud (2004). Desde esta perspectiva podemos entender que el desarrollo de la cooperación, como práctica profesional, es un instrumento para que el currículo regrese a la práctica (Schwab, 1989) también en la universidad.

Un marco conceptual compartido y construido sobre el análisis de nuestras prácticas docentes: los sentidos de la cooperación educativa

Clarificar qué se entiende por aprendizaje cooperativo y construir un marco compartido de significados sobre su esencia, supuso un ejercicio fundamental para determinar el sentido que queríamos otorgar a tales prácticas docentes en el contexto universitario. Los primeros análisis apuntaban desencuentros conceptuales entre un conjunto de prácticas: aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, trabajo en grupo, cultura colaborativa, etc. lo que animó el andamiaje académico en grupo, sobre la base de la revisión de la literatura científica sobre la terminología.

“[...] En la literatura anglosajona cuando se habla de Aprendizaje Cooperativo entre los estudiantes se dice Cooperative Work o Cooperative Learning (...) y cuando se habla de cooperación entre los profesores hablamos de Collaborative Works. (...). También decíamos el otro día que en un Aprendizaje Colaborativo no existe el componente solidario y de moderación de todos los miembros del grupo que es lo importante del Trabajo Colaborativo”. (Prof. 10, grupo 2, 11-12)ⁱⁱⁱ

Acordamos la asunción del concepto *aprendizaje cooperativo* para el trabajo con y entre el alumnado (Johnson, Johnson y Holubec, 1994; Slavin 1999); y de *prácticas colaborativas* para aquellas que se establecen entre el profesorado en términos cooperativos y que determinan una forma de cultura escolar y profesional (Hargreaves, 1991, 2004, Fullan y Hargreaves, 1999; Pérez Gómez, 2004). Así pues, el sentido de la colaboración docente ya había quedado explicitado, pero se hacía necesario el análisis del sentido que, colaborativamente, podemos otorgar a la práctica de la cooperación educativa en el aula. De esta forma se han identificado y conceptualizado tres sentidos distintos que justifican o pueden justificar la presencia del aprendizaje cooperativo en el marco de la formación de maestros y maestras.

- Un sentido *didáctico*. El aprendizaje cooperativo es, de hecho, una estrategia didáctica que como se ha demostrado en numerosos estudios (Kagan, 1986; Slavin 1987; Johnson y Johnson, 1990), mejora la adquisición de aprendizajes conceptuales y habilidades personales como la capacidad reflexiva o la interrelación entre iguales. El peligro de la utilización descontextualizada de *otros sentidos* es su tecnocratización^{iv}.
- Un sentido *conceptual*, como contenido en sí. El aprendizaje cooperativo es un tópico relevante y presente como estrategia didáctica en los currícula de Magisterio (los que acabamos de dejar y los que estrenamos), fundamentalmente ligado al área de la atención a la diversidad. Este sentido, no implica necesariamente acción, se limita en principio al ámbito del *saber*, y no siempre al *saber hacer*.

“Si nos vamos a Químicas o a cualquier otra licenciatura u otros estudios,... allí el trabajo cooperativo puede tener una estratificación y un valor por sí mismo como estrategia didáctica o docente universitaria, que el profesor pone en

juego y a partir de los contenidos de su materia. Pero aquí [en Ciencias de la Educación] además de esto tiene un segundo valor y es que intentamos socializar también a los alumnos. Y es lo que yo pretendo. Cuando yo hago Aprendizaje Cooperativo con los alumnos, lo hago porque lo considero una buena estrategia pero también lo hago porque pretendo que ellos se socialicen en esta manera de trabajar para que después sean sujetos dinamizadores en este tipo de estrategias cuando lleguen a trabajar,...”(Prof.2, grupo 6, 18)

En el primero de los casos se trata de una apuesta acumulativa del saber, sin embargo cuando se vincula con el saber hacer, posee una esencia *proyectiva* y *práctica*. Se espera que en el futuro el estudiante, entonces profesional, cuente entre su repertorio didáctico práctico con esta propuesta previamente vivida. Es decir, el aprendizaje cooperativo es puesto en acción.

- Un sentido *cultural*, como herramienta para construir una alternativa pedagógica sobre la base de valores de equidad, justicia social y atención a la diversidad y premisas de acción educativa socioconstructivista, valorando el papel del otro-a en la construcción personal y social, más allá de lo academicista. Es decir, se pone énfasis en la dimensión social del proceso de enseñanza-aprendizaje y más que una estrategia, el aprendizaje cooperativo supone una opción humanista de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cargada de ideología.

“Normalmente,... los objetivos de los grupos de Aprendizaje Cooperativo son académicos y sociales pero los sociales, al final, se quedan en un segundo plano, parecen que no son importantes. Son importantes igual que los otros y más cuando los aprendices son jóvenes”.(Prof.10, grupo 1, 2)

Existe un nivel progresivo de complejidad que relaciona los *sentidos* presentados. Entre las prácticas desarrolladas, a lo largo de la experiencia que narramos, han convivido estos tres sentidos. No obstante, se hace necesario apuntar que ha existido un descubrimiento progresivo de los mismos, observándose que en la medida en que se iba profundizando en las propuestas pedagógicas^v, este sentido se hacía más complejo. Así, las aproximaciones del profesorado que se acercaba por primera vez a la estrategia de forma sistemática^{vi}, se iban desplegando en un sentido *didáctico*. Sin embargo, en aquellas experiencias en las que se había experimentado previamente, se integraba un sentido *conceptual práctico*, lo que suponía un estadio más complejo. En estos casos el alumnado identificaba y valoraba la experiencia como práctica significativa, en cuanto que se ponía en acción un contenido.

Estando de acuerdo con el valor social del mismo, y reconociendo su importancia en las etapas escolares, un común denominador ha sido el descubrimiento de su importancia con sentido *cultural* en las aulas universitarias.

“Los sociales, para mí, son los que más valor tienen en la etapa de Primaria. Tienen mayor relevancia o hay que hacer más hincapié,...Los académicos, a lo mejor, me importan un poco menos ¿no? Lo que intento es posicionar a una clase donde haya cooperación entre los chicos y las chicas de autoayuda y,... eso me interesa más que lograr ciertos objetivos académicos”. (Prof.9, grupo 1, 2 – una experiencia en Primaria)

“Yo me doy cuenta con el tiempo y cada vez más, a medida que voy desarrollando en cada curso una experiencia de estas,... al final me quedo con eso, con lo que tú dices ¿no?, y... que al final resulta que es coherente con lo que planteo. Lo planteo por eso, porque es una experiencia *distinta* de trabajo”. (Prof. 8, grupo 1, 3 – una experiencia en la universidad)

Pero ¿es tan importante entonces que nuestros-as estudiantes, futuros-as maestros-as, aprendan a cooperar? Nuestras reflexiones apuntan que sí lo es, y no solo porque en literatura actual (y pasada) sobre aprendizaje cooperativo y competencia profesional del maestro-a lo adelante. A través de este proyecto hemos podido vivenciarlo en primera persona. En la formación inicial del maestro y la maestra aprender a cooperar resulta esencial porque no se lo han enseñado a lo largo de la formación primaria, secundaria o post obligatoria. Asumir el *sentido cultural* que apunta el aprendizaje cooperativo supone una forma *distinta*^{vii} de estar en mundo, lo que nos introduce en el mundo de los valores, las relaciones y de lo que resulta relevante vivir y poner en valor. Apropiarse como ciudadanos y ciudadanas y como docentes, lo que es indisoluble de lo anterior, de este *sentido cultural* supone una forma *distinta* de vivir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. Es evidente una contradicción entre esta propuesta y parte de los fines de la propia institución universitaria, que invitan a la asunción de valores fuertemente competitivos e insolidarios, y que promueve el individualismo, lo que claramente no se encuentra en sintonía con lo que aquí se expone. Algunos ejemplos:

Respecto a nuestros-as estudiantes:

“A mí me sorprende que los alumnos llegan a segundo y no se conocen,... un grupo de treinta y tantos alumnos,... y no se conocen”. (Prof.5, grupo 2, 11)

Respecto a nosotros-as mismos-as como docentes:

“Es que yo no conozco a muchos profesores de mi departamento, no sé ni cómo se llaman,... y llevo ya varios años, (...)” (Prof. 7, grupo 2,11)

Por otro lado, existe una contradicción más, la existente entre la opción cooperativa eficientista que se propugna para los nuevos planes de estudio y lo que consideramos una cultura cooperativa *auténtica*, que implica no solo un sentido didáctico o conceptual, también cultural. Esto último nos posiciona en una situación contra hegemónica necesaria de construcción social y escolar. En este sentido, se justifica la importancia de aprender a cooperar, ya que como docentes somos motor de cambio y nuestros estudiantes lo serán, pero como ciudadanos-as también.

Si realizamos un análisis de la presencia del aprendizaje cooperativo en los planes de estudio del nuevo grado de magisterio en nuestro contexto, se observa una importante presencia como contenido y como competencia. Además, hay que hacer una llamada de atención a que, como contenido, en especial en el Grado de Primaria, ya no aparece temática de tratamiento exclusivo de las asignaturas del ámbito de la atención a la diversidad. Ello supone, sin duda, reconocimiento explícito a su valor, frente a un tratamiento anterior más marginal^{viii}. El reto, por tanto, ya no está ahí, sino

más bien sigue estando en su puesta en acción, como estrategia didáctica y como opción *cultural* en la que tanto tiene que ver el trabajo colaborativo del equipo docente implicado en el mismo, claro que ello supone repensar la función docente.

Nuestros debates, nuestra acción y nuestros aprendizajes compartidos

Si inicialmente asumíamos relevante ubicarnos en un plano conceptual, con objeto de compartir significados, a medida que el tópicico objeto de estudio se iba asumiendo como *currículum en acción*, las preocupaciones centraron en identificar el conjunto de rasgos^{ix} que distinguían la práctica cooperativa, así como aquellos aspectos que potenciaban, condicionaban o limitan la posibilidad real de acción en el aula. Hemos descubierto en este ejercicio que, con frecuencia, nuestras propuestas, supuestamente cooperativas, adolecían tanto de las características como de los rasgos que se les suponían y que, en este sentido, descuidábamos más los aspectos organizativos que los didácticos, como si los primeros no condicionaran la actividad de aula. A continuación presentaremos algunas de esas situaciones problemáticas que han alimentado nuestros debates.

La cooperación no se impone

La utilización de estrategias cooperativas puntuales o de base en el aula, tales como un puzzle de Aronson o dinámicas particulares (lápices al centro, 1,2-4, folio giratorio, etc) para desarrollar una tarea en concreto, no presenta grandes dificultades porque no tiene implicaciones a largo plazo y porque la cantidad y calidad de la interacción que se pone en juego es muy limitada. Sin embargo, hemos confirmado que no resulta tan sencillo cuando se apuesta por el desarrollo de propuestas de complejas – como proyectos de investigación –, puesto que lo complejo no es tanto la tarea en sí, o que se extienda en el tiempo, sino las interacciones y los valores que se ponen en juego en el marco relacional. Para hacer una apuesta cooperativa, por tanto, se hace necesario cuidar tanto los aspectos didácticos como los organizativos. Hemos observado la importancia de la conformación de estructuras, las decisiones sobre las normas y la definición de roles. Sobre todos estos asuntos nos detendremos más adelante. Pero en este momento lo que nos interesa es hacer una llamada de atención sobre cuestiones claves: ¿Se puede desarrollar cooperación con los valores que manejamos en nuestras aulas? Y dado que existe una clara contradicción entre los valores vividos y los deseados, ¿Por qué el alumnado o el profesorado aceptaría esta invitación a la transformación? Los valores predominantes en el contexto universitario ya han sido apuntados con anterioridad en nuestro discurso, así como que estos se encuentran claramente distanciados de la apuesta cooperativa. Por tanto, si queremos poner en valor la cooperación educativa, parece que el camino tiene que ver con otorgarle un *sentido cultural*. Apostar por estos valores suponen vivirlos y abrir espacios de convivencia en el aula donde se propicien, pues aprender, aprehender y enseñar valores solo se hace en la acción. Ligar este asunto con el desarrollo de nuestra docencia supone la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace.

“Entonces, lo primero que hay que hacer es hablarles desde Aprendizaje Cooperativo pero hablarlos desde una práctica,... hablarlos desde modelos,

hablarlos con ejercicios,... con lo que sea, ese es el primer paso. A mí la crítica que me han hecho a mí los del máster,... decían la gente: lo que no se puede tolerar es que un profesor te esté hablando de socialización, de participación, tal y cual,... y estar con su power point en la butaca, sin moverse de ahí,... o sea,... entonces eso es una cosa fundamental”. (Prof.6, grupo 6, 26)

Pero eso es solo un primer paso, pedagógicamente, avanzar hacia un modelo cooperativo, implica generar entre los-as implicados-as la necesidad de la cooperación, construyendo propuestas que articulen dicha necesidad.

“Y, luego, que al alumnado hay que generarles también la necesidad de trabajo cooperativo que se lo tomen como necesidad,... en tu clase...me parece que estos chavales de tu clase hacen las comisiones... no saben lo que se les están pidiendo,... no saben la oportunidad que estaban perdiendo. Entonces hay que crearles la necesidad de trabajar en equipos, de trabajar cooperativamente”. (Prof.6, grupo 6, 27)

Desde luego, si no hacemos consciente la necesidad de cooperar entre el alumnado, la tendencia en su respuesta será a la simplificación de tareas para atender a las demandas del profesorado y percibidas como ajenas. Pero poco más. Ello implica que tenemos que formular propuestas no solo centradas en la adquisición de conocimientos (conceptuales y procedimentales), sino orientadas a propósitos más sociales, como se ha reiterado a lo largo del análisis.

“Yo quería hablar de otra dimensión del Aprendizaje Cooperativo es decir, la variable personal de la cultura, de las expectativas con las que vienen los estudiantes desde luego que siempre hay que tenerlas en cuenta para el Aprendizaje Cooperativo y para todo. El Aprendizaje Cooperativo teórico dicen que hay que plantearse no sólo objetivos de adquisición de conocimientos es decir, epistemológicos, académicos y demás,... sino objetivos de tipo social. Y eso, me lleva al ejemplo del insolidario estudiante que como había suspendido le da igual lo que pase con el grupo...lo que no he visto en los diseños que habéis hecho y en las prácticas que habéis hecho, es que se haya trabajado la cohesión del grupo, la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las normas,... yo qué sé,... toda esa serie de cosas”. (Prof. 10, grupo 4, 29-30)

De las ratios, la composición y el tamaño de los grupos

Sin duda, la elevada ratio a la que nos enfrentamos es un condicionante importante para la práctica cooperativa, ya que ésta influye en un conjunto de elementos: el número de equipos de trabajo que se conforman, la atención que el profesorado puede dedicar en sesiones presenciales o semipresenciales a atender a las demandas de estos, el seguimiento efectivo de los equipos de trabajo, incluso la socialización de los avances en el marco del gran grupo. ¿Se puede hacer trabajo cooperativo con 70 estudiantes? Sí, se puede, pero siempre a costa de la buena voluntad del profesorado quien termina exhausto tras una experiencia tan intensa, aún cuando se diseñe un escenario en el que el alumnado sea autónomo y a su vez colabore en la gestión del aula. En los nuevos grados, el panorama es similar, si bien se ha desdoblado parte de la docencia de las asignaturas, a la que se denomina “práctica”. La división del grupo

en dos de 35 estudiantes con objeto de favorecer este tipo de aprendizaje es óptima sólo si vamos a instrumentalizar la utilización del trabajo cooperativo. Sin embargo, en los diseños donde resulte inexistente tal división teoría-práctica, o los límites resulten difusos, tendremos que volver a ser creativos-as y buscar soluciones alternativas para el desarrollo curricular. Hablar de agrupamientos en este contexto universitario parece resolverse obviando el asunto de las ratios y la apuesta por lo que ha venido denominando *nuevos espacios para el aprendizaje*, que sobre la base de la flexibilidad de los mismos, confortabilidad, sostenibilidad, accesibilidad, creatividad y comunicabilidad que en nuestro contexto ha venido trabajando el grupo DE@^x. Sin embargo, la relación entre los nuevos espacios para el aprendizaje y el aprendizaje cooperativo resulta indispensable, si partimos de la premisa de que sobre la base del aprendizaje cooperativo se encuentra que los estudiantes no tienen por qué estar trabajando lo mismo, a la vez, ni siquiera en el mismo espacio. Diversificar estos espacios y diseñar un repertorio de tareas de naturaleza diversa puede ayudarnos a minimizar en alguna medida el problema de las ratios.

Retomando el eje que nos ocupa, el de los agrupamientos, nos topamos con que el reconocimiento de que las aulas universitarias también son heterogéneas y diversas, tampoco resulta algo anecdótico, porque cuando diseñamos nuestro currícula seguimos pensando en ese alumnado “medio” y nos olvidamos de las naturales diferencias que impregnan cualquier parcela de la interacción.

“En el Aprendizaje Cooperativo tú tienes que enseñar tareas en las que este estudiante, en el grupo que caiga, tenga cosas importantes que hacer,... tenga cosas que tú y el grupo las valore,... que sean necesarias para obtener una buena calificación. Entonces esa es la propulsión que se debe tener para atender la diversidad cuando se plantea Aprendizaje Cooperativo. No diseñar las tareas solo para alumnos medio o para los más inteligentes, que es lo que se suele hacer, sino tener en cuenta también a los menos competentes en las habilidades más académicas”. (Prof. 10, grupo 2, 12)

Aquí las propuestas cooperativas, así como la idea de currículum diversificado a la que antes hemos hecho referencia, adoptan un papel fundamental como estrategia para atender a la diversidad.

Finalmente, con respecto a la conformación de los equipos de trabajo, que de partida, han de ser heterogéneos con objeto de utilizar el valor de la diferencia que señalábamos en el apartado anterior, nos hemos cuestionado tanto la idoneidad del número de estudiantes, como las formas en que estos llegan a conformar equipo. A ese respecto y, dado que nos enfrentamos a grupos con ratios muy diversas, asumir más o menos estudiantes ha sido una cuestión de operativización del trabajo que de otra cosa. Sin embargo, analizando sobre condiciones más favorables (grupos de 25 a 35 estudiantes, que también se han dado), hemos concluido en que entre 3 y 5 estudiantes sería un tamaño idóneo, tanto para el desarrollo de las tareas, con objeto de que de forma efectiva se favorezca la exigibilidad individual, como que se desarrollen de relaciones de cooperación, diálogo, reflexión conjunta, etc.

Determinar si los grupos han de estar conformados libremente por el alumnado o determinados por el profesor-a también ha sido una cuestión de interés. Sin embargo, hemos concluido que ésta depende de la finalidad última, del sentido antes

manifestado. La heterogeneidad es valiosa, pero ello no quiere decir que necesariamente los agrupamientos han de darse al azar. El azar es valioso cuando se enfatizan objetivos relacionados con el conocimiento del otro-a, es decir, aprender a valorar al otro-a, trabajar cohesión de grupo.

“De los beneficios que veo de trabajar esta dinámica de trabajo cooperativo y demás, es que hago cooperar a gente que en situación normal ni se saludaría y claro,... y eso me da,... es decir, muchas veces ellos después de trabajar me dicen: al final ha sido muy agradable trabajar,... yo con esa persona no había saludado,... sabía que estaba en clase pero yo prácticamente nunca “ (Prof 2, grupo 3, 8)

Pero la heterogeneidad puede dirigir la conformación de grupos una vez que conocemos al alumnado en profundidad. La transferencia de información entre docentes resulta clave para ello, lo que nos vuela a llevar a la colaboración docente y al diseño de estrategias de intercambio.

Los ingredientes cooperativos de las estrategias puestas en juego

Un diseño deficitario respecto a la interdependencia positiva de las tareas, condiciona la resolución de la misma a través de las aportaciones de todos los miembros del equipo. La tarea es resoluble en solitario y el alumnado no percibe la cooperación como necesidad.

“El problema en la ficha de diseño habitualmente es que,... es el tema de que no son capaces de establecer tareas dependientes,... se nos va de las manos. En realidad muchas veces da igual sí se dividirán el trabajo, no hay interacción entre las tareas, no hay interdependencia entre las tareas y si no hay interdependencia entre las tareas puede ser un copia-pegar y eso es un problema”. (Prof. 8, grupo 1, 15)

Esto se asienta en que, en realidad, estamos hablando de que la naturaleza de la cuestión a resolver no era compleja. Especiales problemas hemos encontrado cuando la propuesta metodológica de aula ha sido de corte investigativo bajo modelo de grupos de investigación desarrollando aprendizaje por proyectos. En estos casos, al tratarse de tareas poco estructuradas y al abrir espacios de autonomía al alumnado respecto a la toma de decisiones, nos hemos encontrado con que: a) La tendencia ha sido a la división del trabajo, en un intento por construir respuestas resultado de suma de las partes. La interdependencia no ha existido. b) El alumnado que se enfrentaba por primera vez a este tipo de propuestas, se sentía tremendamente inseguro al no estar acostumbrado a la toma de decisiones. Además requería continuamente la aprobación del profesorado.

Por otro lado, cuando los grupos ya habían desarrollado en otros momentos procesos de investigación bajo esta óptica, asumían como parte del reto las inseguridades iniciales y se empleaban en el diseño del proceso para dar respuesta a la cuestión de investigación. En este proceso, además, trataban de equilibrar el trabajo de los distintos miembros del grupo. En otro tipo de estrategias, como los puzzles cooperativos o las simulaciones de debate, al tratarse de tareas más estructuradas y

dotadas desde su origen de roles diferenciados, estos límites no han existido. Lo mismo ha ocurrido con el desarrollo de webquest, ya que aún tratándose de una propuesta de investigación, también se encuentra altamente estructurada. Respecto a este tipo de experiencias hemos concluido la importancia, por tanto, de las experiencias previas y el grado de estructuración de la tarea a la hora de formular el diseño didáctico.

Por su parte, la aparente dicotomía entre exigibilidad individual y reflexión conjunta han supuesto otro foco de interés para el equipo. La escasa tradición de desarrollo de trabajo cooperativo entre los-as estudiantes (y el profesorado) y la confusión de éste con el trabajo en grupo ha provocado, de un lado, que en ocasiones descuidáramos como docentes la dimensión individual del trabajo, centrándonos en diseñar cuestiones que solo pudieran ser resueltas a través de la cooperación y que potenciaran la reflexión en grupo. De partida, no hemos supuesto, al menos en la práctica, la complementariedad de ambos ingredientes. Ello ha provocado que erráramos en la gestión de tiempos y tareas de aula. Las experiencias más ricas han sido aquellas en las que los tiempos de aula han sido utilizados para potenciar la reflexión conjunta tras un trabajo previo individual. Por eso, por ejemplo, en las experiencias formuladas en contextos semipresenciales los resultados han sido más satisfactorios para estudiantes y profesorado. En este contexto, la conciencia de necesidad de aprovechamiento de las sesiones presenciales, hacía que el propio alumnado tuviera una alta exigibilidad individual, utilizando el *cara a cara* (el aula como oportunidad de encuentro) para la reflexión en grupo. Cuando los tiempos han sido autogestionados en el contexto de aula por el propio alumnado las experiencias han apuntado a una tendencia a avanzar poco, en especial si se ejerce poca directividad en el aula. En este contexto, a su vez, ha existido una tendencia del alumnado al rechazo de la exigibilidad individual. Al suponerle un mayor esfuerzo resolver trabajos de forma cooperativa, indicaban que ya estaba justificada la implicación en la tarea y se oponían a que existiera también una demostración individual. En este punto cabe destacar la importancia de la evaluación como proceso regulador y mediatizador de lo que acontece. La valoración de la acción colaborativa no exime de la valoración también de la individualidad. Deberíamos contemplar ambas dimensiones siempre.

Algunos aprendizajes y algunas incertidumbres en torno a la cooperación educativa

Este proyecto ha instrumentalizado la investigación colaborativa en torno a la práctica docente que cada uno-a lleva a cabo en el marco de *sus* asignaturas para abordar un asunto que consideramos más complejo, el de abrir espacios de colaboración docente que hoy en día consideramos imprescindibles. Como proyecto de innovación, enamorar(nos) de la colaboración ha sido lo valioso. La cooperación educativa, con sentido *didáctico* y con sentido *conceptual* han sido los pilares sobre los que apoyar el sentido *cultural* que subyace en el ejercicio docente. En su momento abordamos esta propuesta con un propósito proyectivo: la implantación de los nuevos grados de magisterio, en parte, como respuesta al desacuerdo con su diseño. Hoy ese mañana ha

llegado. Nos ha faltado tiempo, o no, si asumimos que estos cuatro^{xi} próximos años son una oportunidad para avanzar en este proceso colaborativo y que son el espacio idóneo para construir un nuevo currículo formativo reflexionado sobre la práctica, comprendiendo las claves de este nuevo escenario pedagógico.

En este sentido, identificamos algunas claves sobre las que necesitamos seguir avanzando. En un momento trascendental para la formación del profesorado en la que el denominador común parece ser el reconocimiento de que el papel de este ha cambiado -de trasmisor de contenidos a mediador, guía y orquestador de las experiencias del aprendizaje- tenemos que asumir que en la universidad también. Si reconocemos este asunto nos enfrentamos a un proceso de enseñanza- aprendizaje multidimensional. Por tanto, como docentes, hemos de ser capaces de:

- Ofrecer materiales docentes variados, diversificando los recursos. Ello es tremendamente factible en la sociedad del conocimiento. Las TIC nos abren todo un mundo de posibilidades de acceso a la información, de generación de propuestas diversas (y accesibles) y a otras formas de compartir de enorme potencial, que permiten articular un curriculum en claves espacio-temporales y culturales distintas.
- Utilizar métodos docentes variados. La cooperación educativa no implica que desaparezcan otros métodos docentes, como las explicaciones del profesorado, ni la clase magistral – sino que transforman su sentido en el desarrollo curricular. La cooperación es más bien un sentido con el que abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que impregna tanto los aspectos didácticos como los organizativos. Tenemos que ser especialmente cuidadosos-as con los aspectos organizativos: estructuras, tiempos y espacios, roles, normas y relaciones.
- Potenciar tareas individualizadas, es decir, que conecten significativamente con sus experiencias e intereses (el practicum es un espacio privilegiado, aunque no debería ser el único), a través de procesos investigativos y vivenciados, de un curriculum diversificado.
- Fomentar un alto grado de autonomía del estudiante. Para ello es necesario: abrir espacios de participación auténtica, en los que la toma de decisiones tenga consecuencias reales y, por tanto, se viva como un hecho trascendente; la combinación del trabajo individual y en equipo; y que, como docentes, resituemos nuestra posición pedagógica en el aula.
- Repensar la evaluación, dotándola de menor rigidez para ajustarse a un proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible. La evaluación de la cooperación y el sentido de la evaluación en la cooperación ha sido uno de nuestros grandes debates^{xii} inconclusos y que nos conducen a los lugares pedagógicos más inciertos.

Para avanzar hacia un curriculum de magisterio que sea capaz de ofrecer respuesta a las necesidades de formación inicial de los maestros y maestras de una era compleja e incierta como en la que nos sumergimos, otra de las claves es la de superar el “oscurantismo pedagógico” o las prácticas de “puertas cerradas”, con las que

abordamos nuestro quehacer pedagógico. Abrir las puertas de nuestras aulas, tanto en sentido metafórico como literal, supone apostar por la *cultura de la colaboración* que implica estar dispuesto-a a compartir lo que acontece en ellas y a cuestionar nuestras decisiones pedagógicas. En este proyecto la mirada externa de compañeros y compañeras ha sido especialmente valiosa, no sólo porque nos ayudan(mos) en este accionar reflexivo como “amigos-as críticos-as”, sino también porque hemos descubierto problemas y aspiraciones compartidas. Problematizar juntos y juntas nuestras prácticas nos ha convencido aún más, si cabe, de que nos necesitamos. Pero también hemos aprendido juntos y juntas que un cambio de actitud y en las formas de relacionarnos se hace fundamental. Tenemos que formalizar espacios para que desde el respeto y el diálogo podamos escucharnos, debatir, reflexionar y construir si queremos articular una propuesta compartida que suponga, a la vez, una oportunidad de desarrollo profesional. No se puede aprender a cooperar teóricamente porque “[...] la cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo, requiere también sentido del conjunto, organización de las tareas compartidas, argumentación y defensa de las propias ideas, búsqueda de alternativas y sentido de la síntesis, de la confluencia de aportaciones. El trabajo cooperativo es una competencia compleja que hay que aprender con la práctica, la constancia, el trabajo y la generosidad y un componente clave de la mayoría de las competencias fundamentales en el desarrollo del ciudadano autónomo y solidario”.(Pérez Gómez, 2007:30)

En este momento, en que hemos iniciado la construcción de lo que queremos sea nuestra aportación docente a los nuevos grados de magisterio, somos conscientes de la necesidad de reinventarnos. Necesitamos construir nuevos equipos docentes (Rué y Lodeiro, 2010). Sí, hemos abierto con este proyecto espacios para la cooperación educativa en nuestros grados. Por eso, de momento, nos quedamos con que un conjunto de profesores y profesoras han disfrutado de lo que supone un trabajo conjunto sobre su práctica, lo que resulta poco frecuente en un contexto de trabajo fuertemente balcanizado, el de la docencia universitaria. Sentar las bases para conocernos, comprendernos y realizar propuestas conjuntas contribuye a ir generando dinámicas de trabajo que incidan en un ejercicio colaborativo y coordinado que otorgue sentido a un nuevo plan de estudio, de partida, fuertemente fragmentando.

Artículo concluido el 20 de febrero de 2012

Cita del artículo:

García García, M. y Cotrina García, M.J. (2012). Andamiando el desarrollo de los Grados de Magisterio: la cooperación educativa en el contexto universitario. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Vol.10 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 399-414 Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Referencias bibliográficas

- Armat, F. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (10-11-2011)).
- Barrón, A; Navarrete, A y Ferre-Balás, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar?. *Revista Eureka Enseña Divulgativa de Ciencias*, 2010, 7, Nº Extraordinario, 388-399.
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid:Morata.
- Gómez, L.M. y Naranjo, D. (2011). La competencia de trabajo en grupo: Una propuesta de actividad y de evaluación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), pp. 193 -211, publicado en <http://redaberta.usc.es/redu>.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1991). "Cultures of Teaching: a focus for change". En Hargreaves, A. y Fullan, M. ((eds.). *Understanding Teacher Development*. Nueva York/Londres. Teachers' College Press & Cassell.
- Hargreaves, A. (2004). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata
- Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1990). *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale: N.J. LEA.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1986). *Cooperative Learning and Sociocultural Factors in Schooling. Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- López Melero, M. (2005). Educación, amor, ética...Camino para construir un sueño. La Escuela Inclusiva. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 21, 11-28.
- Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura Escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias Básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, A.I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En Gimeno Sacristán, J. (Comp). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid:Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pujolàs, P., y otros (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 354, 51-83.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (ed.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Schwab, J. (1989). "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Slavin, R.E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desagregated schools. *Journal of Social Issues*, 41, 45-62.
- Slavin, R.E. (1987). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- Slavin, R.E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Vigostky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Zabalza, M.A. (2002). "El profesorado universitario". En Zabalza: *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. pp.107-130. Madrid: Narcea
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Acerca de la autora y autor



Mayka García García

Universidad de Cádiz

Departamento de Didáctica

Mail: mayka.garcia@uca.es

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, es profesora contratada doctora en la Universidad de Cádiz, donde imparte docencia en los grados de magisterio en materias centradas en atención a la diversidad. Especialista en educación inclusiva investiga en aprendizaje cooperativo, condiciones para el desarrollo de la educación inclusiva, métodos narrativo-biográficos y TICs inclusivas.



Manuel J. Cotrina García

Universidad de Cádiz

Departamento de Didáctica

Mail: manuel.cotrina@uca.es

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, es profesor contratado doctor en la Universidad de Cádiz. Investiga en políticas de solidaridad en educación y en educación inclusiva. Actualmente desarrolla distintos proyectos de innovación en el practicum de los grados de magisterio, desde la voz de todos los colectivos participantes.

Notas

ⁱ El diseño de los planes de estudio de la titulación de magisterio en el marco de los nuevos grados ha estado condicionado por ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 de 27 de diciembre de 2007, por las que se establecen los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil y Primaria. Dichas órdenes predefinían las competencias, materias y los créditos en las respectivas titulaciones, lo que sin duda, ha eliminado cualquier posibilidad de debate ni selección cultural de lo que se considera relevante.

ⁱⁱ El título del proyecto es un homenaje a la desaparecida revista del mismo nombre, que formaba parte del proyecto editorial del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, a través de la cual algunos-as descubrimos en la acción el tópico objeto de estudio y su valor pedagógico.

ⁱⁱⁱ En este proyecto han participado 8 profesores y 3 profesoras, implicando a dos Departamentos distintos (Didáctica y Geografía e Historia), y 3 áreas distintas (Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de las Matemáticas y Teoría e Historia de la Educación). La configuración de un grupo heterogéneo y diverso de docentes, adscrito a distintas áreas de conocimiento, con diversos niveles de competencia en esta práctica metodológica, que ejercen o han ejercido en distintos niveles educativos y con distintos grados de experiencia, ha sido clave en el diseño de la misma, en una clara apuesta por un aprendizaje y un desarrollo andamiado. El proyecto ha sido acompañado y mediado por la figura del “amigo crítico”, dos expertos prácticos (un profesor universitario jubilado y un maestro de educación primaria) que han dinamizado, cuestionado, evaluado y compartido nuestro proceso de aprendizaje. Se desarrollaron 7 grupos de discusión. Estas claves son necesarias para comprender la fuente de las citas, que hacen referencia a la transcripción literal de cada grupo de discusión

^{iv} De hecho, gran parte del éxito que vive el aprendizaje cooperativo, como estrategia docente en el actual contexto universitario, responde a un uso eficientista del mismo.

^v Estas pueden ser consultadas en el documento “Autor” (2010) (coord.)

^{vi} Experiencias de trabajo “cuasi” cooperativo hemos tenido todos y todas. Nos referimos al diseño reflexionado, planificado, con sentido y ajustado a las características de la estrategia.

^{vii} Frente a lo predominante.

^{viii} Tan marginal como el de las propias asignaturas del ámbito de la Educación Especial que parafraseando a López Melero (1997) parece suponer la hija de un dios menor en el mundo de las Ciencias de la Educación.

^{ix} Diferenciamos entre características y rasgos. Por características entendemos los elementos que la literatura señala como *ingredientes formales* del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, interacción cara a cara, exigibilidad individual, reflexión en grupo y habilidades de interacción). Sin embargo, llamamos rasgos al componente ideológico que subyace en su sentido *cultural* y que implica los valores de solidaridad entre los-as componentes del equipo, la valoración de las diferencias, etc.

^x El grupo De@ es un grupo de trabajo que, en el marco del Vicerrectorado de Tecnologías de la Información e Innovación Docente de la Universidad de Cádiz ha estudiado las necesidades de espacios docentes de cara a la implantación del EEES. Para más información: http://www.uca.es/web/estudios/proyecto_europa/grupo-de/index_html

^{xi} En el nuevo contexto de verificación de títulos, cada cuatro años ha de evaluarse los planes de estudio, proceso que debe ser de utilidad para rediseñar el currículo.

^{xii} Sí hemos orientado el camino hacia la anteriormente mencionada flexibilización, enfatizado los procesos de seguimiento que nos proporcionen más información sobre los procesos y del alumnado de forma individual y grupal. Así mismo, hemos de repensar el papel del alumnado en la misma. La participación del alumnado en la evaluación es clave, también, como herramienta para potenciar la autorregulación, y la toma de conciencia del valor de la cooperación en sí. Los portafolios de trabajo y de presentación o los diarios cooperativos han resultado instrumentos útiles en este sentido.