



Revista de la Educación Superior

ISSN: 0185-2760

editor@anuies.mx

Asociación Nacional de Universidades e
Instituciones de Educación Superior
México

Lara Villanueva, Rosamary Selene
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LOS PROGRAMAS
DE TUTORIA ESCOLAR EN EL NIVEL SUPERIOR

Revista de la Educación Superior, vol. XXXIV (1), núm. 133, enero-marzo, 2005, pp. 87-104

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915008>

- 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

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LOS PROGRAMAS DE TUTORIA ESCOLAR EN EL NIVEL SUPERIOR

ROSAMARY SELENE
LARA VILLANUEVA*

* CINCIDE
Universidad Autónoma
del Estado de Hidalgo
Correo e:
rselenelara@hotmail.com

Resumen

En este artículo se explica un modelo de intervención educativa centrado en el aprendizaje cooperativo, propuesta que toma en cuenta los procesos de interacción social, la cooperación y los roles desempeñados por los estudiantes y profesores que juegan un papel importante en la gestión y autonomía del aprendizaje. El Programa Institucional de Tutoría Escolar emprendido por la ANUIES, es un paraguas que brinda la posibilidad de desarrollar programas que lleven a la mejora de la calidad educativa, por lo que, modelos como el aprendizaje cooperativo se ajustan a los modos en que la Tutoría escolar orienta sus objetivos. Este artículo se deriva de un proyecto de investigación (2004-2006) emprendido en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo para implantar la metodología de Aprendizaje Cooperativo en el área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Palabras clave: Habilidades Sociales y académicas, aprendizaje cooperativo, intervención, tutoría.

Abstract

This article explains a model of educational intervention focused on collaborative learning, proposal which takes social interaction processes into consideration together with the collaboration and roles of students and professors which play a relevant part in the management and autonomy of learning. The Institutional Tutorship Program undertaken by the National Association of Universities and Higher Education Institutions (ANUIES), as an instrument to reinforce and strengthen academic and psychosocial aspects on students, is an umbrella that offers the possibility to develop programs leading to education quality, therefore, models such as collaborative learning meet the ways in which school Tutorship orients its objectives. This article emerges from a research project (2004-2006) undertaken by the Autonomous University of the State of Hidalgo in order to implement the Collaborative Learning methodology in the Social Sciences and Liberal Arts' area.

Key words: Social and Academic skills, collaborative learning, intervention, tutorship.

Introducción

El mundo actual en el que estamos inmersos nos obliga a replantearnos cada vez más el papel que representamos en la sociedad. Como educadores y/o profesionales de la educación, la necesidad de formar individuos con capacidades para adaptarse a los nuevos cambios es un reto que se impone y nos obliga a cuestionar nuestras actuaciones cotidianas en las aulas. Reflexionar sobre nuestras acciones es una práctica que implica llevar a cabo una adecuada intervención educativa para el desarrollo formativo de los estudiantes, desde una planificación cuidadosa de los objetivos de aprendizaje, las actividades escolares y su respectiva organización social bajo una perspectiva constructivista.

Desde tal perspectiva, la escuela puede cambiar sus modelos educativos, utilizando estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y construir unas relaciones entre iguales y de alta calidad con el uso apropiado de grupos cooperativos en el aula.

En este sentido, estamos de acuerdo en que las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje juegan un papel importante en la construcción de conocimientos y en la realización de aprendizajes significativos. Sin embargo, perdemos de vista que estos procesos dentro de la escuela tienen que fomentarse de manera explícita dentro de un marco sociocultural de referencia en el cual se encuentran los individuos (alumnos-profesores). Por ende, no debemos olvidar, que la escuela constituye en esencia, un organismo vivo en el que se configuran las relaciones de tipo social, cultural, psicológico, determinada por las características de los individuos que la conforman y por los rasgos comunes o diferenciadores que éstos poseen.

En medio de esas unidades pequeñas de la escuela, llamadas aulas, las relaciones interpersonales se amplían y enriquecen, desarrollándose el conjunto de conocimientos y experiencias ofrecidas por otros contextos (familia, sociedad). Así,

en este sistema social, configurado por el grupo de clase, las relaciones se establecen en dos niveles: entre los alumnos y entre los profesores y los alumnos, y desde una concepción integral del proceso formativo, la construcción de los esquemas de conocimientos y de comportamiento necesario para interactuar adecuadamente con el entorno. Desde el aspecto formativo, los procesos de enseñanza-aprendizaje se estructuran en base a una amplia gama de contenidos (valores, normas, hechos, ideas), por la naturaleza de los conocimientos subyacentes desencadenantes de la conducta (morales, sociales, etcétera), la variedad afectiva (interés, empatía, apego, cariño) y por las identidades en el que el sujeto se relaciona (familia, compañeros, amigos) (Serrano y González-Herrero, 1997).

Ante esta amplia gama de contenidos, es posible observar de manera multidimensional cómo y dónde (contextos) se encuentran los sujetos y así emprender acciones educativas que garanticen el desarrollo madurativo y armónico de sus facultades intelectuales, afectivas y sociales.

Por ello, en este trabajo, se explica la manera en que los métodos de aprendizaje cooperativo pueden enriquecer y estimular la conducta de los estudiantes de nivel superior, hacia un aprendizaje constructivo dentro del proceso escolar y, como modelo de intervención para la mejora de programas escolares, se orienta a la atención de los individuos en todas sus dimensiones social, afectiva, intelectual y física.

En este sentido, la necesidad de instrumentar alternativas para mejorar la calidad y la eficiencia de la educación superior, bien podrían afianzarse en programas institucionales como el de la tutoría escolar a nivel superior que buscan la utilización de modelos centrados en el alumno y la orientación hacia el aprendizaje como requisitos necesarios para la transformación que deben emprender hoy las Instituciones de Educación Superior (IES). En este caso, se considera que como una alternativa útil para atender a los estudiantes e intervenir en su proceso de enseñanza-aprendizaje, los Métodos de Aprendizaje Coope-

rativo (MAC), representan uno de los mejores medios instruccionales para favorecer el cambio significativo en la formación de nivel superior, ya que constituyen una experiencia que da sentido a su formación profesional, por cuanto beneficia sus habilidades académicas y sociales.

Dicho nivel educativo tiene como principio rector contribuir en el desarrollo de una formación de calidad de los estudiantes, responder a las necesidades académicas de los mismos, no importando el origen social y étnico, hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento que demanda la sociedad, propiciando aprendizajes duraderos y con una alta significatividad para el desarrollo profesional, con directrices científicas, humanistas y tecnológicas, donde se promueva el espíritu creativo el manejo de lenguajes y pensamiento lógico, formación de valores, principios éticos y competencias que le permitan desenvolverse eficaz y eficientemente en su profesión.

Por supuesto, aunque puedan sonar poco realistas los principios orientadores de los Métodos de Aprendizaje Cooperativo, es innegable no discrepar en exceso de la realidad social, pues vivimos en una sociedad competitiva. Sin embargo, se han de formar individuos preparados para organizar su actividad de manera cooperativa pero teniendo presente una de las capacidades adaptativas más relevantes de esta sociedad, como es la capacidad de competir, lo que supone volver los ojos a la realidad. Por esta razón, la capacidad de competir no debe ser desterrada totalmente del aula, al menos mientras que la sociedad mantenga las características actuales, se debe intentar atenuar los efectos negativos y perjudiciales que, para el alumno, tiene una organización social, sea del tipo que sea, en donde predominen los aspectos competitivos.

En este sentido, el presente artículo como parte del proyecto de investigación: *La metodología del Aprendizaje Cooperativo: una experiencia educativa innovadora en aulas de educación superior*, plantea que

la organización escolar debe estimular al máximo la cooperación con los demás y la competición consigo mismo.

Para el desarrollo estratégico de los modelos de intervención con la Metodología del Aprendizaje Cooperativo, las aulas son los espacios que configuran nuestra realidad educativa y en las que es posible encontrar solución a las necesidades surgidas en su realización.

Por ello, la aplicación de cualquier marco metodológico se encuentra estructurada en cuatro momentos, mismo que nos servirán para orientar la investigación y realizar el modelo de intervención educativa.

- a) Análisis de la situación educativa: identificando las necesidades a cubrir y comprobando los medios necesarios con que contamos (habilidades, métodos, recursos) y determinando el punto de arranque del proceso formativo (académico y social).
- b) Configuración del proceso formativo: objetivos, tareas, relaciones, previendo todos los detalles que desde un planteamiento teórico estén a nuestro alcance dificultades inherentes a la estructura de los modelos, a la naturaleza de los contenidos, a las habilidades de los alumnos o a su estilo personal, a la posible identidad grupal.
- c) Procesos de aprendizaje: dificultades de comprensión o de interacción, adecuación de medios, y procediendo si fuera necesario a su regulación.
- d) Valoración de la situación: nivel de consecución de los objetivos, eficacia de los métodos, rentabilidad de los medios, y determinando la forma de asegurar su progreso.

Los Métodos del Aprendizaje Cooperativo como modelo de intervención escolar

Los Métodos del Aprendizaje Cooperativo, enmarcados dentro de la corriente interaccio-

nista (Jean Piaget, Lev Vygotski, Jerome Bruner, Bandura, Kurt Lewin, Spencer Kagan), se circunscriben dentro de un modelo de intervención por cuanto reconocen el valor de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.

Como línea instruccional, el Aprendizaje Cooperativo se define como una exitosa estrategia o conjunto de métodos de instrucción en el que se trabaja en pequeños grupos, donde cada uno de los estudiantes de diferentes niveles y habilidades, utiliza una gran variedad de actividades de aprendizaje y mejora la comprensión o un tema en cuestión (Balkom, 1992; Deutsch, 1949). Por ser una situación social, en el aprendizaje cooperativo se destacan las contribuciones y las distintas capacidades de los alumnos, en contraste con la competición en la que unos individuos son mejores que otros. En este sentido, las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de los objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y solo si también los otros alcanzan sus propios objetivos. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para alcanzar sus respectivos objetivos.

Este enfoque grupal de la cooperación es aplicable en cualquier nivel educativo, así como en distintas disciplinas académicas. Para el estudio que nos interesa hemos elegido la educación superior, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades y aunque —hasta el momento— no se ha decidido un contenido específico para el diseño de las lecciones cooperativas, hemos pensado que materias tipo teórico-prácticas podrían ser plausibles para el desarrollo de proyectos de colaboración como estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje. Ello puede permitir una rica experiencia en el manejo de habilidades sociales, como en la toma de decisiones y liderazgo académico, que los estudiantes adquirirán fuera del ámbito universitario cuando pongan en juego sus potenciales intelectuales y sociales.

Por consiguiente, las áreas de conocimiento en el cual se enmarca este proyecto, se orientará principalmente en Ciencias de la Educación, Derecho

o en su caso Ciencias Políticas, pues suponemos (aunque se develará esta hipótesis en el análisis de la información) que las prácticas docentes entre una carrera son diferentes debido a la cultura académica de los profesores en el manejo de metodologías didácticas más tradicionalistas, como podría ser el caso de Derecho, o bien el empleo de estrategias innovadoras, en el caso de Ciencias de la Educación (suponiendo que por el tipo de perfil disciplinar el profesorado conoce distintas alternativas didácticas a desarrollar en el aula), sin embargo y aunque son algunos supuestos, es posible que la formación académica y el empleo de metodologías en el aula estén permeando la actividad escolar y el aprovechamiento académico de los estudiantes para estimular habilidades de orden cognitivo superior, así como en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Asimismo para poder entender lo anterior, se sugiere conocer y analizar cómo se van dando las distintas situaciones escolares en el contexto en el que se lleven a cabo los procesos de maduración cognoscitiva, por lo que los profesores desde su experiencia en el aula tienen una idea de cómo se organizan los objetivos, contenidos curriculares, así como la estrategia pedagógica, —desde su particular punto de vista— al organizar a sus alumnos dentro del aula.

En el modelo de intervención que nos ocupa, es necesario que los profesores al inicio de toda actividad académica, conozcan cómo es la enseñanza de un curso/asignatura, y la organización en el aula, es decir si se agrupan/o distribuyen a los alumnos en función de sus necesidades académicas, intereses, habilidades intelectuales y sociales, así como comprender la importancia que representa estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificar y prever situaciones de intervención, es decir, asignando competencias académicas y mejorando las que tienen. En el Cuadro 1, se muestra cómo en cada situación, competitiva, individualista o cooperativa, se desarrolla la actividad en el aula, pudiéndose dar actitudes que benefician o lleva a una desventaja académica en los estudiantes (Pujolás *et al.*, 1997).

Cuadro 1

	En una situación competitiva	En una situación individualista	En una situación cooperativa
Estructura de la actividad	Trabajo individual Clases magistrales	Trabajo individual Clases magistrales	Trabajo en grupos reducidos Trabajo individual
Estructura de la recompensa	Se da una interdependencia negativa: el alumno alcanza su objetivo si, y sólo si, los demás no alcanzan su propios objetivos. <i>La capacidad para fortalecer habilidades sociales e interactuar con otras personas es nula, con lo cual, en lugar de ver al otro como posible fuente de aprendizaje, se convierte en rival, lo que muchas veces ocasiona en los alumnos(as) la poca tolerancia y la frustración cuando se pierde. Sin embargo una competencia sana consigo mismo y con los demás para verificar sus potencialidades es un buen comienzo y un aspecto positivo para fortalecer las interacciones*.</i>	No hay interdependencia entre los objetivos de cada miembro de grupo. El hecho de que un participante consiga o no su objetivo, no influyen en el hecho de que los demás consigan o no sus objetivos. <i>La mayoría de las aulas tradicionales fomentan el individualismo que deteriora el desarrollo de habilidades sociales para interactuar y aprender de los otros*.</i>	Se da una interdependencia positiva: el alumno alcanza su objetivo si, y sólo si, los demás alcanzan sus propios objetivos.
Estructura de la autoridad	Autoridad preponderante del profesor. Poca autonomía de los alumnos.	Autoridad preponderante del profesor. Poca autonomía de los alumnos,	Mayor autonomía de los alumnos. <i>Es importante la intervención del profesor al igual que de los miembros del grupo para regular y autorregular el aprendizaje*.</i>

* Las cursivas son mías.

Como hemos podido observar, para emprender acciones que conlleven a la atención de las capacidades psico-sociológicas de los alumnos, la estructura de aprendizaje cooperativa es la más idónea en estos casos, sin embargo, y aunque sabemos que en nuestra sociedad las pautas de conductas competitivas coexisten con las conductas cooperativas, es innegable el beneficio que representan los métodos de aprendizaje cooperativo, porque en ellos, existe una flexibilidad importante en la configuración de las interacciones. Tal como nos señalan Serrano González-Tejero y González-Herrero (1996:8):

...es necesario potenciar al máximo la cooperación con los demás cada vez dentro de las posibilidades propias que vengán determinadas por las capacidades individuales o lo que es lo mismo, por la cooperación interindividual y competición intraindividual.

Como modelos de intervención, los métodos de aprendizaje cooperativo presentan dos características:

- a) la división del grupo de clase en pequeños grupos que presenten el suficiente nivel de

- heterogeneidad como para ser representativos de la población total del aula en cuanto a niveles de rendimiento, sexo, etnia, personalidad, etcétera y,
- b) la interdependencia positiva que caracteriza las relaciones establecidas por los miembros de dichos grupos, mediante la aplicación de recompensas grupales y/o estructuración de la tarea acorde con los objetivos propuestos (individuales y grupales).

La flexibilidad que caracteriza la intervención de las distintas dimensiones en la configuración de una estrategia de instrucción, nos permite disponer de un amplio abanico de opciones a la hora de establecer el sistema social del aula, es decir, con la organización de los alumnos en agrupamientos heterogéneos se permite una mayor interacción y una interdependencia positiva entre las metas y las recompensas de los alumnos. Es posible, entonces, que en esta estructuración social, en el aula se pueden configurar una diversidad de estrategias de aprendizaje cooperativo, entre las que podemos mencionar algunas como: el JIGSAW I, el JIGSAW II, el Teams Games Tournaments (TGT), Students Teams and Achievements y División, el CO-OP CO-OP (para alumnos universitarios), y de los que mencionaré más adelante (Serrano y Calvo, 1994).

La implementación exitosa de estos métodos requiere de dos aspectos fundamentales que han de tomarse en cuenta:

- a) *Elementos estructurales*: la estructura social del aula, la estructura de los objetivos, la estructura de la tarea, el entorno físico y el estilo de interacción.
- b) *Organización de la actividad educativa*: contexto sociocultural, individualidad de los sujetos, identidad del grupo.

Dentro de estos dos elementos es importante considerar que en el momento de establecer la intervención, tanto el profesor como los alum-

nos, desempeñan distintos roles con respecto a las actividades programadas y las características individuales y grupales. Esto se ve reflejado en la organización social (según se distribuyan los alumnos en el aula) cuando los sujetos saben y reconocen su responsabilidades tanto individual como del propio grupo de aprendizaje en el que participan. Por otro lado, el profesor, al tener una planificación cuidadosa de la lección previene los momentos en los que puede intervenir, (en caso de conflicto, por no darse acuerdos entre los puntos de vista, holgazanería, etcétera). Con tal intervención, es posible negociar los niveles de colaboración y participación en las actividades escolares, mediando las relaciones que por desacuerdos surjan en el interior del grupo, de tal forma que los estudiantes se conviertan en gestores de su propio aprendizaje. Con estas participaciones, se reconoce el papel del profesor como agente educativo porque actúa como facilitador del conocimiento, recuperando y analizando los roles y la participación de sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto importante lo constituye la tarea de aprendizaje, porque con la estructuración cuidadosa de ésta, los roles de cada alumno se determinan en cada actividad, sea esta de tipo individual y grupal. En este sentido, se produce el intercambio de conocimientos, capacidades y destrezas que cada alumno trae consigo y se genera un enriquecimiento intelectual y social (ya que cada individuo según sus actuaciones tiene diferentes maneras de abordar los contenidos de aprendizaje de acuerdo a sus experiencias escolares).

Visto desde estas dimensiones, el aprendizaje cooperativo representa el mejor medio para enfocar el dominio del conocimiento fundamentado. Los estudiantes son vistos como solucionadores de problemas. Esta perspectiva ve la enseñanza como una “conversación” en la que profesores y estudiantes aprenden juntos mediante un proceso de negociación con el currículo para desarrollar una visión del mundo compartido (Panitz, 1996).

Sin embargo, aún con todas estas bondades del trabajo cooperativo, en nuestras escuelas todavía persiste la idea de que el trabajo en grupos pequeños puede ser una pérdida de tiempo que no garantiza oportunidades de éxito en el rendimiento académico de los estudiantes y que es mejor continuar con el modelo tradicional al planificar actividades de forma homogénea (las mismas actividades con los mismos niveles de dificultad para todos en el aula). La justificación es errónea desde la base porque se mira al alumno como un mero depositario de información que hay que asignarle un número para calificar sus habilidades de tipo académico, circunscribiéndose a la idea de que todos son iguales y aprenderán de la misma manera, evaluando conocimientos aprendidos de memoria sobre pruebas de papel y lápiz y llevando a cabo actividades que fomenten el individualismo y la memorización. Esto puede cambiar si realmente se quiere que los estudiantes desarrollen habilidades de orden superior (con un pensamiento activo en el que pongan a prueba sus talentos para resolver problemas, tomar decisiones o bien disponer de herramientas intelectuales para aplicarlas en situaciones específicas) y encontrar un significado en lo que aprenden.

Por otra parte, en relación a comportamientos de discriminación o de aceptación social dentro del aula y, que por efectos de procedencia socio cultural, económica o étnica los alumnos se sientan rechazados por el profesor y por sus propios compañeros de clase. Cohen (1998), por ejemplo, señala que con el trabajo cooperativo o con estrategias que fomenten los intercambios sociales, es posible también modificar ciertas actitudes de inaceptación, de status social y académico entre los estudiantes, ya que al darse un mejor conocimiento del otro y teniendo una perspectiva diferente se puede entender la experiencia y las capacidades de los alumnos que provienen de distintas condiciones del resto del grupo, de ahí que estrategias como la tutoría entre iguales, por ejemplo, sea un elemento útil y significativo para mejorar las relaciones interpersonales e intelectuales y sociales de los estudiantes.

Si bien es cierto que en algunos países de primer mundo esta situación social en las aulas se ha venido trabajando durante mucho tiempo, todavía es una preocupación importante debido a las condiciones de migración y cambios geográficos causados por las guerras y el terrorismo. En México, como en otros países latinoamericanos, esto es más evidente, la desigualdad (mayormente por pobreza) y la inequidad forman parte de un escenario del que para algunos individuos no es posible salir nunca y en tal situación es difícil acceder a la educación. Sin embargo, para los alumnos de status socioeconómico bajo que pueden acceder a la escuela, su situación se hace difícil cuando tienen que enfrentarse con currículos homogéneos y con profesores y compañeros de clase que los marginan debido a sus características personales, sociales y culturales. En este sentido, la desventaja académica y cultural se acentúa haciéndose más aguda la situación de los alumnos (as) diversos, sin encontrar un apoyo a sus necesidades educativas. En la escuela, continuamos todavía con una crisis social en la que parece, se ha estancado debido, en parte, al subdesarrollo académico de sus estudiantes que quieren encontrar un apoyo y una salida para superarse y desarrollarse como personas y profesionales, y por otra, porque algunos profesores piensan que sus alumnos son iguales y que todos operan con la misma “varita mágica” en el aula.

Ante este panorama, la interrogante sería ¿Cómo los profesores de educación superior podemos ayudar a resolver estos problemas sin tener que sentirnos igualmente rechazados por una sociedad que nos indica que lo mejor es seguir depurando nuestras aulas de los menos competentes dadas su condiciones intelectuales, físicas, sociales, culturales y psicológicas?

Algunos educadores y profesores en muchas partes del mundo han encontrado mecanismos sociales y escolares que permitan coexistir con las actuaciones individualistas, competitivas y colaborativas, utilizando diferentes estrategias didácticas en las que el trabajo en grupo es una

característica que se distingue, creyendo firmemente en las bondades que éstas traen consigo para el desarrollo de habilidades sociales e intelectuales de los alumnos de distintos niveles. La segunda cuestión que aquí se plantea también, es ¿qué se puede hacer para que estos trabajos en grupo den los resultados deseados pudiéndose trabajar eficazmente? La literatura sobre el trabajo en pequeños grupos de aprendizaje es extensa¹, sin embargo, aunque se han explicado los resultados de éstos, hoy en día se observa cierta resistencia y, a veces, poca comprensión para llevarlos al cabo en las propias aulas.

Al aplicar estrategias innovadoras de aprendizaje en grupo, los profesores se equivocan algunas veces o bien desconocen cómo aplicarlas adecuadamente, lo que trae consecuencias abrumadoras en los estudiantes. Muchos de ellos piensan que sus esfuerzos en el desarrollo de las tareas sus metas o logros de aprendizaje, no se reconocen, o bien se sienten marginados de las actividades por el resto de sus integrantes, lo que puede causarles baja autoestima y desmotivación.

Por ello, es importante que los profesores conozcan cómo se establecen las interacciones y los objetivos que persiguen al utilizar los grupos de aprendizaje.

A las personas que se sientan juntas a trabajar no se le puede llamar trabajo de grupo cooperativo. Para asegurarse que un grupo es cooperativo deben darse cinco componentes esenciales:

1. Clara interdependencia positiva entre los estudiantes
2. Regular autoevaluación del grupo

3. Comportamientos interpersonales que promuevan el éxito y el aprendizaje de cada uno de sus miembros
4. Rendición de cuenta individual y responsabilidad personal
5. Uso frecuente de habilidades interpersonales y habilidades sociales en pequeños grupos.

Los estudiantes en cada grupo deberán ser responsables no sólo de aprender su propio material (el que se enseña en clases), sino ayudar, animar a los otros para que aprendan sus materiales. Esto es una meta de grupo.

Los aspectos importantes que puntualiza el aprendizaje cooperativo como modelo de intervención en la mejora de los procesos escolares, brinda la posibilidad de buscar respuestas a las distintas preocupaciones (fracaso escolar, baja autoestima y desmotivación por los estudios, individualismo, bajo rendimiento en asignaturas que tienen que ver con la utilización de habilidades lógico-matemáticas, lingüísticas, así como en la pérdida de valores socioculturales de los alumnos), que actualmente se ponen en tela de juicio con respecto a la educación que se brinda a los estudiantes de distintos niveles académicos.

Por ende, un programa de intervención en las aulas de educación superior debe estar encaminado no sólo hacia la valoración de conocimientos académicos (rendimiento), sino también a cuestiones afectivas y sociales, y enfocarlo desde una lógica de la heterogeneidad en donde se reconozcan las capacidades y limitaciones de los estudiantes (Lara, 2001).

Desde estos planteamientos, el trabajo en grupo cooperativo se podría justificar porque:

¹ Por ejemplo, los estudios hechos por Noreen Webb (1982 y 1997) sobre la interacción de los estudiantes y la evaluación de proceso de aprendizaje en pequeños grupos durante el trabajo de colaboración nos señalan que cuando a los estudiantes se le asignan tareas existen mecanismos de influencia entre los distintos aspectos cognitivos y socio-emocionales que repercuten en su rendimiento académico. Asimismo, otros autores como Isabel Solé (1997), señalan que el trabajo cooperativo va más allá de las modas y que la puesta en marcha de estrategias de colaboración, de distribución de roles, de reparto de funciones, constituyen ocasiones de socialización y de establecimiento de relaciones constructivas en un contexto real.

- Mejora la capacidad de comprensión de los que nos rodean, los compañeros/as, la tarea.
- Desarrolla las habilidades de enseñanza y aprendizaje.
- Aumenta la cohesión social y colaboración dentro del grupo.

El Programa Institucional de Tutoría en la formación de los estudiantes

En este camino que hoy emprenden la IES, la necesidad de instrumentar alternativas para mejorar la calidad y la eficiencia escolar, constituye una preocupación. Surge así una propuesta para generar nuevos cambios; el Programa Institucional de Tutoría está orientado en dos vertientes: cualitativa y cuantitativa. Desde el plano cuantitativo se busca disminuir el fracaso escolar o la deserción, revisando y analizando los factores, influencias y estadísticas de reprobación escolar, deserción, baja productividad y, en el plano cualitativo, se propone dar respuesta atendiendo las necesidades socio-afectivas de los estudiantes que favorecen o no el rendimiento académico. En este sentido, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y la formación integral con una visión humanista, constituyen un gran valor para lograr los objetivos, con lo cual la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al fortalecimiento de estudio de trabajo, son elementos puntuales a los que se da importancia (ANUIES, 1998).

Si bien incrementar la calidad del proceso formativo es un asunto complejo en el que intervienen múltiples aspectos de la organización universitaria, se ha puesto poco énfasis en asuntos referidos a las características de los estudiantes. En la mayoría de las instituciones, las acciones emprendidas han seguido un planteamiento homogeneizador y poco flexible, donde las características de los alumnos y la formación del profesorado siguen siendo lineales y poco

comprendidas. Los programas académicos no toman en cuenta la evidente heterogeneidad en aspectos como las habilidades básicas y los conocimientos que se dominan; esta sigue poco abierta hacia mecanismos que orienten una formación más integral. Según el informe de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (citado por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública), el 44% de estudiantes mexicanos de 15 años, tiene un bajo desempeño en capacidad de lectura, con lo cual a lo sumo, las habilidades de lectura más básica les permite realizar tareas simples, como identificar el tema principal o hacer conexiones simples. Así, en dicho informe se señala que estos estudiantes podrían no estar capacitados para continuar adquiriendo el conocimiento y las habilidades necesarias para beneficiarse totalmente de las oportunidades educativas. Si esta realidad educativa se observa en el nivel básico y nivel medio superior, evidentemente las limitaciones académicas se reflejan dadas las deficiencias con las que ingresan a las universidades. En este sentido, el reto para la formación profesional es mayor en las IES, debido a estas circunstancias. Entre los problemas educativos que, organismos como la Secretaría de Educación Pública, ANUIES, OCDE, han señalado, sobresalen: la baja eficiencia, determinado por altos índices de reprobación escolar y bajos índices de titulación (50%), que en muchas ocasiones se convierte en un proceso burocrático y económico, que también obedece a otros factores, como la rigidez y la especialización excesiva de los planes de estudio; por supuesto, el empleo de métodos de enseñanza obsoleta, con una escasa vinculación entre la teoría y la práctica; la inexistencia de programas integrales de apoyo a los alumnos; el inadecuado rol del profesor frente a las necesidades actuales de aprendizaje; una inadecuada orientación vocacional y, si agregamos a estos aspectos factores como la discriminación social, por género, procedencia socioeconómica y cultural, las expectativas de éxito y oportunidades educativas son menores.

Si a estas problemáticas le aunamos las condiciones de agrupamiento de los alumnos en el nivel superior, que se caracteriza por un número mayor entre 50 a 70 estudiantes por aula –tal es el caso, por ejemplo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo– se incrementan las dificultades para implantar innovaciones pedagógicas, con lo cual la práctica del docente se circunscribe a un papel de mero trasmisor de información, en el empleo de métodos de memorización, retención de la información y criterios de evaluación supeditados a un examen. Santos Guerra (2003: 72-73), describe la práctica de la evaluación de la siguiente forma:

Practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otro según los criterios que fija el evaluador. Si se pide que se jerarquicen por orden de complejidad intelectual las siguientes tareas (todas importantes, todas necesarias) está claro que el orden tendrá carácter descendente. La de menor potencia será memorizar y la de mayor potencia, crear: *memorizar, aprender algoritmos, comprender, estructurar, comparar y analizar, argumentar, opinar, investigar y crear*. La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación.

Por otra parte, el papel del profesor se concentra en el control del grupo y en exposiciones magistrales dejando a un lado la riqueza de las interacciones entre los alumnos como una actividad constructiva, para desarrollar y comprender los contenidos significativos en la formación profesional. Aunque estos aspectos no pueden generalizarse, aún podemos ver estas modalidades de enseñanza en muchas instituciones educativas, sin embargo, existen algunas de estas en las que se toman criterios de evaluación muy distintas como los trabajos escritos: ensayos, resolución de casos

prácticos, trabajo en equipo que estimulan las habilidades arriba señaladas por Santos Guerra. En este sentido, si se enseñan estrategias de aprendizaje en las que se construya un pensamiento de orden superior, la transformación se puede dar en la organización social para dar cabida a procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativo; tal es el caso de las universidades llamadas del cambio, que han orientado su filosofía hacia el trabajo cooperativo.

Si las instituciones educativas emprendieran proyectos de este tipo y se articularan las necesidades educativas de los estudiantes, se atendieran la formación de los docentes, entonces cabría considerar dentro de los planes y programas de estudio una flexibilidad curricular con abordajes metodológicos que propicien una adecuada relación entre la teoría y la práctica, que promuevan la capacidad crítica, creativa y el fomento de un espíritu de trabajo cooperativo del desarrollo integral de las capacidades cognitivas y valores que conlleven a prácticas más democráticas e igualdad.

En este sentido, Joan Rué (1998: 25), señala que para enmarcar dichas acciones, el aula debe caracterizarse como un “ambiente social” y permitir explorarla a partir de ámbitos detallados como:

- Ámbito de relación psicosocial.
- Ámbito de enseñanza-aprendizaje, construido y regulado por una instancia de poder institucional y de relación personal, y estructurado desde: a) una cultura docente, b) una cultura institucional y c) la autonomía personal y profesional del profesor.

Comprender estos ámbitos, implica entender la noción de aula no sólo como un espacio, sino lo que ocurre en ella con las relaciones educativas entre alumnado y profesorado, pues se amplía en aspectos como el grado de responsabilidad y la autonomía de los profesores, el papel activo que posee el alumnado en los intercambios y parámetros de referencia bajo el que actúa: el

tiempo, los espacios, las normas, sus referentes, sus estilos comunicativos; todo ello posee un valor potencial explicativo, formativo y autoformativo sobre el profesorado. Sin embargo, dado el carácter regulador se destaca que las escuelas como instituciones contenedoras de los distintos espacios y experiencias educativas concretas son distintas entre sí y generan efectos que pueden explicarse por la propia dinámica interna que en ellas se propician, por el tipo de interacciones a que dan lugar, por la calidad de los intercambios efectuados y por la riqueza o limitaciones de los recursos que se ponen en juego, que por efectos como el tipo de centro educativo, clase social o el grupo de pertenencia de los alumnos y sus diferencias socioculturales e intelectuales.

Por todo lo anterior, Rué (1998) señala que bajo contextos específicos, las escuelas, sus profesores, alumnos y espacios académicos y sociales configuran una cultura propia porque en ellas se elaboran las propias experiencias educativas.

Cada programa de intervención educativa, sea este de tipo didáctico o institucional, elabora y reelabora sus conceptos y experiencias para implantar estrategias que resulten propicias para el contexto específico en el que se encuentran (situaciones escolares, políticas, económicas, culturales).

Es en este sentido, que los programas de Tutoría Escolar a nivel superior cobran una importancia crucial, en la medida en que se pueden ir estructurando mecanismos académicos y/o políticos para alcanzar mejoras en la calidad educativa, sobre todo cuando se tienen en cuenta los distintos factores que están afectando el proceso formativo de sus estudiantes.

Es así, que con la cooperación social como un mecanismo de mejora en el desarrollo de los programas, se ejerce una marcada influencia en la construcción de los aprendizajes, que se sintetizan en el Cuadro 2:

En efecto, no hay duda que el aprendizaje cooperativo implantado en los programas de mejora de los procesos educativos producirá

Cuadro 2

- Como estrategia de desarrollo cognoscitivo.
- Como metodología para la interacción: para la comunicación en la resolución de problemas, en el contraste de procedimientos o para la construcción de conceptos y de esquemas, sean éstos de carácter cognoscitivo, éticos, de competencias o procedimentales.
- Como una organización del trabajo que favorece hábitos metacognoscitivos y de auto-evaluación.
- Como estrategia para la socialización: lleva implícitos unos determinados:
- Valores sociales (integración académica, de género, social y cultural), de cooperación, y la competición, participación y favorecimiento de la autoestima, la moral y la iniciativa personal de los alumnos y las alumnas (Rué, 1998: 32).

no solamente la calidad de la propia interacción entre los alumnos y los profesores, sino entre quienes intervengan como facilitadores y tutores académicos; en algún momento del proceso escolar se beneficiarán de los logros alcanzados (objetivos curriculares, una mayor colaboración y confianza mutua), de ahí que sea necesario incorporar, en la estructura de la clase, en el diseño de las situaciones sociales de trabajo y en el perfil del propio trabajo, características y procedimientos que faciliten la calidad de la interacción y la gestión por el proceso de trabajo, normas que faciliten la cooperación interpersonal y el mantenimiento del grupo en los objetivos propuestos, ajustados a los rasgos o características de los alumnos, del contenido de aprendizaje y de la organización social del aula. En este sentido, con el desarrollo de tres aspectos: intelectual, social y personal, se logra lo siguiente.

En relación a la ejecución de tareas (intelectual):

- Logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo.

- Aumenta el aprendizaje, debido a que se enriquece la experiencia de aprender.
- Aumenta la motivación por el trabajo, puesto que hay una mayor cercanía entre los miembros del grupo.

En relación a la dinámica grupal (social):

- Aumento de la cercanía y la apertura
- Mejora de las relaciones interpersonales entre distintas personas (etnias, discapacitados).
- Aumento de la aceptación de estudiantes con necesidades especiales.
- Aumento de la satisfacción por el propio trabajo.
- Se valora a otros como fuente para evaluar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje.
- Se genera un lenguaje común, estableciéndose normas de funcionamiento grupal.

A nivel personal:

- Se aumenta y/o desarrollan las habilidades sociales.
- Se aumentan los sentimientos de autoeficiencia.
- Se disminuyen los sentimientos de aislamiento y disminuye el temor a ser observados por otros.
- Se disminuye el temor a la crítica y la retroalimentación y se incentiva el desarrollo del pensamiento.

Modos de intervención

Así, como modos de intervención, este modelo de aprendizaje cooperativo recoge estos tres aspectos adecuados a la realidad educativa en los que puede llevarse a cabo el aprendizaje, los cuales se señalan:

1. Procesamiento de la información: tienen como finalidad el desarrollo intelectual de los sujetos, ya que se centran en las funciones de recepción, interpretación, representación, respuesta y utilización de los estímulos del medio.

La puesta en práctica de un modelo de procesamiento de la información, le plantea al profesor dos exigencias: tener un conocimiento sólido del nivel de organización que presenta una noción determinada en cada uno de sus alumnos y dominio sobre la materia, aunque también le facilita la selección de conceptos a incluir en un tema o unidad de aprendizaje, le permite incidir en el pensamiento del alumno modificando sus estrategias y desarrollando su capacidad intelectual y le facilita la valoración del proceso de aprendizaje.

2. Personales: tienen como finalidad el desarrollo de la personalidad única del sujeto y configuran su estructura en torno al incremento de autoconciencia que supone para el alumno el protagonismo de su propio proceso formativo. Al profesor este modo de intervención le plantea tres exigencias: una preparación específica que le permita asumir personalmente los principios rectores de su aplicación, un profundo conocimiento de sus técnicas y la posesión de cualidades personales adecuadas a su función. Como contrapartida le facilita el logro de los objetivos curriculares y le permite incidir en el desarrollo afectivo del alumno favoreciendo su control. Para el alumno supone desarrollar capacidades personales que le permitan conocer y controlar su desarrollo y su autoconcepto mediante la ampliación de su doble dimensión individual y social.
3. Sociales o de interacción social: tienen la finalidad de desarrollar individuos como miembros de la sociedad y se centra en dos tipos: la de una concepción común de la sociedad que, como marco de desarrollo de los miembros, les permita progresar hacia formas más ricas, complejas y evolucionadas de convivencia; por otra, de realización personal diferenciada de las individualidades que les permita, desde sus respectivos marcos de referencia, incrementar la flexibilidad interpersonal, la capacidad de afrontar los cambios y los sentimientos de pertenencia a una identidad

grupal, necesario para configurar una nueva realidad.

La puesta en práctica de un modelo de interacción social le plantea al profesor las siguientes exigencias: capacidad para enfrentarse al reto de su incorporación a los sistemas establecidos, superando las resistencias personales e institucionales que ello conlleva. Aunque también le ofrece considerables ventajas, le facilita la organización de clase y la consecución de los objetivos académicos personales y sociales, le proporciona un conocimiento más completo de sus alumnos y le permite incidir en sus procesos de integración.

El papel del profesor universitario como tutor en la intervención escolar

Hemos dicho anteriormente la importancia que representa el papel del profesor en la intervención escolar, sin embargo, es preciso destacar cómo se dan las relaciones profesor-alumno, un rasgo en el que la diferencia de poderes es condicionante en muchos sentidos en el aula y repercute en la vida académica. En las aulas se permite que casi todo el tiempo, los profesores tomen por lo general, las decisiones que afectan el comportamiento de los alumnos. La diferencia de poderes, se manifiesta en este aspecto, en los derechos asimétricos de los alumnos y del profesor. Fruto de dicha interacción genera desigualdad, el comportamiento de los alumnos en clase es producto de y (respuesta a) las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza.

Esta manera de entender la interacción entre profesor y alumno, se configura en una determinada forma de relacionarse en clase, ya que los alumnos interiorizan el conocimiento y sus actuaciones tal como se le presentan.

Como vemos, esta determinada actuación interactiva entre profesor y alumno no es la única, hay razones justificadas que demuestran

que las metodologías empleadas (paradigma proceso-producto) en los diseños experimentales presentan ciertas imperfecciones, ya que no reflejan las complejidades del aula, con sus múltiples interacciones. Como señala Zavala (1999) existen diferentes factores o consecuencias que generan distintas conductas en los participantes cuando se encuentran en una situación escolar. Tales factores como los objetivos y tipos de contenidos, así como de las estrategias didácticas que los profesores emplean en su clase y las que determinan el tipo de participación de los protagonistas

Por tal razón, los roles desempeñados por el profesor, la autoridad, la metodología didáctica y la organización de los contenidos, influyen decisivamente en los sentimientos y actitudes de los alumnos, así como en su desarrollo cognitivo.

Por ello, la interacción generada en el aula de diversos modos, según el estilo de enseñanza (exposición magistral, facilitación de la información, orientación, agrupamiento de alumnos), permite al profesor seleccionar y delinear las expresiones más adecuadas en los alumnos. Dicho proceso es posible cuando el profesor es consciente de que existen otras formas de interactuar en el aula, y pone de relieve la importancia de que cada alumno es una entidad única que aporta sus conocimientos y trae consigo, una serie de experiencias, capacidades y destrezas, de modo que cada uno precisa de una intervención educativa distinta (Medina, 1989).

Desde el ámbito de la intervención que nos ocupa, para alcanzar a comprender la vida en el aula y lo que se genera dentro de ella, el profesor tiene que conocer los múltiples influjos previstos o no deseados que tienen lugar en la misma. La actitud observadora y reflexiva del profesor con respecto a las interacciones sociales que se llevan a cabo con sus alumnos le permite intervenir en el momento oportuno, no como imposición para reducir la indisciplina y mantener el control, sino como una manera de ofrecer una ayuda educativa ajustada a las necesidades académicas y socio-afectiva de los alumnos. Con el aprendizaje

cooperativo, la intervención del profesor ayuda a activar los componentes afectivos, motivacionales y significativos del contenido que resultan primordiales en el aprendizaje. El papel del profesor como tutor en las instituciones educativas, tiene hoy una importancia decisiva en el ámbito de la vida escolar y, por ende, en el estudiante. La relación personal entre el tutor y el educando implica confianza mutua para profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en aspectos de desarrollo personal, por ello, en la época que vivimos, el profesor de educación universitaria tiene que ir cambiando sus roles y pasar de ser un simple transmisor de conocimientos y un observador pasivo, a ser un apoyo educativo que se ajuste a las necesidades de sus alumnos, fortaleciendo y reforzando en la medida de lo posible, la formación profesional del estudiante para prepararlo ante los nuevos retos que se le presenten. Innegable es, entonces, que el profesor tiene que prepararse y capacitarse para ser un profesor-tutor que coadyuve al desarrollo humano-educativo de los sujetos que atiende y en el que se desenvuelve, siendo así, que los cambios que se generen en la relación alumno-profesor se oriente hacia una cultura de colaboración/cooperación y respeto mutuo.

Métodos de Aprendizaje Cooperativos/Colaborativos implantados en aulas de educación superior

La literatura con relación a los métodos de aprendizaje cooperativo es amplia, veamos algunos de ellos que han alcanzado un reconocimiento importante en la educación superior. En este sentido, autores como Kagan, (1985a; 1985b) desarrolló un método específico para alumnos universitarios: el CO-OP CO-OP y que Sharan y Hertz Lazarowitz, perfeccionaron, denominándolo Investigación en Grupo. Este método pone el acento en la curiosidad de aprender, en la inteligencia y en cómo expresan los conoci-

mientos los alumnos, más que en las propias motivaciones competitivas y de recompensas extrínsecas. Maximiza las oportunidades que tienen los grupos de alumnos al trabajar juntos para mejorar su propio conocimiento y poder compartir después el resultado de la experiencia con el resto de la clase, de manera que todos los compañeros se puedan beneficiar de ello.

Aunque es una técnica flexible se recomienda de una cierta estructuración, siguiendo estos diez pasos:

1. Discusión de los estudiantes en clase. Es recomendable antes de su implantación animar a los alumnos a descubrir y expresar sus intereses sobre la asignatura o la materia. Para ello es de gran utilidad el uso de lecturas, de conferencias o cualquier otro tipo de experiencias que permitan estimular la curiosidad.
2. Selección de los equipos de aprendizaje. Los alumnos pueden asignarse ellos mismos, según sus preferencias, sin embargo, si se pretende incrementar la acción tutorial entre iguales con diferentes niveles de habilidad o mejorar aspectos como la etnicidad o antirraciales, siendo necesario asignar grupos heterogéneos.
3. Ejercicios de formación de grupos. Son ejercicios muy básicos, se utilizan con fines muy diversos, como pueden ser ayudar a los estudiantes a conocerse, demostrar a los estudiantes que cada persona es un miembro de valor único para el equipo, crear confianza.
4. Selección del tema del equipo. Durante esta fase, cada equipo debe escoger un tema de acuerdo a sus intereses. Previamente se les recuerda a los equipos cuáles serán los temas y que los equipos resalten los elementos o bloques de sus intereses de los subtemas, lo cual será de utilidad a toda la clase.
5. Selección del subtema. Cada individuo del equipo escoge uno de los aspectos del tema que debe ser tratado y lo prepara. Sin embargo, en cada subtema debe hacerse una contri-

bución única al esfuerzo del grupo creándose, de esta forma, una fuerte interdependencia positiva entre el mismo.

6. Preparación del subtema. De manera individual, en el pequeño grupo, cada alumno debe investigar e informarse lo más profundamente posible sobre la parte o tema que le corresponda, sabiendo que hay una responsabilidad intrínseca y que de ellos depende que se cubra en su totalidad el tema en general elegido por el grupo.
7. Presentación del subtema. Una vez hecha la investigación y habiendo explorado las distintas fuentes de información, organizado sus temas, cada alumno debe presentar a sus compañeros de equipo su trabajo individual, de tal manera que se integre toda la información y todos conozcan lo que cada uno hizo.
8. Preparación de las presentaciones de equipo. En principio, se sintetiza y organiza el material, en segundo lugar, se formulan con claridad las ideas más importantes y, finalmente, se decide la forma de presentación del material al resto de la clase (debates, utilización de medios audiovisuales, exposición).
9. Presentación en equipo. Una vez preparado el tema el equipo lo expone al resto de la clase durante un tiempo establecido de antemano. En esta fase del método, el profesor debe supervisar la actitud del resto de la clase.
10. Evaluación. Se realiza en tres niveles: a) de la presentación del grupo, realizada por el profesor y por el resto de la clase; b) evaluación de las contribuciones individuales, efectuada por el profesor y los alumnos y c) evaluación por parte del profesor, del proyecto o del material escrito sobre el tema.

Sólo por describir algunos de estos métodos, tanto el CO-OP CO-OP como el método de Investigación en Grupo, se encuentran orientados hacia el aprendizaje de tareas complejas, como al hecho de que el alumno tenga la oportunidad de decidir sobre el qué y el cómo del aprendizaje (qué

aprender y cómo hacerlo), todo lo cual se pretende conseguir a través de una división de roles dentro de cada equipo y que la evaluación del proceso se realiza de manera individual como grupal.

Experiencias educativas en educación superior en torno al aprendizaje cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo ha encontrado su lugar en distintas universidades y tecnológicos; por ejemplo, ha sido exitosamente empleado en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *campus* ciudad de México.

Asimismo, los efectos positivos del Aprendizaje Cooperativo en algunos países (España, Estados Unidos, Israel, Canadá y Australia), han tenido un impacto favorecedor entre los estudiantes. En estos países las experiencias han sido positivas, con lo cual las universidades que utilizan estrategias como el aprendizaje cooperativo, se identifican como universidades de cambio, porque todas ellas se distinguen por la innovación educativa que están teniendo en sus aulas en distintos aspectos curriculares tales como: el currículo integrado (Arizona State University; Rose Hulman Institute of Techonoly, Texas A & M University; University of Alabama; University of Massachussets Darmouth; University of Wisconsin y Babson Collage); Prácticas, en relación con la industria y la experiencia del mundo del trabajo (Kingston University; University of Cincinnati), así como otras estrategias donde se promueve el Aprendizaje basado en Problemas ABP (Maastricht University; Monash University; University of Newcsatle; Linköping University; Roskilde University; University of Salford; Aalborg University; Samford University); Currículo basado en habilidades (Alverno College); Estudios de casos, específicamente en áreas de ciencias (Kennesaw State University; Sate University of New York Búfalo), entre otras.

En cuanto a empresas, en Estados Unidos el uso de grupos de trabajo autodirigidos y

capacitación de equipos, está siendo utilizado como modelo de aprendizaje en sus programas educacionales y de capacitación.

Igualmente, podemos mencionar algunas experiencias realizadas en Latinoamérica que me parecen muy importantes dadas las implicaciones que han tenido en su desarrollo al aplicarlas en las aulas de educación superior.

En Argentina (Peluga, 2002), se llevó a cabo una experiencia de aprendizaje colaborativo en la Universidad Nacional de San Luis, con estudiantes de licenciatura en Ciencias de la Educación, en el marco de la asignatura de la educación de adultos. La intención de este estudio fue realizar un encuentro científico entre los estudiantes en el que pudieran desempeñar el rol de participantes, elaborando comunicaciones escritas, con el acompañamiento y guía de los docentes, utilizando la técnica de Congreso; el propósito fue que los estudiantes se iniciaran en la investigación mediante la redacción de producciones científicas, la participación en reuniones científicas, el conocimiento de la técnica y vivencia de la misma, lograda a partir de la participación en todo el evento desde su planeación hasta su evaluación. Por otro lado, encontramos en este mismo país, otro trabajo en donde se aplica el modelo cooperativo-colaborativo para formación/capacitación de recursos humanos en una organización. Su uso y aplicación tienen como base los ambientes de trabajo cliente/servidor que en general se encuentran en las organizaciones. Sobre esta base se diseñó una aplicación que integra las herramientas necesarias para ejecutar las tareas cooperativas y colaborativas en grupo (Lage y Cataldi *et al.*, 2000).

Esta propuesta de trabajo en grupos se diseñó a partir de la problemática que tienen las organizaciones para realizar la capacitación de sus integrantes, ya que de este modo la pueden realizar en forma sincrónica o asincrónica, o combinadas.

En Colombia, se han presentado trabajos similares con relación a sistemas hipermedios

colaborativos en nuevos ambientes de aprendizaje (Zea *et al.*, 1998), en este estudio se examina el impacto de estos sistemas, frente a los retos que enfrenta la educación superior, los avances de la tecnologías de información y comunicaciones, para abrir posibilidades prometedoras en el uso educativo por cuanto en la comunicación se genera un lenguaje común, estableciéndose formas de funcionamiento grupal. En este caso, con el aprendizaje colaborativo se hace necesaria una nueva concepción de usuario. Por otra parte, en Chile se han identificado experiencias en torno a modelos de aprendizaje basado en proyectos colaborativos a nivel superior, en el cual se confía en el educando y en la capacidad de exploración de su mundo, lo cual hace que éste se motive y desee desarrollar sus habilidades y destrezas buscando lo mejor de sí (Vélez, 1998).

Como hemos podido observar, en la mayoría de estas experiencias educativas resalta el desarrollo de las potencialidades intelectuales, pero sobre todo en aspectos de tipo social, en los cuales se promueve la creación de nuevos ambientes de aprendizaje, formación/capacitación de recursos humanos, la construcción de conocimientos guiados, el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y toma de decisiones.

Indudable son los beneficios que proporcionan los Métodos de Aprendizaje Cooperativo los estudiantes de nivel superior, por cuanto es la etapa de formación profesional en la que se requiere del manejo de herramientas intelectuales y sociales que le servirán para desenvolverse en el ejercicio laboral. Sin embargo, es necesario considerar que estructurar el aprendizaje cooperativo, requiere el conocimiento de estrategias de enseñanza de colaboración, así como una comprensión del aprendizaje y del desarrollo. El cambio hacia este tipo de aprendizaje depende también de políticas que no asuman una única organización escolar y, de otra, que hagan posible el desarrollo de un conocimiento profundo sobre este tipo de práctica por parte de los profesores. El pensamiento que se promueve en aulas donde

se trabaja cooperativamente se externaliza a través del discurso entre los estudiantes, los diálogos ocurren en el aula y en las conversaciones entre iguales. Los proyectos en conjunto son estrategias de aprendizaje centradas en la reflexión, análisis y comprensión de los contenidos, que también provoca el desarrollo de competencias en la resolución de problemas, de liderazgo y del espíritu para crear ambientes en el que el debate proporciona un nivel desarrollo del pensamiento más organizado y sistemático, cuando se dan oportunidades en el que los estudiantes, en la interacción con otros, estimulan sus zonas de desarrollo próximo.

tiéndose, tanto profesores como alumnos en andamiajes importantes para conducir a la autonomía y la gestión del aprendizaje. En el ámbito que nos ocupa, la tarea de la Tutoría escolar en los procesos de mejora educativa se facilita la enseñanza-aprendizaje porque se aborda desde distintas dimensiones: intelectual, social y personal. Así, desde un enfoque comprensivo, la intervención escolar es una actividad práctica que implica conocer, comprender e interpretar las características y peculiaridades de la vida del aula, de los individuos y de los grupos, en virtud de los intercambios e interacciones que se producen, generando una gama de significados y construcción de esquemas de conocimiento y nuevas formas de intervenir. Así, con el uso apropiado de trabajo de grupos cooperativos, se atiende la heterogeneidad de los estudiantes, en aspectos como la inequidad social e intelectual. En este sentido, al cambiar la estructura organizativa social de las aulas, se proporcionan oportunidades de acceder a conocimientos elaborados que se van afinando conforme se desarrollan las competencias académicas.

Conclusiones

Las ventajas académicas y psico-instruccionales del aprendizaje cooperativo dentro de los programas educativos, se ven reflejadas en el proceso de interacción cuando los sujetos protagónicos saben hacia donde dirigirse y reconocen las propias cualidades y las de los demás, convir-

Referencias

- ANUIES (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES.
- BALKOM, S. (1992). "Cooperative learning", Washington, Office of Educational Research and Improvement.
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA. *México entre los países con rezago en calidad de la enseñanza y desempeño escolar*. [Documento disponible en Internet en <http://www.cddhcu.gob.mx/cesop/doctos/ocde-educacion-2.pdf>]
- DEUTSCH, N. (1949). "A theory of cooperation and competition", *Human Relations*, Vol. 2.
- GONZÁLEZ-HERRERO M. y T. J. Serrano González (1997). "El aprendizaje cooperativo", en R. Illán y García M. A. (Coord.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- KAGAN, S. (1985a). "Dimensions of cooperative classroom structures", en R. Slavin *et al.*, *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York, Plenum Press.
- KAGAN, S. *et al.* (1985b). "Classroom structural bias", en R. Slavin *et al.* (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York, Plenum Press.

LAGE, F. y Z. Cataldi, *et al.* (2000). *El modelo 4C para capacitación de recursos humanos cooperativo-colaborativo*. Informe interno, LIE: Laboratorio de Informática Educativa. Facultad de Ingeniería, UBA.

LAGE *et al.* (2000). *El nuevo aprendizaje organizacional basado en el paradigma cooperativo-colaborativo: un estudio en progreso*, VI Congreso Internacional de Ingeniería Informática ICIE, 2000.

LARA V. R. S. (2001). *El aprendizaje cooperativo en historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales*, Tesis de doctorado inédita, Universidad de Murcia, España.

PANITZ, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning* [Documento disponible en internet. www.igu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz.html]

PELUAGA, A. de M. S. (2002). “Una experiencia educativa: I Congreso de educación de jóvenes y adultos”, *Memorias del Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina.

PUJOLÁS, P. *et al.* (1997). “¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula? Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente, en un instituto de enseñanza secundaria”, en Illán R. y M. A. García (Coord.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*, Málaga, Ediciones Aljibe.

RUÉ, J. (1998). “El aula: un espacio para la cooperación”, en C. Mir *et al.* *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Madrid, Graó.

SANTOS G., M. A. (2003). “Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres”, *Revista enfoques educacionales*, 5(1).

SERRANO GONZÁLEZ T. J. y T. Calvo Llena (1994). *Aprendizaje cooperativo: técnicas y análisis dimensional*, Obra cultura, Caja Murcia.

SERRANO GONZÁLEZ T. J. y M. González-Herrero (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*, Murcia, D. M.

SOLÉ, I. (1997). “Reforma y trabajo en grupo”, *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 225.

VÉLEZ de C., A. (1998) “Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior”, Brasilia, IV Congreso RIBIE. [Documento disponible en Internet en http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1998/trabalhos/190m.pdf]

WEBB, N. (1982). “Student interaction and learning in small groups”, *Review of Educational Research*, vol. 52, Núm. 3.

WEBB, N. (1997). “Assesing students in small collaborative groups”, *Theory in the Practice*, Vol. 4, Núm. 4.

ZEA, R. C. *et al.* (1998). *Sistemas hipermedios colaborativos nuevos ambientes de aprendizaje*, Memoria del IV Congreso RIBIE, Brasillia.

ZAVALA, V. A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó.