



**Universidad del  
Rosario**

**Encuentros con el Aprendizaje Cooperativo como modelo pedagógico en dos colegios  
de Bogotá**

**Autor**

**Diana María Gómez Parada**

**Trabajo presentado como requisito para optar por el  
título de Profesional en Artes Liberales con énfasis en Ciencias Sociales.**

**Director, Tutor**

**Camilo Hernando Bonilla Pérez**

**Escuela de Ciencias Humanas**

**Artes Liberales**

**Universidad del Rosario**

**Bogotá D.C. - Colombia**

**2021**

# Encuentros con el aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico en dos colegios de Bogotá

Diana María Gómez Parada

“Si quieres ir rápido, ve solo. Si quieres llegar lejos, ve acompañado”

**Proverbio africano**

## Contexto

El presente artículo responde a la reflexión realizada sobre una práctica vocacional que tuve en dos colegios a lo largo de un semestre. Los dos colegios respondían a un contexto social y económico bastante dispar entre sí. Sin embargo, como metodología pedagógica compartían el aprendizaje cooperativo; los dos colegios se enfocaron en encontrar herramientas pedagógicas que facilitaran y promovieran el aprendizaje en sus estudiantes a través de su infraestructura, sus profesores y el material con el que trabajaban los contenidos que correspondían a cada grado, cada uno con sus condiciones y recursos particulares. La práctica estuvo auspiciada y orientada por el Proyecto EFFMa del Consejo Británico en Bogotá.

Así las cosas, por lo enriquecedora que puede ser la comparación entre ambos para futuros procesos pedagógicos, este artículo busca responder a la pregunta ¿cómo se implementa el aprendizaje cooperativo en cada uno de los colegios con sus fortalezas y retos?

¿En qué consistía la práctica vocacional?

La práctica consistía en asistir a lo largo de un semestre a cada uno de los colegios. Fueron asignados tres meses para un colegio y tres meses para el otro. De esa manera, nos veríamos enfrentados a contextos, recursos y metodologías diferentes que buscaban desarrollar nuestras habilidades docentes y de esa manera fortalecer la práctica como maestros. Teníamos que asistir dos veces por semana a los colegios en un proceso que se hacía cada vez más participativo dentro del aula. Con observación y retroalimentación constante iríamos aprendiendo cómo realizar una clase con objetivos por encima de la revisión de contenidos.

La práctica la realizábamos estudiantes de diferentes universidades y de diferentes carreras. Desde el principio se nos formó como un equipo y, como equipo, debíamos asistir cada viernes a una actividad llamada Encuentro Reflexivo. Este consistía en compartir, en un espacio de tres horas, las experiencias que habíamos tenido a lo largo de la semana con la relación a la práctica. La escogencia de las experiencias estaba guiada por una pregunta central que planeaba nuestra mentora, una persona con amplio conocimiento y experiencia pedagógica, que también se encargaba de revisar nuestro proceso en la práctica visitándonos en los colegios y comunicándose constantemente con nuestros maestros acompañantes.

Por ejemplo, un viernes compartimos y aprendimos sobre “los estudiantes reto”, estudiantes que por razones particulares no estuvieran muy interesados en la clase, con bajo rendimiento escolar o que tuvieran problemas para interactuar con sus compañeros o maestros. Con esto en mente trajimos todas las experiencias que estuvieran conectadas con ello, luego las analizamos con teoría enfocada en el desarrollo social y cognitivo de los niños y aprendimos a mirar a nuestros estudiantes de una forma más adecuada para guiarlos en sus procesos de aprendizaje. Entendimos en buena medida cuáles eran las posibles razones por las que los estudiantes se estuvieran desarrollando de esa forma, así que estuvimos mucho más dispuestos a ellos.

Era entonces, muy importante que esta actividad se llevara a cabo como equipo porque al final de la semana recogíamos las experiencias que había tenido cada uno, lo que hacía más enriquecedora la actividad, pues teníamos diferentes áreas, estudiantes, colegios, etc., y las transformábamos en conocimiento y herramientas que pondríamos en práctica en la siguiente semana con nuestros estudiantes dentro de las aulas de clases. Además, nosotros como equipo de práctica también fortalecíamos mucho más nuestras relaciones porque nos conectábamos en experiencias comunes, nos dábamos recomendaciones y sobre todo nos escuchábamos.

Adicional a ello, la revisión de las experiencias estaba mediada por un objetivo, es decir, no era llegar a contar la semana en general, sino, por ejemplo, si queríamos trabajar la motivación dentro del aula de clase, debíamos pensar en quiénes estaban motivados, quiénes no, qué habíamos descubierto de la realidad de esos estudiantes con los que interactuábamos dos veces por semana, qué temas resultaban para ellos más interesantes, cómo podíamos exponer los temas para captar su atención y motivarlos, sus edades, etc. Era una buena cantidad de información que estábamos tomando de nuestra experiencia y filtrándola con teoría para ponerla en práctica.

Por supuesto, este tipo de reflexiones no habrían sido posibles sin la compañía de nuestra Mentora, quien tenía el conocimiento pedagógico y el detalle de nuestra práctica, ni sin un grupo con el cual discutir, pensar y reflexionar, y también por la guía de nuestros Maestros Acompañantes, que eran los encargados de mostrarnos su quehacer diario y estrategias para que nosotros nos formáramos como docentes en la práctica. Cada uno de nosotros tenía un Maestro Acompañante, un profesor de su área; (en mi caso Ciencias Sociales) que se encargaba de orientar todo lo relacionado con la vida institucional y de compartir su experiencia para fortalecer nuestro proceso de práctica.

En la práctica estuve, entonces, en contacto con la perspectiva de aprendizaje cooperativo en dos colegios. Es decir, veía desde afuera su aplicación sobre los estudiantes. Luego, lo viví desde dentro con el desarrollo de mi práctica, en el trabajo conjunto con mis compañeros de pasantía, nuestros mentores y nuestros maestros acompañantes. Lo viví, entonces, desde tres escenarios, como un modelo pedagógico muy interesante y útil para aprender, por lo que ahora quiero destacar varios de los aspectos que encontré respecto a su aplicación en los colegios.

¿De dónde surge el modelo para el desarrollo de la práctica?

El modelo de la práctica fue propuesto en un proyecto del Consejo Británico llamado EFMMa, sigla que significa *Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros*. Este proyecto fue inspirado por los Teaching Schools del Reino Unido. ¿Qué son? Como lo mencionaba anteriormente, la práctica también adopta el aprendizaje cooperativo y se trabaja cooperativamente en ella. Los Teaching Schools son colegios que se dieron cuenta de que el trabajo cooperativo es una excelente herramienta para mejorar la calidad de la educación. Así, colegios con muy buen desempeño o destacados apoyan a sus pares y lideran procesos de formación docente (British Council, 2020), comparten herramientas y metodologías con el fin de mejorar la calidad de la educación.

Lo que hace EFMMa es adoptar ese modelo con colegios de Bogotá, en alianza con la Secretaría de Educación de Bogotá y otras entidades, con el propósito de formar a maestros que con su aporte permitan mejorar la calidad de la educación en el país. El modelo permite articular a universidades y colegios para fortalecer las competencias de los profesionales (British Council, 2020) y así mismo crear mejores experiencias al interior de las aulas. Al articular estas dos instituciones, EFMMa encuentra que muchos de los profesionales que realizan clases dentro de los colegios son personas con vocación por la docencia, pero sin preparación pedagógica, lo que para ellos generó un área de oportunidad.

Por otra parte, incluso cuando los docentes (por la naturaleza de sus carreras) reciben preparación pedagógica, no se puede decir que este sea un proceso acabado; es necesario seguir fortaleciendo la labor docente con herramientas y nuevas prácticas. De acuerdo con la Conferencia de la Educación Superior de la UNESCO, citada por Cáceres, “Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje [...]” (Cáceres, y otros, 2003, pág. 1).

Así que EFMMa, junto con el Consejo Británico y el esfuerzo de muchas instituciones, busca incorporar buenas prácticas pedagógicas en la formación de maestros con el propósito de mejorar la calidad educativa a través del trabajo cooperativo. Cabe aclarar que la formación de maestros en EFMMa no sólo tiene en cuenta personas licenciadas, sino personas que, como yo, estudiaron una carrera cuyo enfoque no es pedagógico, pero que vocacionalmente igual disfrutaban enseñar su área. Para el cumplimiento de ese objetivo han desarrollado material tanto para los maestros en formación, como para los maestros formadores, cuyo punto de encuentro se halla (desde mi experiencia) en los referentes de progreso.

Los referentes de progreso son una herramienta para facilitar el trabajo entre maestro acompañante y maestro en formación porque funciona a modo de rúbrica y ayuda a crear un camino, tanto para la preparación de clases, como para la realización y reflexión sobre las

mismas. Esto no significa que sea la guía definitiva, sólo nos ayuda a visualizar aspectos que son importantes en el desarrollo de nuestra práctica. En total son diez referentes. Para quienes deseen consultarlos, los podrán encontrar [aquí](#). Más adelante hablaré de los dos referentes que, en mi caso, fueron los más importantes por la utilidad y relevancia dentro del enfoque que quise dar a este artículo.

¿Con qué aliados contamos a lo largo de la práctica?

Cuando realizamos la práctica, la mayoría de los colegios donde participamos hacían parte de la Organización Alianza Educativa, una organización sin ánimo de lucro que actualmente administra once colegios oficiales de Bogotá. Similar al modelo de Teaching Schools, hace 18 años, instituciones de alto desempeño académico: la Universidad de los Andes, el Colegio Los Nogales, el Colegio San Carlos y el Gimnasio La Montaña de Bogotá decidieron unirse para “aportar al fortalecimiento de la educación pública a través de la transferencia de su experiencia, conocimiento y buenas prácticas para administrar cinco colegios oficiales de Bogotá” (Alianza Educativa, 2020).

El colegio oficial en el que realicé la práctica hace parte de esta organización. Uno de los elementos determinantes dentro de la propuesta de calidad educativa abordada en el PEI del colegio es el *Trabajo en equipo- Aprendizaje cooperativo* (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). (Asociación Alianza Educativa, 2017, pág. 10). Bajo este marco, pude apreciar diferentes aspectos del aprendizaje cooperativo, específicamente en el abordaje de este colegio, como: las distribuciones dadas en cada salón para promover este tipo de aprendizaje<sup>1</sup>; las dinámicas oficiadas por los profesores a cargo, la respuesta de los estudiantes en general frente a esta propuesta y el contraste de esta frente a una educación tradicional que es en la cual me formé tanto en el colegio como en la universidad. Así mismo, vi el material y estrategias empleadas por los profesores de la institución para aplicar el aprendizaje cooperativo.

El colegio privado, en cambio, no hacía parte de la Alianza educativa, pero el modelo pedagógico se acercaba mucho al planteado por la Alianza. El Colegio se conformaba por cuatro escuelas<sup>2</sup>, cada una específicamente diseñada para responder a las necesidades de los diversos grupos de edad (Colegio Hacienda los Alcaparros, 2020). Integralmente como escuelas y de la mano de los departamentos hacen énfasis a través del aprendizaje activo y la pedagogía de proyecto (Colegio Hacienda los Alcaparros, 2020). Lo que se plantea el colegio con este tipo de pedagogía es que “los estudiantes muestren su iniciativa, ejerciten su liderazgo y sus habilidades para trabajar en grupo [...]. Se plantea como un estudio

---

<sup>1</sup> Más adelante se mostrarán imágenes y se hará una descripción de la forma en que se disponen las aulas en una clase de Aprendizaje cooperativo.

<sup>2</sup> Las escuelas responden a una agrupación de grados por edades para favorecer el aprendizaje de los estudiantes al atender sus necesidades particulares (Prescolar; Primaria; Escuela Media y Bachillerato). Los departamentos, en cambio, se organizan por áreas de aprendizaje y están orientados al desarrollo académico y humano.

desarrollado por grupos de estudiantes, quienes, guiados por sus maestros, profundizan sobre un tema” (Colegio Hacienda los Alcaparros , 2020).

A nivel institucional, los estudiantes eligen un tema en el que puedan trabajar y cada grado (desde cada una de las asignaturas) debe buscar las posibles relaciones con el proyecto para poder aportar, de tal manera que haya trabajo en grupo institucional y por grados, para lograr aprendizaje sobre el tema que se esté trabajando. En el momento en el que estuve realizando la práctica, el proyecto se llamaba Cerebro científico; vi estudiantes de kínder recreando e interactuando con formas del universo, de grado tercero de primaria escribiendo poemas sobre el universo, de once haciendo experimentos para presentar en el evento y, así, todo el colegio se hallaba trabajando desde diferentes áreas para ese proyecto.

### Marco teórico

Para responder a la pregunta que da origen a este artículo, ha sido necesaria una revisión detallada de las bases pedagógicas y metodológicas con relación al aprendizaje cooperativo de cada uno de los colegios. Los dos colegios, desde diferentes abordajes, tienen como horizonte pedagógico y metodológico la aplicación del aprendizaje cooperativo, tanto para la formación humana como la académica de cada uno de sus estudiantes.

### ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?

Es el resultado de un esfuerzo consciente y conjunto para lograr un rendimiento excepcional en el aula para cada uno de los integrantes (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 5). Lograr un rendimiento excepcional es un gran reto tanto para el docente como para el grupo porque requiere apertura frente a la diversidad de los estudiantes y del entorno. ¿Qué significa ello? Cuando estamos frente a un grupo de personas, cada una con sus formas de aprender y de resolver los problemas del día a día, debemos prestar más atención, así mismo estimulamos más nuestra creatividad y nos sentimos más enérgicos. (London, George, & Wulff, Guía para la colaboración, 2009)

Así que tenemos dos caminos: trabajamos individualmente con sus variaciones o trabajamos en equipo también con sus variaciones. La segunda opción demanda mucha más energía porque puede haber conflictos, sobrecarga de trabajo en algunos de los integrantes, falta de comunicación, etc. Por lo que de parte del profesor será necesario facilitar el trabajo en equipo mediante una clara estructuración del objetivo y las actividades para cumplirlo; su trabajo tendrá que ser más minucioso y preciso. En cambio, con la primera opción podríamos sólo asignar un objetivo de aprendizaje y ver con las habilidades individuales de cada uno cómo lo logran, ofreciendo el apoyo que sea necesario.

El aprendizaje cooperativo le apuesta entonces a crear ese vínculo consciente en el que el cumplimiento de un objetivo depende del trabajo en equipo y de la participación activa y directa de cada uno de sus integrantes. Para hacerlo un poco más claro, los autores elaboran

una lista de elementos que definen al aprendizaje cooperativo; podríamos decir que son sus condiciones necesarias. Estas son (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999):

1. Interdependencia positiva
2. Responsabilidad individual
3. Interacción personal (cara a cara)
4. Integración social
5. Evaluación grupal

La primera condición hace referencia a que debe haber un objetivo claro en el que, desde el principio, se sepa que la tarea de cada uno va a beneficiar tanto a quien la realiza, como al equipo en la consecución del objetivo. La segunda condición es necesaria para que cada integrante cumpla con su tarea en específico y sea consciente del impacto que tiene su tarea sobre el trabajo de los demás. Es necesario plantearse individual y grupalmente la medición del progreso del trabajo. La tercera condición requiere compartir recursos, felicitarse, apoyarse como equipo, forjar lazos. La cuarta condición exige que los integrantes aprendan prácticas interpersonales y grupales y la condición final hace referencia a la introspección del grupo, encontrar las relaciones positivas y negativas para ir mejorando sobre el camino.

El ambiente cooperativo es un proceso; no se trabaja cooperativamente por una única instrucción, sino porque se han adoptado una serie de medidas y disposiciones por parte de los integrantes que lo permiten. En el desarrollo de ese proceso hay varios abordajes, varias formas en las que se puede llevar a cabo el “trabajo en grupo” que no necesariamente es trabajo cooperativo. Estas formas son abordadas bajo la pregunta *¿Cómo se sabe si un grupo es cooperativo?* (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

De acuerdo con los autores, hay cuatro tipos de grupos: 1) Grupo de pseudo-aprendizaje; 2) Grupo de aprendizaje tradicional; 3) Grupo de aprendizaje cooperativo y 4) Grupo de aprendizaje de alto rendimiento.

En el primer tipo de grupo no hay intención de trabajar en grupo, sólo se responde a una instrucción del profesor que podría ser igual a “cambien de silla”. La intención de esta frase no va más allá de dar una orden y así es como es tomada por los estudiantes; no hay una intención clara que justifique el trabajo en grupo, por lo que terminan trabajando mejor solos. El segundo tipo de grupo no tiene objetivos que exijan el trabajo conjunto, por lo que se puede trabajar individualmente lo que beneficia a unos y sobrecarga a otros. Hasta aquí se evidencia la importancia de la planeación por parte del profesor, dado que las actividades necesitan intencionalidad y articulación para hacer que se genere el trabajo cooperativo. En otras palabras:

“Una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos y a las alumnas a contar con los iguales, a colaborar y ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad” (Marrero, 2020, pág. 3).

En el tercer tipo de grupo ya se es consciente de que el objetivo principal es maximizar el aprendizaje de todos, cada miembro tiene su responsabilidad, se comparten conocimientos, se explica a los otros y se analiza con qué eficacia se están logrando los objetivos, de esta manera la suma es mayor que sus partes (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 7). El cuarto tipo es una suma del tercero con una preocupación real por el otro en cuanto a crecimiento personal, sentimientos, hay fraternidad. Pareciera un proceso progresivo, en el que inicialmente las actividades suscitan el hecho de que los estudiantes tengan que aprender trabajar cooperativamente y luego se van sumando valores y emociones propias del trabajo cooperativo.

Ni el tercer, ni el cuarto tipo surgen de una clase; surgen del tiempo, de la vivencia conjunta y planificada de una serie de hábitos y actitudes que van creando tanto los lazos como las dinámicas que permiten trabajar cooperativamente. No obstante, el profesor puede formar grupos cooperativos para una clase, en la cual se empiecen a explorar esas relaciones de trabajo conjunto y coordinado para el cumplimiento de un objetivo debido a la forma en que fue propuesta la actividad. A continuación, veremos una actividad que exige trabajo cooperativo:

### **El rompecabezas “jigsaw” (Marrero, 2020)**

Se suele aplicar con áreas del conocimiento que son susceptibles de ser fragmentadas en diferentes partes.

1. Se divide la clase en grupos heterogéneos de 4 ó 5 estudiantes.
2. El material objeto de estudio se fracciona en la cantidad de estudiantes que tenga el grupo.
3. Cada estudiante prepara “su” parte a partir de la información que le facilita el profesor.
4. Luego, con los estudiantes de otros equipos que han estudiado el mismo subtema forman un “grupo de expertos” donde intercambian la información.
5. Cada uno de esos expertos retorna a su equipo original y se encarga de explicar al grupo la parte que ellos han preparado para construir el tema general.

Esta es una actividad en la que cada integrante del equipo tiene que participar porque es su responsabilidad adueñarse del tema que le correspondió para posteriormente explicarlo a su equipo, de tal manera que cualquier integrante del equipo inicial pueda explicar el tema general. En este ejemplo se recogen los cinco aspectos esenciales a considerar al momento de construir una clase de trabajo cooperativo: 1) Interdependencia positiva; 2) Interacción cara a cara; 3) Responsabilidad individual; 4) Técnicas interpersonales y de equipo y 5) Evaluación grupal, que ya se habían descrito anteriormente.

La primera porque los estudiantes tienen claro cuál es el objetivo de la actividad y la importancia del desempeño de cada uno para todos. La segunda porque deben interactuar con

los otros, ir en búsqueda de ese equipo de expertos, luego volver y buscar las herramientas para darse a entender frente a sus compañeros, utilizando sus recursos y sus habilidades. La tercera porque es clara su labor individual y cómo el no hacerla impactaría a su equipo. La cuarta dado que al tener que comunicar y acordar un tema común deben desarrollar técnicas interpersonales para pedir y ceder la palabra, para comunicarse efectivamente, para aprovechar el tiempo, etc. Por último, la quinta será la presentación como grupo frente al resto del curso. Como equipo presentarán el contenido aprendido y allí ellos evaluarán cuánto aprendieron y qué tan bien se desarrollaron.

Hasta ahora he mencionado a grandes rasgos qué es el aprendizaje cooperativo, sus condiciones necesarias y las formas en que puede llegar a darse (según Johnson, Johnson y Holubec, 1999) dado que es la teoría sobre la cual se basa el proyecto educativo del colegio oficial. Ahora vamos a ir un poco más al detalle, ¿cómo conformamos los grupos?, ¿cuáles son los tiempos?, ¿qué materiales se necesitan? En el aprendizaje cooperativo hay una serie de variables que intervienen en el óptimo desarrollo de las actividades como trabajo cooperativo.

Deberemos tener en cuenta la cantidad de estudiantes, el tiempo con el que contamos para la actividad, que el tema de la actividad permita trabajo cooperativo, la variedad de las personalidades.

Para comenzar, lo que sugieren Johnson, Johnson y Holubec (1999) es que haya interdependencia positiva entre los grupos, esto se logra a través de la limitación de los materiales o de la información, en general de los recursos con los que se cuenta para cumplir con la tarea propuesta. Por ejemplo, si se debe leer un texto, será necesario limitar el acceso al texto para que cooperativamente puedan organizarse y lograr que el texto llegue a todos. Por otra parte, debe tenerse en cuenta la madurez de los equipos y la experiencia como grupos cooperativos. Se podría partir entonces con las siguientes preguntas, ¿cuántos miembros tendrán los grupos?, ¿cómo se distribuirán? y ¿cuánto tiempo durarán los equipos?

Con estas preguntas en mente y con el objetivo de aprendizaje como punto de partida se empezarán a formar los grupos de acuerdo con la edad de los estudiantes, los materiales disponibles, el tiempo dispuesto para el desarrollo de la actividad y sobre todo teniendo claro que, aunque más miembros significan más capacidades y más puntos de vista, también se van a requerir mayores habilidades para trabajar en equipo, así que inicialmente no es recomendable formar grupos muy grandes. Por otra parte, de acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999), entre más grande sea el grupo, menores van a ser las interacciones personales entre los miembros.

Con relación al tiempo, si este es escaso, son más productivos los grupos no tan grandes, de acuerdo con los autores, es preferible el trabajo de pares. Adicional a ello, en los grupos en los que la cantidad de miembros es mucho menor, es mucho más sencillo ver el desempeño de cada uno de los miembros. En cuanto a la distribución, como la productividad depende de

la capacidad para de los estudiantes para trabajar en equipo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 17), debemos pensar en los criterios para distribuir a los estudiantes dentro de los equipos.

Existen dos posibilidades dentro de lo que menciona los autores, tenemos grupos heterogéneos (bajo, medio y alto rendimiento; hombres, mujeres, diferentes etnias) o grupos homogéneos (en función del rendimiento académico o habilidad) (Goikoetxea & Pascual, 2002, pág. 227). El uso de cada uno dependerá de los propósitos de aprendizaje y de la diversidad existente en el aula de clase. Para los primeros se encuentra que hay un importante desarrollo en las relaciones humanas; para lo segundos, la adaptación es más sencilla, sin embargo, la motivación y la imagen frente a los demás puede ser un punto débil según como se aplique. Importante es tener en cuenta que vivimos en mundo diverso y es más probable que nos encontremos con personas muy diferentes a nosotros que con iguales, por lo que es mucho más útil aprender a trabajar con personas diferentes.

A su vez se deberá tener en cuenta que el propósito en el aula no es sólo el éxito académico, también buscamos forjar mejores relaciones humanas, un tránsito por la vida en el colegio tranquilo, descubrir cómo aprenden los estudiantes, qué es más motivante para lo estudiantes y así podría seguir la lista de las innumerables experiencias que forjan nuestra formación a medida que vamos creciendo, por ello es tan importante tener presente el objetivo del grupo cooperativo y de la clase.

Para los autores resultan preferibles los grupos heterogéneos porque estimulan el pensamiento profundo, requieren un aumento de la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo, dado que deben enfrentarse a diferentes métodos de aprendizaje, interpretación y resolución; los grupos heterogéneos dan mayor acceso a perspectivas. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 18). Dicho esto, hay varias formas de formar los grupos, puede ser de manera estratificada, que hace referencia a la selección de los estudiantes de acuerdo con sus características específicas, al azar o creados por los estudiantes o profesores que sería cercano a la opción de estratificación.

Se debe prestar atención al tipo de juicios que se emiten para conformar los grupos, como “tú eres más aplicado que...” o “a ti te va mejor en las matemáticas...”. Adicional a ello, el profesor podrá aprovechar los gustos e intereses de los estudiantes para formar los grupos como formarlos a partir de la práctica de cierto deporte, personajes literarios, entre otros. Este será un buen punto de partida para generar empatía entre los integrantes y para que se conozcan entre ellos. Por supuesto, esto requerirá que el profesor tenga una noción de los gustos e intereses de los estudiantes.

Por otra parte, la disposición del salón de clase o del espacio de trabajo también será fundamental para el óptimo desarrollo de la actividad. Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) se deberá conjugar el orden, la acústica, los colores, las formas, la posibilidad de supervisión del profesor para hacer una clase cómoda, generar participación, facilitar el

cambio de actividades, el tránsito a través del salón, el intercambio de ideas y materiales. (Pág. 21). Para trabajar cooperativamente, entonces, según los autores, deberemos tener en cuenta las pautas para la conformación de grupos, los tipos de grupos que podemos formar y la disposición del espacio de trabajo; cada uno con sus respectivas variables.

Luego vendrían los roles que vamos a asignar como profesores a cada uno de los estudiantes que componen el equipo cooperativo. Existe una amplia cantidad de roles, no obstante, mencionaré aquí algunos de los que describen los autores en su texto para crear una noción de los roles que pueden llegar a ser indispensables para el correcto funcionamiento de los equipos: 1) Roles que ayudan a la conformación de los equipos: dar orden, controlar el ruido, etc. 2) Roles para que el equipo funcione: Explicar ideas, llevar un registro, aclarar, dar apoyo, etc. 3) Roles de formular lo que ya saben e integrarlo con lo que ya saben: Corrector, analista, sintetizador, etc. 4) Roles de incentivar el pensamiento y mejorar el razonamiento: Crítico de ideas, integrador, ampliar fundamentos, etc. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, págs. 24,25)

La incorporación de estos roles requiere un proceso; no hay forma en la que un equipo escolar nuevo pueda integrar todos estos roles, por lo que se sugiere iniciar con roles simples para que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo. Luego, para ir identificando mejor las habilidades de los estudiantes o su familiaridad con los roles, podremos rotar los roles. Seguido de ello, se podrán incorporar otros roles, los descritos anteriormente o roles de perspectiva, cognitivos o de recursos que también son nombrados por los autores.

Si se requiriera un camino para implementar el aprendizaje cooperativo desde lo propuesto por Johnson, Johnson y Holubec (1999) podríamos recurrir a la Figura 1, donde aparecen las ideas propuestas por ellos y nos sirve de punto de partida para el diseño de una interacción, cuyo propósito inicial sea incrementar el aprendizaje personal y grupal de forma cooperativa dentro de las aulas de clase para generar interacciones significativas para maestros y estudiantes.

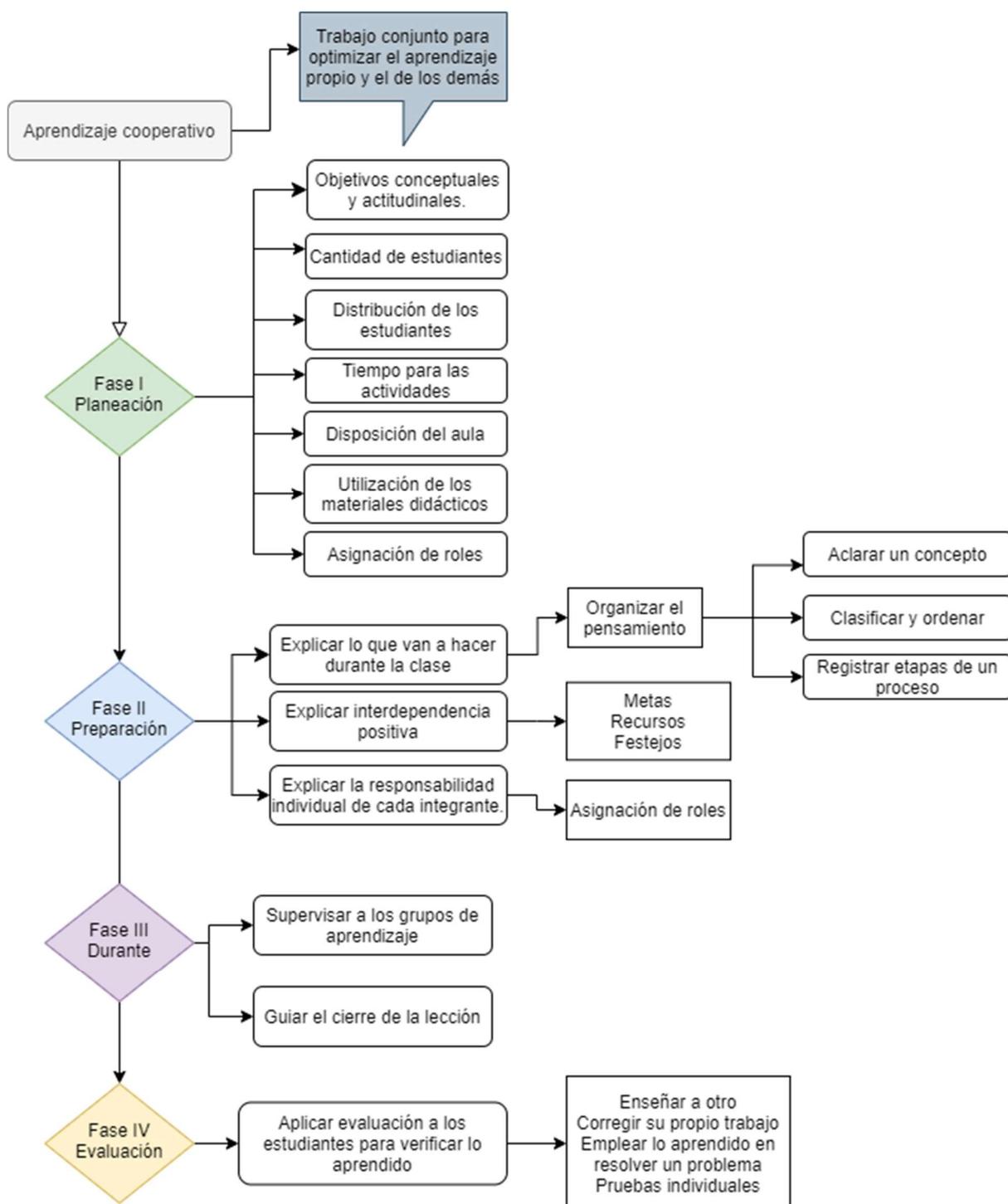


Figura 1 Gráfico representativo de las ideas expuestas por los autores Johnson y Holubec sobre aprendizaje cooperativo en su libro *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1999).

## Referentes pedagógicos del colegio privado

Hasta aquí tenemos una noción de las bases conceptuales en las cuales se fundamenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio oficial; ahora vamos a revisar la fundamentación del colegio privado al cual hice mención al inicio del presente escrito. Como se mencionaba anteriormente, este colegio acoge al aprendizaje activo y la pedagogía de proyectos desde la perspectiva de Reggio Emilia y Lilian Katz. Así mismo, integran los procesos de trabajo colaborativo desarrollados por el Houston Galveston Institute. Involucran otros referentes de formación como el desarrollo de habilidades de pensamiento según la taxonomía de Marzano Research Laboratory, que bien complementan su objetivo central que es promover el potencial de cada estudiante desde diferentes enfoques.

La perspectiva formativa del colegio está inspirada en: 1) Fundamentos del desarrollo humano según autores como Jean Piaget y Lev Vygotsky; 2) La teoría del conocimiento constructivista [...] y pedagogías activas como las propuestas por la fundación High Scope, etc. (Colegio Hacienda los Alcaparros, 2020). Como vemos, el colegio utiliza una significativa cantidad de referentes para crear su experiencia académica y de desarrollo personal. También encontramos que dentro de sus intereses busca promover el trabajo en comunidad, el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento de espacios o ambientes que favorezcan las relaciones interpersonales.

Dicho esto, como nuestro interés está en conocer cómo sucede el trabajo cooperativo en el colegio privado, vamos a revisar uno de los textos de los cuales nace la propuesta del Galveston Institute, que es uno de los referentes para el colegio, *Guía para la colaboración* de los autores Sylvia London, Sally George y Dan Wulff. Esta guía surge del análisis de varias prácticas de colaboración que para los autores pudieron extrapolarse a otros contextos más allá del psicoterapéutico que solía ser su área, entre ellos la educación. La guía ofrece nueve lineamientos para generar acciones creativas y productivas a la hora de trabajar cooperativamente.

Al inicio del texto, la colaboración es propuesta como un estilo de vida que conlleva un proceso que debe ser flexible y responsable, que permita relacionarnos de forma deliberada con otros. (London, George, & Dan, 2009, pág. 1). Al ser un proceso se establecen una serie de lineamientos, que parecen condiciones necesarias para que el trabajo colaborativo pueda darse de la mejor manera. Cabe aclarar que el descubrimiento y la postulación de estos lineamientos se hacen enfocados un poco a la práctica colaborativa entre grupos de profesionales, pero como lo mencionaba, son parámetros que se pueden extrapolar a la vida colaborativa del colegio. A continuación, enunciaré esos nueve lineamientos descritos en el texto.

En el primer lineamiento los autores hacen referencia a *la participación en igualdad de condiciones*; las diferencias deben ser valoradas y aunque se asumen diferentes roles todos deben ser apreciados en igual medida. Para lograr esto es importante el diseño de actividades

que permitan mezclar diferentes talentos y experiencias de los participantes. (London, George, & Dan, 2009, pág. 2). El segundo lineamiento tiene que ver con *la creación de una cohorte*, un grupo de estudiantes con algo en común, puede ser una experiencia. El propósito de la cohorte es que los estudiantes formen vínculos especiales y gran aprecio entre ellos que los lleve a extender su apoyo y, superar de alguna manera su individualidad porque se vuelven parte de algo más grande. (London, George, & Dan, 2009, pág. 3).

El tercer y cuarto lineamiento están conectados por la importancia de ver a las *personas como personas*, no sólo como el profesor o el compañero de clase o el señor de la recepción, sino como personas detrás de las cuales hay una historia. Para ello deben hacerse prácticas de integración, para encontrar un punto en común. De hecho, el cuarto lineamiento, *la hospitalidad*, hace énfasis en dar la bienvenida incondicional del otro, dicen los autores “la manera en que comenzamos a recibir y conocer a las personas crea el tipo de conversaciones y relaciones que podemos tener con ellas” (London, George, & Dan, 2009, pág. 4).

Este punto es importante porque dentro de la formación que proporciona el colegio a los profesores en el área de Desarrollo Humano está la capacitación en estrategias como Responsive Classrooms, Resolución de Conflictos y Desarrollo de Grupo y Consejerías. En el artículo *Toward a conception of culturally responsive classroom management*, los autores mencionan el caso de una profesora que, siendo nueva en una institución en Estados Unidos, mientras daba un clase veía por la ventana, asoció los movimientos y sonidos de un grupo de estudiantes con una posible pelea, pero en realidad era su forma de saludarse e interactuar dentro de sus prácticas culturales (Weinstein, Tomlinson-Clarke, & Curran, 2004). Es una situación interesante porque, como lo mencionan los autores de la Guía colaborativa, no podemos desconectar nuestra personalidad, creencias y carácter en nuestro trabajo, así que se deben pensar estrategias de reconocimiento del otro para que aprendamos a mirar con una perspectiva más amplia.

El quinto lineamiento hace énfasis en *un lugar apropiado y cómodo* para propiciar el desarrollo de buenas relaciones interpersonales y, con ello, una mayor disposición al trabajo colaborativo. El sexto es *retroalimentación y ajustes*; este parámetro tiene que ver con el desarrollo de una actitud de apertura, la disposición de dar y recibir retroalimentación para tomar esa información y hacer algo mejor. El séptimo es *Resultados duraderos*; hace referencia a prolongar el equipo y su cooperación en el tiempo. Los autores mencionan un ejemplo en el que los asistentes de uno de los talleres que realizaban crearon un blog donde aun después de terminar el proyecto, siguieron compartiendo opiniones, imágenes y casos para no perder contacto y seguir trabajando en equipo.

Los últimos dos lineamientos son *Aprendizaje a través del arte, la música, la cultura, las lenguas y Apertura, que nos permita hacer lo que la ocasión amerita*. El octavo lineamiento nos propone a las artes como una oportunidad para vincularnos en la diversidad; sabemos que cualquier grupo de personas va a traer consigo un universo de perspectivas y posibilidades que, de acuerdo con los autores de la Guía Colaborativa, “nos obligan a poner

más atención porque estimula la creatividad y nos energiza” (London, George, & Dan, 2009, pág. 6).

El noveno lineamiento sugiere una actitud o disposición que nos permita estar listos para resolver. Los autores definen la apertura como “la creación y mantenimiento de un entorno abierto, libre, creativo y respetuoso, donde la flexibilidad y las actividades espontáneas sean bienvenidas” (London, George, & Dan, 2009, pág. 8). Los autores concluyen su texto con la idea de que la colaboración es una práctica inacabada; podemos encontrar nuevos significados y, por supuesto, seguimos educando día a día para identificar esas habilidades que nos permiten trabajar mejor en quipo.

Otro de los abordajes pedagógicos en los cuales está basado el modelo del colegio privado es el Constructivismo de Vygotsky y Piaget. Para ambos autores, el aprendizaje debía ser un proceso de construcción activa por parte del sujeto (Arocho, 1999). Los dos hacían una crítica a la educación tradicional y defendían que el conocimiento ni se hereda ni se adquiere por transmisión directa. (Arocho, 1999, pág. 481). El conocimiento entonces se construye como el producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social. Lo anterior es significativo dado que la complejidad de las interacciones y la cantidad de estas será el determinante para aprender y desarrollarnos como seres humanos.

¿Cuál es el papel de la educación bajo esta perspectiva? Para Piaget la educación debe orientarse a proveer el ambiente y los medios para nutrir la curiosidad [...] que llevará a un aprendizaje significativo (Arocho, 1999, pág. 482). Para Piaget la educación no es el mero hecho de recibir información; importa el cómo y además establece un propósito que va más allá de abordar contenidos, los métodos pedagógicos deben apelar a la actividad espontánea [...], el maestro o persona acompañante, más bien debe encargarse de crear ambientes que estimulen la iniciativa, el juego, la experimentación, el razonamiento y la colaboración social (Arocho, 1999, pág. 483). Desde su perspectiva, Vygotski plantea como postulado central:

“El manejo de los artefactos culturales, herramientas y símbolos se aprende en sociedad. Este aprendizaje ocurre en el transcurso de interacciones humanas y acciones colaborativas que se sitúan en contextos particulares y se materializan en formas de comunicación” (Arocho, 1999, pág. 484)

Ambos autores convergen en que el aprendizaje no es un acto de transmitir conocimiento en formas de pequeños bloques, desconectados unos de otros; más bien es un proceso donde debe haber una acción mediada por las personas acompañantes de que permita a los estudiantes interactuar entre ellos y con su entorno para lograr aprendizaje significativo. El aprendizaje no es sólo la obtención de determinado contenido, sino la mediación entre las herramientas y recursos que tenemos, los escenarios históricos, el espacio físico donde aprendemos y un número de variables que debemos procurar pensar y organizar, nuevamente para llegar al aprendizaje significativo.

Ciertamente, todo este despliegue de condiciones no lo logra una sola persona acompañante, razón por la que, de acuerdo con los autores, debe haber una actividad constructiva y colaborativa entre los miembros del colectivo educativo (Arocho, 1999, pág. 486). El aprendizaje activo entonces involucra como condición necesaria el trabajo cooperativo por parte de estudiantes y personas acompañantes. Trabajo cooperativo por parte de los acompañantes para establecer un lenguaje, una administración de los espacios y tiempos que permita a los estudiantes identificar que hay un equipo detrás de su proceso de aprendizaje, sobre todo para identificar las conexiones que existen entre cada una de las áreas que acompañan.

El aprendizaje activo (como el aprendizaje o trabajo cooperativo) involucra un amplio tiempo de preparación de la actividad, un análisis de las variables con las que se puede trabajar para lograr el mejor proceso posible. En este sentido, es muy interesante pensarlo porque las personas acompañantes deben encargarse de analizar las variables de las cuales disponen para organizarlas de tal manera en que puedan llegar al objetivo de aprendizaje que se propongan. Este factor hace que las clases necesariamente sean preparadas, aun cuando se tenga mucha experiencia en el área. Por otra parte, genera un ejercicio de reflexión en tanto entre maestros o personal acompañante deben aprender a trabajar en equipo y así mismo tener la capacidad de explicar a los estudiantes la actividad que van a realizar para que puedan hacerla cooperativamente y con la intención de cumplir ciertos objetivos.

En este punto retomamos los Referentes de progreso que había anunciado al inicio del texto. Enunciaré dos de los referentes que desde mi criterio son fundamentales para el desarrollo de trabajo cooperativo:

Referente #3: Planear clases estructuradas y pertinentes

- Define claramente el propósito de aprendizaje de la clase.
- Presenta una organización didáctica coherente y pertinente para los aprendizajes propuestos para el grado.
- Propone estrategias e instrumentos de evaluación coherentes y pertinentes al grado teniendo en cuenta los estudiantes con diferente ritmo de aprendizaje.
- Plantea recursos acordes con el propósito de aprendizaje.
- Organiza los tiempos de acuerdo con los tipos de actividades.
- Anticipa los errores de comprensión o las dificultades que podrían presentar los estudiantes.

Referente #7: Propiciar ambientes participativos, colaborativos y críticos

- Escucha a sus estudiantes y tiene en cuenta sus aportes.
- Utiliza diversas estrategias de trabajo en grupo que promueven el aprendizaje (aprendizaje/cooperativo).
- Emplea estrategias de preguntas y discusión para involucrar a todos los estudiantes en la construcción de conocimiento.

- Propone diversas formas de participación según la actividad propuesta. (British Council, 2018)

Por otra parte, los objetivos (si bien deben ser concretos para fijarnos un norte) deben ser objetivos que apunten al fomento de la espontaneidad e interés de los estudiantes por los contenidos y habilidades que van aprendiendo. De esta manera, podrán ver el porqué de aprender sobre La Colonia como parte de nuestro reconocimiento cultural y no como la definición de las principales actividades económicas; las fases de la Colonia no como datos sueltos, sino como historias que nos ayudan a comprender el país en el que vivimos; las matemáticas no como una serie de operaciones que terminan haciéndose mecánicamente, sino como una herramienta útil para describir y entender el mundo en el que habitamos.

Otro punto destacable es que articular los contenidos de una misma asignatura ya es un tema complejo; ahora la articulación de los contenidos entre asignaturas supondrá un reto mayor, pero ya la Pedagogía de proyectos nos da una luz sobre cómo maestros y estudiantes pueden trabajar por un propósito. Como se mencionaba anteriormente, uno de los referentes para el colegio privado es la Pedagogía de proyectos, abordada por Lilian Katz (profesora emérita de educación de la primera infancia de la Universidad de Illinois). La propuesta de Katz apunta a utilizar los proyectos como un complemento a los elementos formales y sistemáticos del plan de estudios (Educación actual, 2013).

El aprendizaje por proyectos será una oportunidad para llevar a cabo los desafíos que para Katz tiene la educación del S. XXI, a continuación, los menciono: 1) La alfabetización tecnológica, 2) El pensamiento crítico, 3) La colaboración (Educación actual, 2013). Todo surge de una o varias preguntas acerca de un tema que los estudiantes quieran trabajar y el proyecto será ese proceso de pensamiento que llevan a cabo los estudiantes para hallar las respuestas. De acuerdo con Katz este estará centrado en los estudiantes que, junto con el profesor, establecerán sus tiempos y metas para el desarrollo del proyecto. El profesor tendrá el papel de guía, facilitador o moderador de las actividades que deben estar vinculadas a un eje central, así como promover el trabajo interdisciplinar que se dará desde el trabajo en grupo.

Como vemos hasta este punto, los referentes pedagógicos que abordan ambas instituciones involucran la necesidad de aprender a trabajar cooperativamente y de adoptar nuevas prácticas que nos ayuden a promover el aprendizaje cooperativo para lograr aprendizaje significativo. También pudimos identificar que su implementación va más allá de reunir a las personas en grupos, debe haber una previa planeación de las actividades y siempre tener claro el propósito de aprendizaje, el objetivo de cada actividad. A su vez, el trabajo cooperativo requiere creatividad; se tiene una serie de variables que utilizándolas intencionadamente deben aportar al óptimo desarrollo del trabajo cooperativo y el profesor deberá entonces tener un papel de facilitador y forjador de los ambientes colaborativos.

## Descripción-Discusión

Antes de empezar con esta sección del artículo es necesario aclarar que los comentarios aquí descritos hacen parte del proceso que viví como Maestra en formación del proyecto EFMMa, que sólo buscan analizar y pensar las prácticas educativas propuestas por ambas instituciones. Si bien espero resulten útiles como ejercicio de pensamiento, no espero que sean tomados como definitivos o determinantes; son sólo una oportunidad para dialogar y seguir pensando el aprendizaje colaborativo. Por otra parte, soy muy consciente de que ambos colegios se esfuerzan día a día por implementarlo, labor que no es para nada sencilla ni repentina, y hacer que los procesos de aprendizaje sean significativos para sus estudiantes.

### Sobre el colegio oficial

Iniciaré mi descripción por el colegio oficial para dar continuidad a la forma como se viene desarrollando el artículo. Este colegio implementa el aprendizaje cooperativo desde grado 0 hasta grado 11, que es el máximo grado para alcanzar el título de bachiller académico. Lo anterior es muy importante porque permite corresponder a la naturaleza del aprendizaje cooperativo, que como se había mencionado anteriormente, es un proceso en el que se aprenden habilidades para incorporarlo cada vez mejor. Así que desde grado 0 poco a poco se van incorporando habilidades que, con el paso del tiempo, se espera hagan mucho más sencillo el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

En la pasantía tuve la oportunidad de visitar una clase de grado 0, que es el grado preescolar del colegio. La profesora inició la clase con la meta de la clase: Recordación de las consonantes; allí en la meta involucró una habilidad de pensamiento, recordar, que de acuerdo con la Taxonomía de Marzano hace parte de la fase de Recuperación dentro del sistema cognitivo. Los estudiantes estaban formados por grupos que ya se habían dispuesto previamente; al parecer el criterio para distribuirlos era su rendimiento académico, se organizaron grupos heterogéneos, los de más alto rendimiento académico con los de más bajo rendimiento.

Este es un criterio que durante mi experiencia en el colegio determinaría la formación de grupos. Parece que la formación de grupos por sus antónimos permite formar dentro del colegio el equilibrio en los grupos cooperativos. En los grupos se asocian los más ruidosos con los menos ruidosos, los de mejor desempeño académico con los que no, los participativos con los no participativos, se busca un moderador o monitor del grupo y así se forman los grupos. Eso puede cambiar por períodos, de acuerdo con las mejoras que muestre cada uno de los estudiantes en cuanto a su progreso académico. En el colegio no se tienen en cuenta otros factores para la toma de decisiones sobre formación de grupos cooperativos como intereses, la forma de resolver un problema, la afinidad con compañeros, etc.

Aunque el colegio tiene una fuerte inclinación por la formación humana de los estudiantes y dispone espacios para ello, lo que recibe más valor dentro de la práctica educativa es el buen desempeño académico de los estudiantes. Recuerdo el caso de un estudiante cuyos resultados académicos no eran los mejores, tampoco su disciplina. Sin embargo, una vez lo vi trabajando en un cartel que representaría a su curso y ahí él estaba trabajando de forma bastante destacable, proponía ideas, trabajaba con los demás; de hecho, asumió el liderazgo de la actividad. Lo que para mí fue sorprendente porque en el salón él no quería trabajar y se le notaba bastante desmotivado frente a su quehacer académico.

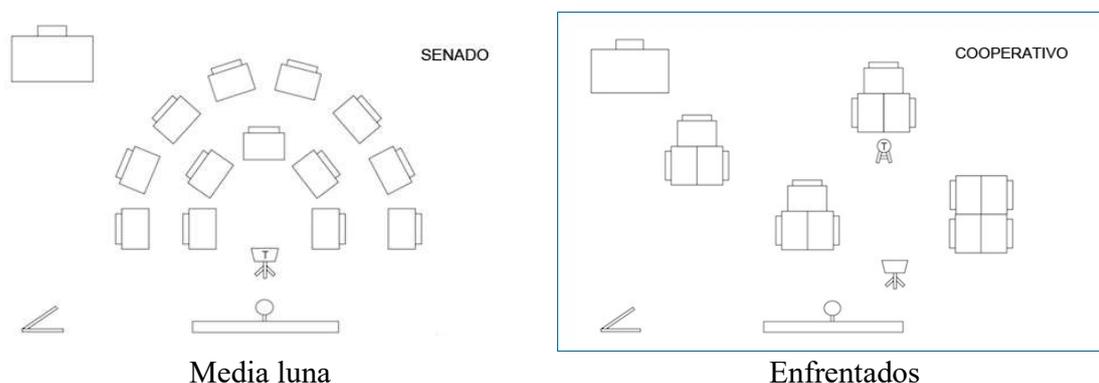
En el salón de clase, sus compañeros no querían trabajar con él porque no tenía buen rendimiento y además a veces era un poco agresivo con sus compañeros; esta práctica casi se había interiorizado en su salón de clase, así que él terminaba trabajando solo. Por su parte, los profesores le llamaban la atención constantemente por desatender a la clase y no cumplir con sus deberes. Tal situación ya representaba un reto para el trabajo cooperativo porque como lo mencionan Jonhson, Jonhson y Holubec (1999) el éxito de todos es el éxito del grupo. ¿Cómo manejarlo? Recordé el efecto Pigmalión, que hace referencia a cómo las expectativas de una persona sobre otra pueden afectar positiva o negativamente sobre su conducta (Psiquion, 2020).

Posiblemente la imagen que tenían sus compañeros de clase y sus profesores no potenciaban mucho la imagen que tenía de sí mismo para hacer las cosas mejor, hasta que el día del cartel, cambiamos de espacio, estaba yo que no era una persona de su cotidianidad e hicimos una actividad que era de su interés, pintar, colorear y crear. Quizá ese escenario sugería para él una nueva oportunidad, de ahí la importancia de lo que mencionaban Vygotsky, Johnson, Johnson, Holubec y los teóricos sobre los cuales hicimos mención anteriormente acerca de las interacciones para el aprendizaje y la disposición de espacios intencionados que permitan a los estudiantes tener aprendizaje significativo. Es necesario entonces no sólo interactuar con el mismo salón de todo el año y los mismos compañeros, sino con otras personas, otros espacios, de no ser posible moverse mucho de espacio, transformarlo para que sea una herramienta y no un limitante.

Como profesores o acompañantes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo mencionaban Johnson, Johnson y Holubec (1999), hay que aprender a reconocer los diferentes grados de habilidad de los estudiantes y tener cuidado con los prejuicios, porque estos podrían tener un impacto significativo, posiblemente negativo, sobre el desarrollo de una imagen positiva sobre sí mismos, lo que en parte determinará el desempeño dentro del grupo cooperativo. En esta medida, la interdependencia positiva comienza con el clima de cooperación que propone el profesor (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 33). Debe existir un ambiente de respeto y valoración positiva por cada uno de los integrantes del grupo para generar esa confianza y compromiso sobre la capacidad propia y del otro para hacer las actividades.

Una vez mencionado el criterio general y la necesidad de un clima de cooperación generado por el profesor acompañante, pasamos a hablar de la cantidad. El colegio oficial abre sus puertas para una cantidad significativa de estudiantes, lo que genera que en cada curso haya un aproximado de 40 estudiantes, por lo que, al momento de hacer grupos, éstos se hacen de aproximadamente 5 estudiantes para un total de 8 grupos. Tal cantidad de estudiantes es un reto para la planeación de una clase de aprendizaje cooperativo porque es difícil llevar seguimiento sobre cada uno, controlar los niveles de ruido y, sobre todo, generar las condiciones de interdependencia positiva entre los miembros de los grupos. En la clase de grado cero que comentaba anteriormente vi interdependencia entre los grupos, pero en primaria y bachillerato no.

Sin embargo, cada reto sólo hace que tengamos que pensar en una solución. Como recurso, los profesores que preparaban una clase de aprendizaje cooperativo tenían dos modos de formar a los grupos y distribuirlos por el salón: 1) En forma de media luna y 2) Enfrentados cara a cara.



Desde mi experiencia y después de varias conversaciones con mi Maestro acompañante, notamos que en forma de media luna es más sencillo para el profesor monitorear una clase tan grande porque es más fácil escuchar las discusiones o el desarrollo que los estudiantes le dan a la actividad. También, al estar más cerca del profesor, los estudiantes pueden llegar a sentir un poco más de compromiso con la actividad. Sin embargo, la comunicación interna entre los grupos es un poco más difícil porque los estudiantes ubicados en los extremos de la media luna tendrán dificultades para escucharse entre sí y se genera una sensación de teléfono roto entre los integrantes y existiría el riesgo de que alguno de ellos se desconecte de la actividad por no sentirse incluido o por el esfuerzo de más para comunicarse.

Lo anterior no significa que no pueda hacerse el trabajo de forma adecuada, sólo son las dificultades que tendrán que sortear. Por otra parte, en la distribución enfrentados, para los estudiantes es más fácil comunicarse porque si bien la distancia o el ruido del ambiente pueden llegar a afectar el que se puedan escuchar unos a otros, están presentes otros

elementos, como el contacto visual, el lenguaje corporal y la capacidad de verse entre ellos. Estos son elementos que también destacan Johnson, Johnson y Holubec (1999) como importantes para el aprendizaje cooperativo. No obstante, la supervisión del profesor se hace un poco más personalizada porque es como si se llegara a internar en cada grupo y los otros entonces pueden sentirse desatendidos.

Así mismo, la distribución en media luna también les permite a los grupos estar enterados del proceso de sus compañeros, mientras que en los grupos (como lo mencionaba anteriormente) se arma su propia atmósfera para hacerlo un poco más comprensible. Ya lo mencionaban Johnson, Johnson y Holubec (1999); en grupos que recién se están formando para trabajar cooperativamente no es bueno generar grupos muy grandes porque se podría perder el propósito de la actividad, entre el ruido y descontrol, por lo que sugiere grupos de 2 o 3 estudiantes. Sin embargo, dada la cantidad de estudiantes por salón para los profesores es muy difícil monitorear 20 o 13 grupos en 50 minutos que duran las clases y además llegar al objetivo de aprendizaje.

Como lo vemos, en este colegio el reto es la planeación con relación a la cantidad de estudiantes y al tiempo que se tiene para cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada clase. En esta medida, lo que hacen varios de los profesores para llevar el seguimiento y poder trabajar cooperativamente es establecer expectativas desde el principio de la clase, así que se destinan aproximadamente siete minutos para organizar los grupos, indicar el objetivo de aprendizaje y explicar la actividad. Como lo mencionaban los teóricos anteriormente, el trabajo cooperativo requiere del desarrollo de habilidades sociales, así que el colegio como institución, promueve una habilidad social por período; el período en el que yo estuve fue la escucha activa, así que todos los profesores para las clases la ponían en práctica.

¿Qué significaba la escucha activa? Mientras alguien diera una instrucción o tuviera la palabra dentro de la clase, los demás debían escuchar atentamente lo que tenía por decir. Había diferentes formas de introducirla, una de ellas era decir - ¡Silencio, silencio!, pero esa no solía funcionar bien porque en la medida en que el profesor gritaba silencio, los estudiantes se ocupaban de hablar más fuerte y tiempo después atendían. Otra de ellas era levantar el puño y eso representaba que todos debíamos estar en silencio, inclusive el profesor, esta señal era muy efectiva, los estudiantes la veían y se quedaban viendo hasta que el profesor diera un saludo y comenzara la clase. En otras ocasiones, el profesor llegaba a la clase y lo que hacía era empezar a dar la instrucción en voz baja, lo que hacía que los estudiantes tuvieran que hacer silencio y prestar atención para saber qué tenían que hacer.

Esta introducción de habilidades sociales a nivel institucional es un gran paso para el aprendizaje cooperativo porque aun cuando la clase se llevara a cabo de manera tradicional se están forjando habilidades que luego les permitirán trabajar mejor cooperativamente. Por otra parte, está la intencionalidad de trabajar cooperativamente como institución porque todos hablan el mismo lenguaje en cuanto a la incorporación de habilidades sociales.

Con estas prácticas los profesores pueden aprovechar mejor los 50 minutos de clase y monitorear a los 40 estudiantes que manejan por salón. Adicional a ello, para la verificación de que la actividad fuese comprendida, el profesor seleccionaba a un integrante de los grupos al azar para que en sus palabras explicara la actividad. Luego de ello, se pregunta si aún existen dudas y en caso de que sí, se acude a los propios compañeros para que clarifiquen a sus compañeros, en caso de ser necesario el profesor también intervendrá. Mediante preguntas concretas y el parafraseo se logra establecer una comunicación de ida y vuelta que le permite al docente constatar que ha asignado correctamente la tarea. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 27).

Luego de la explicación de la tarea, mi maestro acompañante (también lo vi en el profesor de ciencias), listaban los conceptos que verían en el desarrollo de la actividad para que los estudiantes los tuvieran claros y de ser necesario los pudieran relacionar con su experiencia. Esta es una herramienta interesante porque permite aterrizar un poco esos conceptos abstractos para apropiarlos y desarrollar las actividades. Listar los pasos para llevar a cabo las actividades es un gran método para que los estudiantes no se desubiquen dentro de la actividad; sin embargo, en bachillerato estas listas se van perdiendo y aunque siempre se estipula el objetivo de la clase, la forma de llegar a él dependerá de cada grupo de trabajo, lo que da cierta libertad, pero también se corre el riesgo de perder el tiempo.

En una clase de grado cuarto propuse encontrar relaciones entre algunos de los problemas del S.XX (pobreza, corrupción, desigualdad, narcotráfico), expuestos en el material de apoyo de los estudiantes, para no verlos como aspectos separados, sino como la consecuencia de una serie de sucesos. Sin embargo, para los estudiantes no era muy claro qué era lo que tenían que hacer, así que en esta medida mi mentora me sugirió el listar las acciones de pensamiento que se verían involucradas en el proceso de aprendizaje, lo que también es muy útil tanto para la definición de roles, como para la meta de llegar al objetivo de aprendizaje. A partir de ahí noté que cuando los estudiantes tienen claro lo que tienen que hacer son más participativos, “es preciso, no sólo otorgar los espacios y las oportunidades para que ellos lo hagan, sino también habilitarlos a partir del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores.” (Parra, 2005)

Ahora, con relación a los recursos, cada estudiante recibe sus libros de texto y los materiales para trabajar en la clase. No obstante, con el propósito de crear interdependencia positiva sobre los recursos, en ocasiones, los profesores recogen una parte de los libros y entregan sólo uno por grupo, lo cual es una medida eficaz durante las primeras reuniones del grupo. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 13). Se menciona que durante las primeras reuniones porque luego la interdependencia tendrá que ir más lejos, no bastará con hacerlos depender de los materiales. Ya definida la cantidad de estudiantes por grupos y los recursos que les serán asignados, se distribuyen los roles dentro de los grupos.

Los grupos que se conformaban en las clases de trabajo tendían a ser heterogéneos (niños y niñas, debía por lo menos haber un estudiante de alto rendimiento) y los roles que se

otorgaban eran roles básicos, como el de control de ruido, supervisor de turnos, encargado del material. Roles que, de acuerdo con los autores, son roles que ayudan a la conformación del grupo, pero no roles que ayudan al grupo a funcionar a la hora de desarrollar las actividades. Tampoco dentro de la planeación se establecen roles para incentivar el pensamiento (encargado de buscar fundamentos, de ampliar); para formular o integrar lo que están aprendiendo (compendiador, corrector, analista, etc.) (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 24). En la medida en la que se desarrollan las actividades, usualmente los de buen desempeño académico hacen el trabajo por su cuenta o toman el liderazgo del grupo para asignar roles.

Nos preguntaríamos entonces por la carga adicional de los estudiantes de buen rendimiento académico, pero como se menciona o ellos toman el liderazgo para guiar al equipo o hacen su parte, las actividades diseñadas adecuadamente para el trabajo cooperativo no darán lugar a que un solo estudiante lo haga todo, ya sea por tiempo, por recursos o por la necesidad de interactuar con otro. A su vez, estaremos superando la exclusiva preocupación por lo académico y atendiendo a las necesidades de socialización (expresión y comprensión verbal), de confianza en los estudiantes, de descubrir cómo aprenden y de motivarles porque juntos son más que uno.

#### Sobre el colegio privado

Pasamos ahora al colegio privado. En este colegio el aprendizaje cooperativo se encontraba un poco más arraigado en la institución y aunque también requería planeación y conocimiento de los estudiantes, este sucedía de forma un poco más espontánea. Con ello me refiero a que ya había incorporada en la institución la actitud de trabajar cooperativamente. La creación de programas como Servicio Social, donde los estudiantes de grado 9°, 10° y 11°, bajo la dirección de profesores del colegio dictan clases de inglés, matemáticas, deportes y arte a 200 niños de las escuelas aledañas; Jardín comunitario, donde niños de preescolar se reúnen los sábados con el fin de desarrollar sus habilidades motrices o Navidad Compartida donde se reúnen para dar regalos a niños de la Calera. (Colegio Hacienda los Alcaparros, 2020)

Sabemos que el servicio social es un requisito para adquirir el título de bachiller académico, pero destaco aquí la forma de llevarlo a cabo por ser una oportunidad para darle al estudiante otro espacio y sobre todo un rol activo en el que puede enseñar sobre un tema a un otro. De igual manera, los otros espacios son también oportunidades para crear lazos y dar posibilidades de interacción a los estudiantes, que de acuerdo con Vygotsky es lo que nos permite lograr procesos de aprendizaje. Por supuesto, una buena parte de los colegios en Bogotá tienen estas actividades, pero en este colegio se realizan con alta frecuencia e involucran a toda la comunidad, padres, profesores, directivos, estudiantes, personal administrativo, todos encuentran un lugar dentro de los espacios del colegio.

Menciono lo anterior porque este ambiente de participación en comunidad que maneja el colegio es ya un gran paso para la implementación del aprendizaje cooperativo y aunque a diferencia del otro colegio no se encuentren absolutamente centrados en ello, muchos de sus referentes pedagógicos lo sugieren, por lo que en muchas de sus clases podemos encontrarlo. Así como también encontramos muchos ejemplos de clases donde las habilidades que proporcionan el aprendizaje cooperativo favorecen el desarrollo de esta. Cuando hacía la práctica, el evento que se llevaba a cabo era Cerebro científico y días antes del evento con los científicos invitados, todos los estudiantes preparaban algo relacionado con ello. Sin importar el grado o la asignatura todos buscaban cómo aportar a la presentación.

Como el colegio tiene una amplia red de colaboración entre cursos, escuelas y en general las partes del colegio, el proceso de aprendizaje supera el ámbito del aula y el profesor, y encuentra acogida en otro tipo de alternativas para alimentar dicho proceso. En este colegio el proceso de aprendizaje no depende única y exclusivamente de la relación estudiante-profesor porque (como lo mencionaba anteriormente), los estudiantes son unidos como cursos, así que se apoyan entre ellos y además hay grupos para cada gusto o dificultad. Es decir, sin importar si los estudiantes tienen fuertes inclinaciones por el arte o las ciencias o por el contrario dificultad con algún tema, con seguridad encontrarán un grupo dónde potenciar sus gustos o resolver sus dificultades.

El establecimiento de grupos acompañados por profesores permite ver de cerca los procesos de aprendizaje de los estudiantes y responder en la medida en que van sucediendo. Antes de obtener una mala calificación, los estudiantes tienen una serie de acompañamientos y realimentación por parte de compañeros y profesores que les permiten acercarse a su objetivo de aprendizaje. Esto también les permite afianzar la imagen positiva que pudieran crear de ellos mismos porque son capaces de cumplir con sus objetivos. El trabajo cooperativo genera como resultados 1) Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño; 2) Relaciones más positivas entre estudiantes y 3) Mayor salud mental, lo que incluye el fortalecimiento del yo. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 10)

Aquí es importante resaltar que, los estudiantes tienen la posibilidad de encontrar un grupo que se ajuste a sus necesidades, sin que eso signifique dividirse por los de buen rendimiento o mal rendimiento. Simplemente, todos asisten a una misma clase, trabajan en grupos y adicional a ello el colegio abre otros espacios escolares para que los chicos con ritmo de aprendizaje más rápido puedan potenciarse sin que se desmotiven y de igual manera grupos de refuerzo para aquellos a quienes tome un poco más de tiempo o esfuerzo un tema en particular puedan avanzar más cómodamente.

En esa medida, todos los estudiantes tienen participación en igualdad de condiciones y con la confianza de que se van a buscar las herramientas para que pueda lograr sus objetivos. Adicional a ello, pueden ir más lejos de la opinión de sus compañeros, profesores o padres, pueden tener grupos de refuerzo, de discusión o un consejero. El colegio proporciona herramientas para encontrar un camino en el que se puedan desenvolver adecuadamente. En

términos de London, George y Wulff (2009), los estudiantes cuentan con la posibilidad de crear una cohorte dentro del ambiente institucional. Adicional a ello, al haber tantas posibilidades de interacción, los estudiantes eventualmente se encontrarán con otros estudiantes afines a ellos, lo que es excelente porque “todos anhelamos la conexión humana y lo que somos como personas es lo que tenemos para ofrecer a otro” (London, George, & Dan, 2009, pág. 3).

Por otra parte, el colegio como comunidad genera ese ambiente de hospitalidad y bienvenida. Desde el cómo portar los uniformes ofrece múltiples opciones y no es algo demasiado estricto, los estudiantes en la mayoría de las circunstancias tienen una amplia variedad de opciones para elegir, su comida, sus “asignatura de interés”, los proyectos en los que quieren trabajar y se les inculca el pensar en el otro, mediante la interacción con animales, con estudiantes de escuelas cercanas, con apadrinamientos por parte de los estudiantes más grandes, etc. Así al tener tan alto nivel de participación por parte de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje se logra que los procesos de retroalimentación sean más fructíferos y a su vez se deja de repetir y repetir; en cambio, se han venido adaptando prácticas más enriquecedoras.

En una clase de grado noveno, bachillerato, los estudiantes habían presentado un examen de forma individual. Pero la retroalimentación sobre el examen no fue sólo decir las respuestas correctas, sino que el profesor propuso que, entre los estudiantes, después de haber hecho la lectura del libro *Historia de Colombia, todo lo que hay que saber* debían acordar cuál era la correcta y por qué. Dentro del examen, había preguntas que estaban diseñadas para tener varias opciones de respuesta correctas, pero de acuerdo con el contexto y lo analizado grupalmente debían acordar las razones porque las que defendían una respuesta o la otra. Esta fue una actividad totalmente enriquecedora, todos los estudiantes participaron y estuvieron involucrados dentro de la clase.

Por supuesto este tipo de actividades requieren altos niveles de experticia por parte del profesor en tanto prepara un examen de este estilo, modera la clase y hace preguntas retadoras. Aún aquellos que no hubieran preparado demasiado la clase lograron avanzar un poco más en su proceso de aprendizaje ese día. Esta posibilidad de integrar a los estudiantes y lograr que participen para hacer su clase más productiva abre totalmente las puertas al aprendizaje cooperativo. El trabajo en conjunto surgió de forma espontánea, teniendo de base el ambiente generado por el profesor, también las habilidades sociales que a lo largo de su formación en el colegio han ido adquiriendo.

Como lo mencionaba al inicio de la descripción de este colegio, las actividades que desarrolla y los procesos de aprendizaje que propicia para los estudiantes generan algunas de las condiciones necesarias para el aprendizaje cooperativo en términos de una comunidad, como el desarrollo de habilidades sociales, la responsabilidad individual, la noción de ellos mismos respecto a un grupo que depende también de ellos. Lo anterior se debe a la pedagogía de proyectos que maneja este colegio. En palabras del colegio:

A través de proyectos, los estudiantes muestran su iniciativa; ejercitan su liderazgo y sus habilidades para trabajar en grupo; afianzan su espíritu científico; encuentran conexiones entre temas y problemáticas globales; solucionan problemas; descubren la importancia de cuidar el mundo; dinamizan su compromiso social; enriquecen la manera como se expresan y fortalecen la confianza en sí mismos. (Colegio Hacienda los Alcaparros , 2020)

El colegio está organizado por escuelas 1) Preescolar; 2) Primaria; 3) Escuela Media: sexto, séptimo y octavo y 4) Bachillerato: Noveno, décimo y once. En cualquiera de los grados que ofrece el colegio se está atento a las preguntas de los estudiantes, en el espacio del colegio hay preguntas por todas partes. A continuación, dejo en evidencia algunas de ellas. ¿Cómo funciona la máquina de agua del colegio?, ¿Por qué el cielo es azul?, ¿Cuáles son los retos de la ciencia para el S.XXI?, Where does air come from?, What makes us see the world differently?, Will air even run out?, ¿Cómo el arte se ha visto atravesado por la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la matemática? Así encontramos por todo el colegio espacios para el conocimiento, para pensar, oportunidades para empezar una conversación.

A partir de estas preguntas surgen grandes proyectos en cada una de las escuelas. En preescolar se impulsa la curiosidad, así que preguntas como -¿por qué el cielo es azul?, son excelentes puntos de partida. Se busca poner en práctica sus habilidades sociales con proyectos de un semestre. En primaria, también se desarrolla un proyecto por semestre y se impulsa la iniciativa por aprender, aquí ya pueden valorar sus procesos de aprendizaje. En la escuela media, anualmente desarrollan un proyecto interdisciplinar para desarrollar habilidades de investigación, análisis y resolución de problemas. En noveno y décimo también abordan un proyecto al año de un problema de su interés para el que puedan proponer una solución Finalmente, en undécimo el proyecto se enfoca en algo relacionado con sus inclinaciones posteriores. Si se quiere revisar algunos de los proyectos realizados se puede visitar el [enlace](#).

Como da cuenta la descripción anterior, en este colegio tuve la oportunidad de tener una perspectiva un poco más amplia del funcionamiento del colegio, justamente porque funciona de manera más flexible y es sencillo saber qué está sucediendo con las escuelas porque todo el colegio está lleno de muestras de sus procesos y resultados. A diferencia del otro colegio lo trabajado en las clases sale del aula de clase con mucha más frecuencia, casi que se hace para poder crear espacios de interacción, con otros, sean padres, invitados, estudiantes, profesores, etc. Lo podemos ver en los muros del colegio, en el comedor o en espacios creados por ellos para que le resto de la comunidad pueda interactuar con ello.

De esta manera, así como el espacio es dispuesto de forma favorable para el aprendizaje cooperativo, el mobiliario empleado por el colegio también lo hace. Las mesas y sillas son fácilmente desplazables en su mayoría porque cuentan con ruedas, en su mayoría son rectángulos, que podemos enfrentar o hay unas que tienen los borde con cierta inclinación en los extremos para que puedan encajar con otras para formar mesas redondas con facilidad.

También encontramos sofás o puffs dentro de los salones que permiten a los estudiantes relacionarse de otra forma con el ambiente. La luz dentro de los salones (y en general en el colegio) es muy buena y no hay ruido; están muy bien coordinados para hacer las actividades en los espacios pertinentes sin afectar el proceso de otros grupos.

Justamente creo que de eso se trata en este colegio; han acogido la pedagogía de proyectos y el trabajo en comunidad como su ADN y lo han llevado más allá de las clases. Esto requiere un alto nivel de compromiso y claridad respecto a lo que se está haciendo, pero también un cierto grado de flexibilidad en tanto a las formas de aprender de los estudiantes, al uso de los recursos, ya sea el espacio o el tiempo. En varias ocasiones vi que las clases se reprogramaron porque para ellos era más importante cumplir con su evento de Cerebro científico y los profesores estaban dispuestos a ayudar haciendo ajustes a sus clases, dándoles espacio. Para ello es necesario tener claro que los contenidos en tanto son útiles para la comprensión de los estudiantes de ciertas áreas, pero también como razones para lograr algo más grande como comunicarse, relacionarse con otros, conocerse a sí mismo, etc.

No vi distancia entre los profesores y estudiantes, de hecho vi relaciones favorables para ambos, en tanto se comentaba la clase por parte de los estudiantes y se recibían opiniones por parte de los profesores. Sin embargo, vi a algunos estudiantes desmotivados; al escucharles en la distancia encuentro que aunque sus procesos de aprendizaje puedan ser muy novedosos e interesantes para aquellos que venimos de afuera, para ellos es su vida cotidiana, es su zona de confort. Para este colegio el reto está en llevar la motivación desde la responsabilidad individual a algunos de sus estudiantes a la responsabilidad de pertenecer a un grupo como reto. “Cuando se plantean dinámicas creativas en el aula suelen aparecer miedos” (Forés, Sánchez I Valero, & Snacho Gil, 2014, pág. 208).

En este punto la interdependencia positiva y el conflicto intelectual al que hacen referencia (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999) son una excelente herramienta para generar desafíos que estimulen y motiven a los estudiantes. Llevarles al reto intelectual favorece su necesidad de participar activamente. Mencionan los autores que "cuanto mayor sea la interdependencia positiva en un grupo de aprendizaje, mayores probabilidades habrá de conflictos intelectuales entre sus integrantes. Este tipo de situaciones pueden resultar constructivas o destructivas según como se le maneje. En caso de ser positivo entonces mejorará las estrategias de razonamiento, recurrirá a una reconceptualización del propio conocimiento” (Jonson & Huber, NA).

Hasta aquí una descripción de lo visto y analizado en ambos colegios. Hubo aspectos sobre los que tuve mayor oportunidad de apreciación en un colegio que otro, pero como lo mencionaba anteriormente este sólo es un proceso que para cada escenario conlleva unos retos y posibilidades. Cada colegio día a día da su mejor esfuerzo y lo que más me parece destacable es que lo están intentando, están intentando dejar la educación tradicional, las prácticas que conocemos de hace mucho tiempo para proporcionar mejores procesos y

experiencias de aprendizaje a sus estudiantes y esto no es fácil. Como lo mencionan (Forés, Sánchez I Valero, & Snacho Gil, 2014) existe el miedo a no saber si funcione, la incertidumbre sobre lo que los otros puedan pensar, una demanda importante de tiempo y recursos, pero al final en ambos escenarios vemos buenos resultados y ejemplos a seguir, ejercicios de reflexión para todos aquellos que participamos de la práctica docente.

## Conclusiones y retos

De acuerdo con lo descrito anteriormente sobre los dos colegios, es claro que para ambos encontramos retos y oportunidades de mejora en su implementación. En el caso del colegio oficial, está el reto de llevar el aprendizaje cooperativo a tan alto volumen de estudiantes con los recursos de los que disponen, y para el colegio privado, el reto quizá sea un poco más grande; ellos ya disponen de los recursos para que suceda el aprendizaje cooperativo, pero ¿son sus estudiantes conscientes de ello? Quiero decir el colegio trabaja cooperativamente con sus estudiantes, pero entre los estudiantes su trabajo cooperativo no supera las exigencias académicas del día, ¿hay comunidad escolar después de que se acaba la jornada escolar?

Para ambos colegios, las preguntas dentro del aprendizaje cooperativo serán un eje central. Si bien, la figura del profesor para Vygotsky, Johnson, Johnson & Holubec y demás teóricos debe ser la de un acompañante y propiciador del espacio cooperativo, que es cierto; en principio, el profesor también será un elemento clave dentro de los grupos cooperativos, al hacer preguntas retadoras. En tanto estas preguntas generen motivación y en lo posible interdependencia positiva. Las preguntas también nos ayudarán a romper con esa sensación de costumbre, de que ya todo está dado porque serán los estudiantes quienes tengan que buscar las respuestas y encontrar los recursos que les ayude a superar el reto.

El profesor, además, desde la planeación propiciará la cooperación desde una mirada externa, “desde arriba” para saber cómo se va a usar el tiempo, cómo se van a distribuir los materiales, cuáles van a ser los roles y el escalonamiento de la actividad para llegar al objetivo de aprendizaje. Sin embargo, una vez esté en la clase, el profesor propiciará la cooperación desde adentro, desde su comunicación con los estudiantes, desde su coherencia con los momentos de la clase y sobre todo desde su capacidad de proponer actividades retadoras que propicien la interdependencia positiva y la aprehensión de habilidades para aumentar la perspectiva desde la que viven los estudiantes en el mundo.

Dicho esto, hubo varios escenarios dentro de mis observaciones que revelan que la incorporación del aprendizaje cooperativo es un proceso largo y de mucho esfuerzo para lograrlo. En clase de matemáticas, de grado quinto de primaria, del colegio oficial, la profesora se sale un poco del marco que propone el colegio y vuelve nuevamente a la educación tradicional. Ella es una figura de autoridad y control sobre los estudiantes, se describe así al profesor de la educación tradicional:

“Se lo asocia con la imagen del profesor como transmisor del conocimiento, preocupado por brindar información, esclarecer y explicar los contenidos presentados y estableciendo estrategias que le permitan evaluar desde el control, que los conocimientos y a veces competencias alcanzadas por los alumnos sean las adecuadas [...] En este contexto el alumno no tiene más que un rol pasivo donde la comunicación prevista es cara a cara y el proceso de aprendizaje se desarrolla en forma individual, realizando los trabajos prácticos previstos” (López, Eduardo, Paola, & Marcia, NA)

Los estudiantes se organizaban pronto por miedo a una mala nota, trabajan en filas, toman apuntes y resuelven la tarea de clase, no se hacen muchas preguntas, pero se logra el orden. La profesora me comentaba que al ser un alto volumen de estudiantes para ella era más sencillo desarrollar la clase de esa manera porque haciendo grupos se pierde tiempo y además cuesta más organizarlos. También se debe tener en cuenta que es una clase que empieza luego del descanso y en esas clases usualmente los estudiantes se encuentran más dispersos. Sumado a ello, el salón está ubicado cerca de una zona donde los estudiantes de otros cursos toman educación física lo que aumenta las oportunidades para distraerse. ¿Podría ser esta una oportunidad para crear un puente entre el aprendizaje cooperativo y el tradicional?

En otra oportunidad, con el mismo curso y en condiciones similares, mi maestro acompañante y yo planeamos una clase de aprendizaje cooperativo que consistía en leer en parejas y crear un final alternativo para las historias que leían. Al principio fue difícil organizarlos por las condiciones mencionadas anteriormente, pero en la medida en que los estudiantes se fueron interesando en los temas y podían expresar sus propias ideas, ellos mismos se empezaron a moderar. No significa que la práctica hecha por la profesora esté mal o algo similar, quizá pueda ser complementaria al aprendizaje cooperativo bajo cierto contexto, pero sí es claro que el aprendizaje cooperativo dota a los estudiantes de habilidades sociales que cada vez harán el proceso de aprendizaje más sencillo para ellos y para los profesores.

Otra de las cosas que llamó mi atención dentro de la práctica es que los materiales didácticos como cintas, colores, cartulinas, ábacos, cubos, etc., en la medida en que los estudiantes van creciendo, también van desapareciendo. Eventualmente se les puede ver en las clases de idiomas o en una que otra actividad, pero su uso en los grados altos se vuelve muy poco usual. Por supuesto, los materiales no pueden ser usados de igual manera en estudiantes de pequeñas edades respecto a estudiantes que ya están por graduarse, pero siempre cabe la posibilidad de involucrarlos, para generar prácticas significativas y un poco menos rutinarias. Así que, para este caso, el reto estaría o en encontrar los materiales acordes para las edades que vayan más allá de libros, cartillas y videos o encontrar la manera de involucrar elementos de papelería para llevar más lejos las clases.

Como el aprendizaje cooperativo depende, entonces, de tantas variables para su realización, la conciencia de estas al planear la clase, aún sin que esta sea del todo cooperativa, con seguridad nos ayudará a generar mejores interacciones dentro del aula. Lo anterior, porque como lo mencionaban Johnson, Johnson y Holubec (1999), el aprendizaje cooperativo es un esfuerzo consciente, conciencia que en la mayoría de los casos empieza por la institución, los

profesores y desemboca en los estudiantes. Así que, si planeamos clases donde se piense en el espacio, los tiempos, la cantidad de estudiantes, los recursos, las personalidades, el objetivo de aprendizaje de la clase, las habilidades sociales que se requieren para llevarla a cabo de la mejor forma, etc., con seguridad estaremos haciendo una labor más humana y con impacto positivo sobre la implementación del aprendizaje cooperativo.

En definitiva si como instituciones trabajan hacia un objetivo y con la coherencia que demande el mismo, la implementación del aprendizaje cooperativo será más sencilla. Esto nos lleva al argumento de “Todos somos más en grupo”. En el ejemplo de ellos para explicar el aprendizaje cooperativo hablan de Sandy Koufax, uno de los mejores lanzadores en la historia del béisbol, sin embargo, para destacarse debía contar con un buen receptor, por lo que necesitaba de su equipo para lograr su grandeza. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 5). Los profesores, en general, también necesitan un ambiente colaborativo dentro de las instituciones que les permita llegar más allá de las posibilidades de ellos mismos. Mencionan Johnson, Johnson y Holubec (1999) que individuos que trabajen solos en situaciones competitivas o individualistas no tienen la posibilidad del desafío intelectual, y por lo tanto la calidad de sus logros y razonamiento se resienten (Jonson & Huber, NA).

De ahí, la importancia de la capacidad de apertura para la discusión, el crecimiento y la mejora constante con retroalimentación de otro ya sea desde la posición de institución, profesor o estudiante. De hecho, podría ser esta una buena alternativa para aminorar un poco la carga laboral de los profesores. En la medida en que haya un trabajo continuo en habilidades sociales y actividades cooperativas, los profesores emplearán menos tiempo en organizar a los estudiantes, en engancharlos y las explicaciones de las actividades ya serán más de tipo académico que procedimental. Qué bueno sería un encuentro reflexivo para los profesores de ambas instituciones donde sólo mencionen sus prácticas sobre aprendizaje cooperativo. De igual forma, mantener la espontaneidad de cada maestro para no perder la novedad, porque si le quitamos la novedad al aprendizaje cooperativo, probablemente sea más difícil ser conscientes del esfuerzo institucional, de profesores y estudiantes.

Así, aunque la diferencia de recursos se manifiesta en la implementación que cada colegio ha hecho del aprendizaje cooperativo, sabemos que no es el eje central y que es la actitud institucional, de los profesores y de los estudiantes lo que puede hacer que el aprendizaje cooperativo genere experiencias de aprendizaje significativo. Es la disposición de cada uno de los miembros la que nos acerca a disfrutar de la vida escolar para pasar de ver en el colegio una institución por la que debemos transitar en nuestra sociedad a verla como un lugar en el que se puede descubrir aquellos que les apasiona a los estudiantes y, así mismo, aprender las herramientas para trabajar en sociedad.

Sin duda, después de lo expuesto sobre estos colegios, es notorio que ambos tienen el objetivo de formar mejores ciudadanos y de dotar a sus estudiantes para vivir una buena vida. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuya mención resulta relevante en tanto es una organización internacional con importante influencia sobre la generación de políticas

públicas y objetivos para “fomentar las relaciones de amistad entre las naciones y promover el progreso social, la mejora del nivel de vida y los derechos humanos” (Organización de las Naciones Unidas, 2021), define la ciudadanía mundial como:

“Individuos que son miembros de redes múltiples, diversas, locales y no locales, en vez de actores en solitario impactando a sociedades aisladas. La promoción de la ciudadanía mundial en el desarrollo sostenible permitirá a los individuos acoger su responsabilidad social para actuar en beneficio de todas las sociedades, no sólo la propia”. (Organización de las Naciones Unidas, 2021)

Tal definición evidencia la necesidad de educar a los estudiantes en ambientes cooperativos de tal forma en que puedan adquirir habilidades como la empatía, la escucha, la apertura y demás habilidades mencionadas a lo largo del texto para favorecer sus trabajos en equipo y su interacción como ciudadanos del mundo. El colegio es entonces el punto de partida para generar ciudadanos con la disposición de poder trabajar en grupos cooperativos de alto rendimiento, una vez encuentren esa actividad o porqué no las actividades en las que se van a desempeñar a lo largo de sus vidas. Los colegios descritos anteriormente se encuentran en el proceso de generar esos lazos y bases que les van a permitir a sus estudiantes trabajar cooperativamente en sus vidas.

## Bibliografía

- Alianza Educativa. (2020). *Alianza Educativa*. Obtenido de Nuestra Historia: <https://alianzaeducativa.edu.co/la-alianza/elementor-162/>
- Arocho, W. R. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación . *Revista Latinoamericana de Psicología*, 477-489.
- Asociación Alianza Educativa. (2017). *Proyecto educativo institucional Colegio Miravalle IED*. Obtenido de <https://alianzaeducativa.edu.co/wp-content/uploads/2018/09/PEI-MIRAVALLE-IED-2017.pdf>
- British Council. (2018). Obtenido de [https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/3.\\_formato\\_de\\_observacion\\_general.pdf](https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/3._formato_de_observacion_general.pdf)
- British Council. (2020). *EFMMa*. Obtenido de <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/efmma>
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C., & Valdés, O. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <file:///C:/Users/diana/Downloads/2900-Texto%20del%20art%C3%ADculo-851-1-10-20180125.pdf>

- Colegio Hacienda los Alcaparros . (2020). Obtenido de Pedagogía de proyectos:  
<https://www.alcaparros.edu.co/pedagogia-de-proyectos/>
- Colegio Hacienda los Alcaparros. (2020). *Colegio Hacienda los Alcaparros*. Obtenido de Principios pedagógicos: <https://www.alcaparros.edu.co/principios-pedagogicos-2/>
- Colegio Hacienda los Alcaparros. (2020). *Comunidad, Familias fuertes, tejiendo redes y ASOCHLA*. Obtenido de <https://www.alcaparros.edu.co/comunidad/>
- Colegio Hacienda los Alcaparros. (2020). *Inspiración, Principios Alcaparros*. Obtenido de <https://www.alcaparros.edu.co/inspiracion-2/>
- Educación actual. (10 de abril de 2013). Obtenido de Educar por proyectos:  
<http://educacionlineamientosactuales.blogspot.com/2013/04/educar-por-proyectos.html>
- Forés, A., Sánchez I Valero, J.-A., & Snacho Gil, J. M. (2014). *SALIR DE LA ZONA DE CONFORT. DILEMAS Y DESAFÍOS EN EL EEES*. Obtenido de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660088/2014\\_23\\_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660088/2014_23_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, núm. 5, pp. 227- 247.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Argentina: Editorial Paidós.
- Jonson, & Huber. (NA). La interdependencia positiva: "Nosotros en vez de yo".
- London, S., George, S., & Dan, W. (2009). Guía para la colaboración. *International Journal of Collaborative Practices*, 1-8.
- London, S., George, S., & Wulff, D. (2009). *Guía para la colaboración*. Obtenido de <https://ijcp.files.wordpress.com/2009/06/london-spanish.pdf>
- López, M., Eduardo, F., Paola, D. O., & Marcia, M. G. (NA). *METAMORFOSIS DE DOCENTE TRADICIONAL A DOCENTE TUTOR*. Obtenido de <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/2036.pdf>
- Marrero, M. P. (2020). *Dinámicas Cooperativas*. Obtenido de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/transito/files/2018/01/tecnicas.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2001). *Al tablero*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87149.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Impacto académico*. Obtenido de Ciudadanía mundial: <https://academicimpact.un.org/es/content/ciudadan%C3%ADa-mundial>

Parra, M. P. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 27-36.

Psiquion. (05 de abril de 2020). *Psiquion*. Obtenido de El efecto pigmalion: <https://www.psiquion.com/blog/efecto-pigmalion>

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 25-38.