

Didáctica Geográfica, 2.^a época
7, pp. 425-445
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2005

ESTUDIO SOBRE LOS PROCESOS COOPERATIVOS DEL AULA EN ESCUELAS DEMOCRÁTICAS Y COLABORATIVAS: UN PLANTEAMIENTO PARA SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

JUVENAL PADRÓN FRAGOSO
Universidad de La Laguna

RESUMEN:

La escuela está sometida a nuevos problemas que se han generado como consecuencia de un mundo cada vez más globalizado. Ésta vive una grave crisis de identidad que implica consecuencias negativas en sus objetivos y procesos internos. Determinadas expectativas acerca del papel de la escuela han ido fracasando en el transcurso del tiempo. Los principales cometidos de la escuela en relación a la sociedad -la formación del ciudadano para su integración social y laboral en un contexto escolar de socialización y adquisición de autonomía- se han ido atenuando. Esta situación se refleja en sus procesos internos, que responden en su mayoría a planteamientos desfasados que no tienen en cuenta las nuevas realidades -la globalización y la multiculturalidad- y sus exigencias. La escuela no se encuentra alejada de todo ello, por el contrario su papel a través del currículo en la reconstrucción de una nueva identidad cultural basada en los principios de la cooperación y la inclusión es un reto sobre el cual hay que perfilar las bases de la nueva escuela. En este estudio intentamos dar a conocer la percepción que tiene el profesorado respecto a las dinámicas cooperativas en los centros como respuesta a esas nuevas realidades y problemas.

PALABRAS CLAVE:

Escuela. Globalización. Socialización. Multiculturalidad. Currículum. Inclusión. Profesorado colaborativo. Aprendizaje cooperativo. Métodos didácticos. Cultura escolar. Democracia.

ABSTRACT:

School is submitted to new problems that have been generated as consequence of an increasingly global world. That one lives through a serious crisis of identity that involves negative consequences in its aims and internal processes. Certain expectations over the role of school have been failing in the course of time. The principal assignments of school in relation – the formation of the citizen for their social and labour integration in a scholar context of socialization and acquisition of autonomy – have been weakening to the society. This situation is reflected in its internal processes that respond in the main to non current expositions that do not bear in mind the new realities – the globalization and the multiculturality – and its requirements. School is not far away from all this, on the contrary, its role across the curriculum in the reconstruction of a new cultural identity based on the principles of the cooperation and the incorporation is a challenge on which it is necessary to outline the bases of the new school. In this study we try to give to know the perception that the professorship has with regard to the cooperative dynamics in the centers as response to those new realities and problems.

KEY WORDS:

School. Globalization. Socialization. Multiculturality. Curriculum. Incorporation. Collaborative professorship. Cooperative learning. Didactic methods. Scholastic culture. Democracy.

RÉSUMÉ:

L'école est soumise à de nouveaux problèmes, conséquence d'un mode chaque fois plus globalisé. Celle-ci vit une grave crise d'identité qui implique des conséquences négatives dans ses objectifs et processus internes. Certaines attentes sur le rôle de l'école ont échoué au cours du temps. Les principales affectations de l'école par rapport à la société – la formation du citoyen pour son intégration sociale et laborale dans un contexte scolaire de socialisation et d'acquisition d'autonomie – se sont atténuées. Cette situation se reflète dans ses processus internes, qui répondent dans leur majorité à des approches déphasées qui ne tiennent pas compte des nouvelles réalités – la globalisation et la multiculturalité – ni de ses exigences. L'école n'est pas éloignée de tout cela, au contraire, son rôle, à travers de son plan d'étude, dans la reconstruction d'une nouvelle identité culturelle basée sur les principes de la coopération et de l'inclusion, est un défi sur lequel il faut profiler les bases de la nouvelle école. Dans cette étude, nous essayons de faire connaître la perception du professorat en ce qui concerne les dynamiques coopératives dans les centres comme réponse à ces nouvelles réalités et problèmes.

MOTS CLÉ:

École. Globalisé. Socialisation. Multiculture. Plan d'étude. Inclusion. Apprentissage coopératif. Professorat de collaboration. Méthodes didactiques. Culture scolaire. Démocratie.

1. INTRODUCCIÓN

Es necesario que el profesorado encargado de la enseñanza de la geografía conozca e incorpore a su formación y desarrollo profesional los aspectos teóricos, para su aplicación posterior, de algo tan relevante en la enseñanza en la actualidad como es la cuestión del diseño de un currículum democrático y el desarrollo de los procesos cooperativos en el aula. La evolución de los acontecimientos sociales y

las nuevas demandas de la sociedad al sistema educativo, en un contexto cada vez más diversificado y complejo, convierte a éstos en elementos indispensables de un proceso serio de renovación de la enseñanza en general y, en particular, en la enseñanza de la Geografía. Todo ello supone un replanteamiento de la estrategias a emplear en los proceso del aula y, por lo tanto, repensar el tipo de formación profesional que requiere el profesorado en estas nuevas condiciones educativas (Padrón, 2004).

La escuela está advirtiéndolo que se encuentra sometida a nuevos problemas que se han generado como resultado de un mundo cada vez más globalizado, lo cual ha forjado en ésta una grave crisis de identidad que implica consecuencias negativas en sus objetivos y procesos internos. Determinadas expectativas acerca del papel de la escuela han ido fracasando en el transcurso del tiempo. La escuela ha tenido como principales tareas en relación a la sociedad, la formación del ciudadano para su integración social y laboral en un contexto escolar de socialización y adquisición de autonomía. Todo ello se ha ido debilitando al mismo tiempo que se ha desvelado su implicación en la creación de mecanismos ideológicos asociados a la reproducción de las desigualdades sociales y culturales (Guarro, 2005).

Esta situación se refleja en los procesos que ocurren en las escuelas, que responden en su mayoría a planteamientos desfasados que no tienen en cuenta las nuevas realidades y sus exigencias. Es evidente la repercusión que la globalización y la multiculturalidad están teniendo en las dinámicas sociales. La escuela no se encuentra alejada de todo ello, por el contrario el papel de la escuela a través del currículo en la reconstrucción de una nueva identidad cultural basada en los principios de la cooperación y la inclusión es un reto sobre el cual hay que perfilar las bases de la nueva escuela.

El paulatino multiculturalismo que ha ido floreciendo en nuestra sociedad, se refleja inequívocamente con gran fuerza en el seno de las instituciones escolares y sus procesos educativos. Las antiguas concepciones sobre el currículum se hacen inoperantes en la nueva situación y es necesario repensar las propuestas en un sentido más acorde con la combinación de un currículo común y otro multicultural.

Pero, esta propuesta sólo adquiere sentido si también unimos a ello la reformulación de los contextos de aprendizaje actual, basado en modelos individualizados y/o competitivos. Es necesario rediseñar tales contextos de manera que respondan a planteamientos pedagógicos y didácticos colaborativos y democráticos. Siendo el aula el espacio usual del alumnado y el escenario principal donde se producen tales procesos dentro del centro escolar, se pone de manifiesto su importancia en

cuanto a poder hacer cosas que vayan en la trayectoria de la mencionada propuesta, ya que la mayor parte de las variables propias del aula parecen estar relacionadas significativamente con el modelo de enseñanza y aprendizaje al que hemos hecho alusión.

Esta investigación no tiene por objeto hacer una exploración de la mayor o menor eficacia de los procesos cooperativos del aula en contextos escolares democráticos y colaborativos (Armengol, 2001; Guarro, 2001 y Proyecto Atlántida; Guarro, 2002; Proyecto Atlántida, 2001), sino más bien saber cómo los profesores organizan y gestionan en la práctica dichos procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la forma en que éstos los explican o interpretan. Es decir, explorar qué elementos del contexto del aula están más relacionados con dichos procesos y cuáles son las concepciones que emplean los profesores en sus percepciones y valoraciones de las experiencias realizadas.

Antes de comenzar con la descripción del estudio, consideramos necesario aclarar algunas precisiones respecto a la propia noción de democracia, al marco legislativo en el que se fundamenta la organización de la educación y de las escuelas, al concepto de aprendizaje cooperativo y a la cultura escolar de los centros democráticos.

2. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

La palabra *democracia* es un término que se presta en muchas ocasiones a la especulación y cuya aplicación práctica no es siempre la deseada. Dentro del campo de la enseñanza entendemos por democracia la participación real de los miembros de una determinada comunidad educativa para el bien de todos sus integrantes, sin crear ningún tipo de discriminación por razón de clase social, etnia, género o religión.

Cuando decimos *real* lo que queremos expresar es que no sólo la democracia se encuentra en las leyes internas o externas, recogidas en algún tipo de documento sino que, fundamentalmente, esa democracia se ha incorporado a la vida misma del centro y todos y cada uno de sus participantes la hacen suya de forma natural.

Democratizar supondría, insistimos, en hacer posible que ese concepto de democracia penetre y, de alguna forma, sea asumido por todos aquellos que forman parte de esa comunidad educativa. En primer lugar, partimos de la idea de que no se aprende sino lo que el alumnado hace suyo a través de sus propias acciones e indagaciones. Y, en ese sentido, la escuela sólo podrá educar en la democracia y

para la democracia si, a partir de su propia estructura, ella misma se organiza como una unidad de convivencia democrática y, por tanto, tales ideas se vivan desde los propios procesos del aula y del centro. Es decir, en la propia manera de aprender y convivir. En segundo lugar, el profesorado y, por supuesto, el conjunto de la comunidad educativa, tienen que participar en las distintas dimensiones escolares como una práctica real de la democracia. De ahí, que en la escuela, entendida como una construcción social y cultural de carácter plural, deban existir los cauces de participación democrática para que sus miembros puedan interaccionar de acuerdo con los principios de la sociedad de la que forma parte.

En la actualidad tenemos leyes que apoyan esta propuesta, ya que como afirma Ortega (1998), a partir de la aprobación de la Constitución Española, en su artículo 27, se modificó el sistema educativo vigente hasta esos momentos, y en los apartados 2 y 7 del mencionado artículo, define con claridad cuál es el objeto de la educación: *el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

La LODE establece el concepto de comunidad educativa o escolar y el principio de participación de todos sus miembros en la actividad educativa, en la organización y en el funcionamiento de los centros públicos (Artículo 19). Con posterioridad, la LOGSE y los Reales Decretos que la acompañan, establecen los aspectos estructurales, pedagógicos y curriculares que desarrollan el nuevo sistema y modelo educativo. El contenido de este marco legislativo define a la Escuela Pública como escuela abierta y espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio público que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos, y cuyos protagonistas, se constituyen en comunidad educativa con un proyecto en común, demandando la participación responsable de todos sus miembros. La institución escolar se convierte así en un lugar privilegiado de formación para la convivencia por ser un escenario ideal para que el alumnado, profesorado, padres y madres concreten y se ejerciten en los principios y valores democráticos.

La LOCE, a pesar de ser una ley más restrictiva que las anteriores y por supuesto regresiva (Bolívar y Rodríguez, 2002; Escudero, 2002), también reconoce formalmente que *los valores que han de estar presentes a lo largo de toda la vida educativa son el respeto a los principios democráticos, a los derechos y libertades fundamentales a todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia.*

En el anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación (M. E. C.) se concede gran importancia a *la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia*, todo lo cual reafirma los principios que argumentamos se deben potenciar desde el currículo escolar.

3. ESCUELA, PROCESOS DEL AULA Y ESTILO DE TRABAJO DEL PROFESORADO

Pensamos que en una sociedad como la actual, en la que se producen fenómenos tan drásticos como el impetuoso desarrollo de los medios de producción y su internacionalización, el tratamiento y construcción de la información a través de modernas tecnologías, la vorágine del consumo, la superespecialización, la multiculturalidad, el nuevo paradigma de ciudadanía, etc., con substanciales consecuencias para el futuro más o menos inmediato de ésta, la educación no puede quedarse al margen y, consecuentemente, debe dotarse de recursos y estrategias para dar una respuesta adecuada a la complejidad de todos esos cambios, proporcionando de esa manera una formación a los ciudadanos que les permita comprender qué sentido tiene todos los cambios que se están operando a su alrededor y ser capaces de adoptar una postura activa, crítica y solidaria que contribuya a construir la emergente sociedad intercultural en un clima de convivencia entre los diferentes grupos y personas.

Aunque algunos desconfíen, e incluso nieguen, que a estas alturas de la historia se pueda producir una transición a otro modelo de sociedad, habría que pensar que posiblemente estemos en ello y que éste haya que considerarlo como un largo periodo de cambios sociales y como una prolongada revolución cultural, con avances y retrocesos, donde el individualismo y la competitividad den paso a un pensamiento que priorice el interés colectivo sobre el privado.

Si queremos hablar seriamente de futuro, es preciso un cambio de actitudes ante el conocimiento y la cultura. Esto se relaciona con que las actividades de enseñar y aprender no consisten en aumentar el depósito de la memoria humana con toda una serie de contenidos en un desordenado amontonamiento como si de un trastero se tratara, sino en ayudar a convertir la mente humana en un órgano que sepa organizar la búsqueda de información y los medios disponibles para entender las cuestiones planteadas y buscar soluciones a los problemas. El proceso que conduce a ese planteamiento no es un camino en solitario, sino colectivo. Por eso, los modelos individualistas o competitivos no pueden ser la referencia que conduzca a un proceso de ese tipo.

La escuela debe transformar los procesos para la adquisición del saber en una experiencia basada en la socialización. Este planteamiento pedagógico se justifica por las aportaciones de la investigación que ponen de manifiesto la enorme influencia que tiene la interacción cooperativa entre el alumnado dentro del aula sobre una serie de variables educativas, como son el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el nivel de adaptación a las normas establecidas, la potenciación de la autoestima, el rendimiento académico, actitudes escolares positivas, aceptación efectiva de la diversidad, etc. En definitiva, lo que queremos decir es que la inteligencia se construye socialmente y la escuela debe emplear este principio en toda su potencialidad.

Ahora bien, la articulación concreta de todo ello sólo se puede poner de manifiesto en la realidad cotidiana de las escuelas, puesto que es el marco dónde se modulan las variables que constituyen la plataforma para desarrollar los procesos didácticos que forjan el aprendizaje del alumnado y el resto de los procesos escolares. Por tanto, la pertinencia principal de nuestra investigación se orientó, por una parte, al estudio de las relaciones de trabajo del profesorado en los centros y, por otra, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, analizando la relación existente entre ambos aspectos: el estilo de trabajo colaborativo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

Cuando hablamos de relaciones de trabajo entre el profesorado nos referimos a los modelos organizativos que éstos adoptan para llevar a cabo sus tareas de enseñar en interrelación con el resto de colegas. Dichos modelos se mueven, en general, en un segmento que un extremo representa *el aislamiento* y en el otro *la colaboración* (Little, 1990; Mahaffy, 1989; Santana, 1995; Padrón 2004). La primera situación se produce cuando la mayoría del profesorado, a pesar de ser compañeros profesionales en el centro del que forman parte, desarrollan sus tareas de enseñanza en un contexto de privacidad y soledad, es decir, el aula se convierte en un dominio individual del docente y se genera una cultura de no interferencia entre ellos (Lortie, 1969; Santana y Padrón, 2001). El segundo escenario, la colaboración, se concibe como *cualquier forma de interacción regular entre profesores relacionada con el trabajo* (Jonson, 1976, 9), para lograr algún producto de la acción desarrollada conjuntamente (diseñar los objetivos para orientar el desarrollo de los procesos educativos, establecer criterios y pautas para articular unos criterios que sirvan de base al sistema de evaluación a emplear; etc.).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje también podemos categorizarlos en modelos individualistas y cooperativos (Deutsch, 1949; Slavin, 1990). En el pri-

mero de ellos cada alumno no se encuentra particularmente relacionado con los demás y, por eso, aprende de manera independiente al resto del grupo de la clase, o sea, no existe correlación entre la consecución de los objetivos del alumnado puesto que la obtención de un objetivo por uno de los alumnos no influye de ninguna manera en la obtención del suyo por parte del resto de los compañeros. En el segundo caso, cada uno intenta hacer las cosas mejor que los demás, dando lugar a una correlación negativa entre los resultados de los objetivos. En el tercero, nos estamos refiriendo a una diversificada relación de métodos didácticos estructurados para que el alumnado trabaje en pequeños equipos las actividades y tareas escolares y se ayude mutuamente, produciéndose una correlación positiva para alcanzar sus objetivos, de manera que cada uno solamente alcanza sus objetivos si los demás alcanzan los suyos.

Los resultados más importantes que se desprenden de las investigaciones sobre las ventajas de los modelos cooperativos sobre los individualistas y/o competitivos se observan en aspectos como el rendimiento escolar, el autoconcepto o las expectativas de los alumnos frente a las tareas escolares (Johnson, Maruyama *et al.*, 1981; Slavin, 1990) y en procesos de integración escolar, ya sea de niños con necesidades educativas especiales (Johnson y Jonson, 1986) o de grupos minoritarios (Sharan *et al.*, 1984), de forma sucinta, son los siguientes:

- La cooperación ofrece mejores resultados a la hora de fomentar el rendimiento y el desarrollo del alumno, en todas las edades y niveles educativos (sobre todo en los niveles no universitarios) y en tareas relacionadas con la adquisición de conceptos, solución de problemas, retención y memoria, así como formulación de hipótesis.

- La cooperación se muestra más eficaz en el desarrollo del razonamiento.

- La cooperación mejora mucho más que la enseñanza tradicional la motivación escolar del alumnado.

- La cooperación es superior en el desarrollo de las habilidades sociales relacionadas con el incremento de la tolerancia, la aceptación de los compañeros y la participación social.

- Existe una relación dialéctica entre los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y el trabajo conjunto del profesorado. Es decir, discutir acerca de los objetivos, la selección del contenido, etc. para la elaboración del currículum, podría propiciar el desarrollo de una cultura profesional colaborativa entre el profesorado.

Posiblemente, la mejor carta que puede jugar la pedagogía cooperativa en el contexto de la sociedad actual, sea su potencialidad para contribuir a transformar la realidad, dentro y fuera de la escuela.

Pero eso supone una visión diferente del currículum y de los procesos para su elaboración. De ahí surge el hilo conductor de la investigación que presentamos consistente en articular un planteamiento que permitiera la conciliación y la complementariedad de todo un conjunto de teorías en torno a un énfasis común, la colaboración. Se trataba de explorar cómo aprende el alumnado a partir de cómo enseña el profesorado en el marco organizativo que delimita el funcionamiento interno y la concreción del currículum de los centros escolares con un predominio de las relaciones colaborativas. Partiendo de estas bases y teniendo en cuenta las aportaciones de los distintos estudios sobre la colaboración entre el profesorado y la enseñanza-aprendizaje cooperativos, que constituyen el entramado que sirve de base para recabar la existencia de un enfoque pedagógico-didáctico del tema, hemos construido la idea de lo que hemos denominado currículum cooperativo. Esta idea concibe que los procesos del aula dependiendo del enfoque que se adopte en el diseño del currículum y de sus componentes desarrollarán procesos individualistas o cooperativos. El *currículum cooperativo* consiste en un planteamiento pedagógico-didáctico con potencialidad para impulsar procesos cooperativos de enseñanza-aprendizaje. El marco de partida en el que tenemos que fundamentarlo es el mismo que sirve para abordar el del currículum en general, pero en la perspectiva de la colaboración (Padrón, 2004, 118).

Por otra parte, no podemos desligar los procesos del aula de lo que son las relaciones profesionales entre el profesorado. Es evidente que el estilo de trabajo del profesorado es un factor influyente en cuanto a los modelos curriculares que se establecen en los centros escolares y las prácticas del aula que se derivan de ello. En ese sentido, habría que destacar el hecho de que los procesos de enseñanza-aprendizaje individualistas y/o competitivos deben mostrarse preferentemente en centros donde el estilo de trabajo del profesorado se caracterice por el individualismo o el aislamiento, mientras que los modelos de aprendizaje cooperativo deben propiciarse presumiblemente en contextos escolares caracterizados por la gestión democrática y la colaboración entre el profesorado. No sería posible hablar de aprendizaje colaborativo si, al mismo tiempo, el estilo de trabajo entre los docentes no se basa en la construcción de una cultura escolar democrática y, por tanto, en unas relaciones profesionales basadas en la colaboración o colegialidad. La manera de abordar los conflictos,

diseñar el currículo escolar, desarrollar la autonomía, contribuir a la formación de la ciudadanía para potenciar la participación, la solidaridad y la capacidad crítica, la relación con el entorno, la asunción de la multiculturalidad, el compromiso con la transformación educativa y social, etc., son factores imprescindibles para que se haga visible en las escuelas un verdadero aprendizaje cooperativo. Y es este contexto de cultura escolar democrática y colaborativa el idóneo para albergar experiencias de aprendizaje que, en contra de los modelos individualistas, desarrollen mejoras educativas en cuestiones que preocupan en la educación actual.

No entendemos que la enseñanza y el aprendizaje cooperativos se puedan interpretar como una especie de panacea para los problemas actuales de la educación, pero los estudios realizados al respecto han demostrado su eficacia para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, desarrollar la motivación, propiciar actitudes positivas hacia la escuela, mejorar la interacción, desarrollar valores de convivencia, responder a la diversidad, etc.

Asimismo, nos encontramos que en las prácticas del aula los docentes desarrollan metodologías de enseñanza perfectamente identificables como cooperativas, pero desprovistas de los estudios teóricos necesarios para entender en profundidad cómo funcionan dichos procesos y cómo se pueden llevar a cabo de forma más eficaz para contribuir a transformar la educación dentro y fuera de la escuela (Padrón 2004).

La preocupación que hemos tenido en este trabajo ha estado relacionada con la comprensión de los contextos de trabajo democráticos y colaborativos por parte del profesorado y la determinación que pudieran tener éstos en la transformación de las relaciones sociales en el aula en una perspectiva opuesta a la competitividad y el individualismo.

A partir de estas reflexiones nos planteamos comprobar, tal y como hemos expuesto con anterioridad, en que medida se refleja todo ello en los juicios que los maestros elaboran acerca de su práctica para organizar y gestionar la distribución y empleo del tiempo, la distribución y ocupación de espacios, la selección y planificación de los contenidos, las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, las estrategias de enseñanza, la organización e integración de los recursos didácticos, el desarrollo y gestión de las acciones y tareas, etc., espacios de intervención que, por otra parte, tienen una incidencia directa en el propio desarrollo profesional del profesorado.

4. OBJETIVOS PRINCIPALES DEL ESTUDIO

De acuerdo con las apreciaciones teóricas, el aspecto central de este trabajo consistió en abordar cuatro objetivos principales que se estructuraron teniendo en cuenta unos determinados criterios de interrelación entre ellos:

1) *La exploración del estilo de trabajo del profesorado*: Los profesores para trabajar en los centros establecen unas relaciones basadas en estilos de trabajo diferentes. En general, dicho trabajo lo podríamos clasificar en dos categorías para su estudio en este caso, no colaborativos y colaborativos.

2) *Analizar las posibles relaciones entre el estilo de trabajo colaborativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula*: Siguiendo la lógica de equivalencia o discrepancia entre la teoría por un lado y el pensamiento práctico del profesorado por otro, interesa saber si hay razones para pensar que existe algún tipo y grado de determinación entre el estilo de trabajo colaborativo del profesorado y el que se lleven a cabo en el aula procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

3) *Examinar las posibles relaciones entre los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y las condiciones organizativas para el trabajo en equipo*: Se trataba de conocer si los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos propician que los docentes se organicen para trabajar conjuntamente. Es decir, comprobar si la discusión colegiada acerca de todo lo relacionado con el diseño de un currículum cooperativo (formulación de objetivos, selección de contenidos, metodología y evaluación) y asumir conjuntamente las tareas y el seguimiento del proceso, podrían ser experiencias que favorezcan la construcción de estructuras organizativas y culturas profesionales colaborativas en las escuelas.

4) *Explorar las opiniones del profesorado –colaborativo y no colaborativo– sobre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos*: Intentamos conocer lo que el profesorado describe, interpreta y valora acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, puede conocerse qué grado de correspondencia existe entre las teorías sobre los métodos cooperativos de enseñanza y lo que realmente opina el profesorado. No se trataba de explicar tales procesos y sus consecuencias, sino de señalar sus características principales, de acuerdo con las opiniones expresadas por los docentes.

5. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

a) Formulación del problema general de la investigación

Como ya hemos adelantado, el propósito general que nos planteábamos en este estudio consistió en explorar las posibles relaciones existentes entre el modo colaborativo de trabajar el profesorado entre si y la existencia de procesos cooperativos de enseñanza-aprendizaje en el aula. A partir de este planteamiento general fuimos comprobando una serie de interrelaciones que nos permitieran comprobar tal supuesto y que desglosamos de la siguiente manera:

En primer lugar, de acuerdo con el primero de los objetivos señalados, a través de las deducciones obtenidas en una investigación previa (Padrón, 2004), pudimos localizar a los centros y profesorado no colaborativos y colaborativos (estructuras organizativas y estilo de trabajo) respectivamente, así como seleccionar aquellos en los cuales obtuvimos los resultados relacionados con los objetivos propios de este estudio.

En segundo lugar, intentamos comprobar que existía interrelación entre las escuelas organizadas y gestionadas democráticamente y con predominio de las culturas profesionales colaborativas y los procesos del aula basados en la cooperación (Doise, 1990; Johnson & Johnson, 1990, 1992, Ovejero, 1990).

En tercer lugar, comprobamos si existía alguna influencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en la estructuración de condiciones organizativas que favorezcan el trabajo conjunto entre el profesorado.

En cuarto lugar, hemos indagado en la manera en que los enseñantes abordan las tareas curriculares y la ordenación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los dos contextos antes referenciados, con el propósito de obtener información acerca de los criterios, dilemas y problemas prácticos con que se encuentran éstos cuando se enfrentan a las tareas propias de este cometido. Asimismo, queríamos obtener información sobre los significados que al respecto construían acerca de su propia experiencia en esta labor.

Planteamos en relación a los tres objetivos generales varias preguntas de investigación:

a) Estilo de trabajo predominante en los centros:

1. ¿Qué relaciones de trabajo son predominantes entre el profesorado?
2. ¿Qué relaciones de trabajo son predominantes en los centros estudiados?

b) Relación entre el estilo de trabajo colaborativo del profesorado y el que se lleven a cabo en el aula procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos:

1. ¿Hay alguna relación entre las finalidades en el currículum cooperativo y el estilo de trabajo del profesorado?

2. ¿Hay alguna relación entre el contenido (selección y organización) en el currículum cooperativo y el estilo de trabajo del profesorado?

3. ¿Hay alguna relación entre la metodología (organización del espacio y del tiempo, medios y recursos, papel del profesor, agrupamiento del alumnado, relaciones alumno-alumno) en el currículum cooperativo y el estilo de trabajo del profesorado?

4. ¿Hay alguna relación entre la evaluación en el currículum cooperativo y el estilo de trabajo del profesorado?

c) Relación entre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos:

1. ¿Hay alguna relación entre la política institucional del centro y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

2. ¿Hay alguna relación entre la organización interna del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

3. ¿Hay alguna relación entre la organización de espacios y tiempos y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

4. ¿Hay alguna relación entre la formación y el apoyo al trabajo en grupo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

5. ¿Hay alguna relación entre el apoyo material y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

6. ¿Hay alguna relación entre el asesoramiento externo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

7. ¿Hay alguna relación entre la organización del profesorado a nivel de ciclo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

c) Explorar si el profesorado valora de manera diferente las condiciones necesarias para los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos:

1. ¿Hay alguna diferencia entre el estilo de trabajo del profesorado y la manera en que éste opina sobre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo?

2. ¿Hay alguna diferencia entre el estilo de trabajo del profesorado y la manera en que éste opina sobre el currículum cooperativo?

Lo que hicimos consistió, teniendo en cuenta la identificación del estilo de trabajo del profesorado y su estructura organizativa, encontrar indicios acerca de la posible conexión de ello con el desarrollo de un currículum que podríamos denominar *currículum cooperativo*. Por tanto, no hemos tratado de construir explicaciones acerca de los procesos internos a cada uno de los aspectos señalados sino describir la determinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en función del estilo colaborativo del profesorado, además de la relación entre ambos codeterminantes: las condiciones organizativas y las condiciones didácticas.

b) Diseño de la investigación

Se ha utilizado un diseño correlacional, en el que la variable criterio principal fue el estilo de trabajo del profesorado, y como variables predictoras se utilizaron las siguientes:

a) Política institucional del centro: medidas que adoptan para favorecer el trabajo en equipo.

b) Organización interna del profesorado: cómo los profesores están organizados internamente (en el centro y en el ciclo).

c) Organización de espacios y tiempos: cómo se organiza la distribución de los espacios y del tiempo en función del trabajo en equipo.

d) Formación y apoyo al trabajo en grupo: adquisición de formación adecuada para trabajar en equipo y apoyo que recibe éste en el centro.

e) Disponibilidad y uso de recursos materiales: medios disponibles en el centro, distribución y organización en función de las necesidades demandadas.

f) Asesoramiento externo: asesoramiento externo proporcionado al profesorado para guiar el trabajo.

g) Objetivos didácticos del currículum cooperativo: objetivos que se pretende que alcance el alumnado en un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.

h) Contenidos del currículum cooperativo: selección y organización del contenido adecuado.

i) Metodología del currículum cooperativo: organización espacio-temporal, medios y recursos didácticos, papel del profesor, agrupamientos, relaciones alumno-alumno.

j) Evaluación del currículum cooperativo: cómo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.

c) Población del estudio

La población se seleccionó en 162 centros de la isla de Tenerife. En un primer momento, para abordar los objetivos señalados se tomó como población a 63 de dichos centros de 8 o más unidades, los cuales se seleccionaron mediante un procedimiento de muestreo aleatorio por estratos (Sierra, 1979; Pereda, 1987), según la distribución siguiente: 50 centros de 8 a 23 unidades y 13 centros de 24 o más unidades.

d) Recogida de información

Los datos fueron obtenidos por medio de tres instrumentos:

– Un cuestionario (Santana y Padrón, 2001) distribuido en los distintos centros seleccionados, estructurado en dos aspectos:

a) Condiciones organizativas para el trabajo en equipo: consta de 38 ítems, graduados en una escala de 1 a 4 (en ninguna medida, en alguna medida, en bastante medida y en gran medida). Dichos ítems aparecen integrados en siete dimensiones que se corresponden con las variables política institucional, organización interna del profesorado, etc., ya enumeradas más arriba.

b) Condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos: formado por 48 ítems, en una escala de 1 a 6 (de total desacuerdo a total acuerdo y de nunca a siempre). Dichos ítems se agrupan en cuatro secciones principales (objetivos, contenidos,...) y en ocho subsecciones (selección del contenido, organización del espacio...), tal y como describimos anteriormente.

El proceso de recogida se programó de la siguiente manera: a) se seleccionaron los centros y b) se procedió a la distribución y recogida de los cuestionarios cumplimentados.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En las investigaciones anteriores ya señaladas se había procedido a la validación de los cuestionarios sobre Estilo de Trabajo del Profesorado y, en ese mismo sentido se comprobó la consistencia interna de las variables evaluadas a través de las escalas Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo y Condiciones para los Procesos de Enseñanza-aprendizaje Cooperativos, por lo que omitimos tales prerequisites en este estudio posterior.

Previamente a los análisis sobre la relación entre los estilos de aislamiento-colaboración y las distintas dimensiones que forman parte de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, se procedió a retomar los datos sobre el estilo de trabajo del profesorado obtenidos en las investigaciones anteriores. Estos datos se habían obtenido por medio del cuestionario Tipo de Relaciones de Trabajo entre el Profesorado: se partió de la existencia de dos polos extremos en cuanto a este tipo de relaciones –no colaborativo y colaborativo-, pero, además, se tuvo en cuenta una situación intermedia donde no predominaba ninguna de las dos anteriores en su sentido estricto, y que denominamos poco colaborativo. En el cuadro siguiente mostramos los resultados obtenidos:

	NO COLABORATIVOS	POCO COLABORATIVOS	COLABORATIVOS
COLEGIOS	16,98 (N=9)	75,47 (40)	7,54 (4)
PROFESORADO	26,68 (95)	55,61 (198)	17,69 (63)

Como se puede observar hay un predominio de la categoría poco colaborativos, seguido de los no colaborativos con mucha diferencia. Por último, habría que destacar la ausencia de colegios colaborativos en el grupo de 24 o más unidades. En resumen, parece que los dos extremos –no colaborativos y colaborativos– no son representativos del conjunto de centros y profesores, mientras que la poca colaboración es lo que caracteriza a la mayoría.

Para explorar las opiniones del profesorado sobre el estilo colaborativo y su relación con las condiciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, se plantearon análisis correlacionales (tipo Pearson) entre dicho estilo y los distintos factores relacionados con el segundo. Según los datos recogidos parece existir una relación significativa de los factores que intervienen en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y el estilo de trabajo del profesorado:

– El estilo de trabajo y el factor objetivos dio una correlación de 0.21, siendo moderadamente significativa con una $p < 0.0003$. Esto quiere decir que el diseño de los objetivos curriculares está relacionado con el estilo de trabajo del profesorado; es decir, el carácter de los objetivos basado en la pedagogía cooperativa crea más posibilidades de que éstos trabajen conjuntamente en su elaboración.

– La puntuación entre el estilo de trabajo y los contenidos fue de 0.30 y una significación de 0.0001. Más concretamente la relación entre dicho estilo de trabajo y las tareas de selección del contenido puntuó 0.27 y dio una probabilidad asociada de 0.0001 y con respecto a la organización de los contenidos dio una puntuación de 0.30 y una significación de 0.0001. Todo lo cual permite pensar que las tareas en torno a los contenidos poseen una determinación mutua. Podríamos afirmar de acuerdo con tales resultados que las decisiones didácticas sobre este aspecto del currículum cooperativo podrían propiciar que el profesorado lo entendiera como un trabajo conjunto.

– El coeficiente de correlación alcanzado para estimar la relación existente entre el estilo de trabajo y la metodología en general fue de 0.27 ($p < 0.0001$) y, por lo tanto, se puede entender que la metodología está vinculada al estilo de trabajo del profesorado. De forma más pormenorizada las relaciones con cada una de las tareas que conciernen a las decisiones metodológicas dieron los siguientes resultados en cada una de los casos: 0.11 ($p < 0.072$) con la organización del espacio; 0.10 ($p < 0.095$) con la organización del tiempo; 0.32 ($p < 0.0001$) con los medios y recursos; 0.17 ($p < 0.016$) con el papel del profesor; 0.17 ($p < 0.016$) con los agrupamientos del alumnado y 0.15 ($p < 0.024$) con las relaciones alumno-alumno. Como podemos ver hay una diversidad de resultados: el nivel de interdependencia es significativamente más alto en unos casos que en otros. Concretamente la organización del espacio y del tiempo y las relaciones alumno-alumno son escasamente interdependientes con el estilo de trabajo colaborativo por razones específicas en cada caso, según nuestro punto de vista. La organización del espacio y el tiempo dieron resultados moderados por la escasa tradición en la cultura profesional de los docentes de compartir dichas tareas entre sí, al tener un carácter de cierta privacidad o individualización por parte de cada uno en el aula. En el caso de las relaciones alumno-alumno consideramos que el bajo resultado de correlación obtenido puede tener que ver con la falta de formación del profesorado en cuanto al aprendizaje cooperativo, más que a una valoración negativa sobre su influencia para propiciar el estilo de trabajo colaborativo. El resto de tareas si aparecen potencialmente vinculadas con el estilo de trabajo del profesorado, destacando los medios y recursos donde se obtuvo la mayor determinación de todas como se ha podido comprobar más arriba.

– Finalmente, la correlación entre el estilo de trabajo cooperativo y la evaluación dio una puntuación de 0.22 y la probabilidad estadística fue $p < 0.002$. Si entendemos que una de las funciones principales de la evaluación es revisar el pro-

ceso desarrollado, debería ser una tarea favorecedora del trabajo en equipo del profesorado al ser el contexto más apropiado para ello, posibilitando en la contrastación de puntos de vista un mayor enriquecimiento, comprensión y búsqueda de soluciones a los problemas detectados.

En conclusión, podemos afirmar que las correlaciones obtenidas ponen de manifiesto una posible interdependencia entre las dimensiones del diseño curricular y las relaciones de trabajo del profesorado.

Con el objeto de conocer de qué manera se relacionaban las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado con las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje cooperativos –es decir, en qué medida existe una codeterminación entre los determinantes–, se realizaron análisis correlacionales entre la primera de dichas escalas y los factores que componían la segunda. Dada la gran cantidad de resultados, lo cual ocuparía un excesivo espacio, nos limitaremos a señalar los aspectos más relevantes de los análisis realizados.

Como comentario general, habría que señalar que en las relaciones entre ambas escalas se observaron correlaciones significativas en la mayoría de los casos, lo cual destaca fundamentalmente en las variables política institucional, organización de los profesores en el ciclo, organización de espacios y tiempos, formación del profesorado en el trabajo en equipo y organización del profesorado en el ciclo. Por lo tanto, podríamos afirmar que parece existir una interrelación significativa entre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los diversos componentes relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Sin embargo, hay que aclarar que en algunos casos la valoración no es igual: el apoyo material y el asesoramiento externo aparecen en todos los casos sin mantener relación con las dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Y, por otra parte, el factor organización del tiempo presenta una relación poco significativa con el asesoramiento externo y lo mismo sucede entre los medios y recursos con el apoyo material. Es probable que en el caso del asesoramiento externo el profesorado haga esta valoración en base al apoyo real que están recibiendo, pero no que consideren que éste no sea necesario en el desarrollo de los procesos cooperativos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es posible que tampoco perciban la relación apoyo material con los citados procesos de enseñanza/aprendizaje cooperativos, por la poca tradición existente en los centros a emplear criterios conjuntos en el uso de tales recursos en el ámbito de los procesos del aula, por su carácter más privado o hermético hacia los demás.

7. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados alcanzados, a continuación expondremos las principales conclusiones que hemos querido subrayar de esta investigación y que son las siguientes:

- 1) Se puede comprobar, de acuerdo con las propias percepciones manifestadas por el profesorado, que en los centros democráticos y con un estilo de trabajo colaborativo se produce mayor integración del profesorado (incluso de aquellos con un perfil no colaborativo). Por el contrario, en los centros donde no predomina el contexto de trabajo anteriormente descrito se propicia el aislamiento de éstos.
- 2) Los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos parecen relacionarse de forma importantes con las condiciones organizativas en contextos escolares donde predomina entre el profesorado el estilo de trabajo colaborativo.
- 3) El estilo de trabajo manifiesta, en general, una correlación con las tareas para el diseño del currículum y el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula.

Por último, en base a estas apreciaciones que se desprenden del análisis de los datos recogidos, consideramos necesario fomentar en los centros el desarrollo de relaciones profesionales colaborativas, así como planificar procesos de enseñanza-aprendizaje desde el concepto del currículum cooperativo por las consecuencias que se derivarían en el desarrollo de soluciones más eficaces a los problemas de aprendizaje, así como en la potenciación de valores y actitudes solidarias, tolerantes, críticas y democráticas en los centros educativos más acordes con las demandas del actual escenario de la educación.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ARMENGOL, C. (2001): La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ, J. L. (2002): Reforma y retórica. La reforma educativa de la LOGSE.
- DEUTSCH, M. (1949): A Theory of competition and cooperation, *Human Relations*, 2,129-151.
- DOISE, W. (1990): The development of individual competencies through social interaction, in Foot, M. Morgan y R. Shute (comps.), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- ESCUDERO, J. M. (2002): La reforma de la reforma ¿Qué calidad. Para quiénes? Barcelona: Ariel.

- GONZÁLEZ, M^a. T. (1988): Técnicas para la investigación educativa: la entrevista. Documento de trabajo. I. C. E. Universidad de Murcia, pp. 31-33.
- GUARRO, A. y Proyecto Atlántida (2001): Currículum democrático. Una respuesta a los retos que se le plantean a la escuela del siglo XXI. Madrid: Fundación de Investigaciones Educativa y Sindicales
- GUARRO, A. (2002): Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, A. (2005): Posibles escenarios de la escuela en un mundo globalizado. *Revista de Trabajadores de la Enseñanza*, 2005, n^o 264 (junio), pp. 36-37.
- JOHNSON, R. T. (1976). Teacher collaboration, principal influence and decision making in elementary schools. *Technical Report N^o 48*. Stanford, Calif.: Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University. ED 126083. 100 p.
- JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D. & SKON, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 89, 1, 47-62.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON, R. T. (1986): Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations, in C. AMES & R. AMES (Eds.), *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice*, New York: Academic Press, 249-286.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON, R. T. (1990): *Cooperation and competition: Theory and Research*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON, R. T. (1992): Positive interdependence: key to effective cooperation. En R. HERTZ-LAZAROWITZ y N. MILLER (comps.), *Interaction in cooperative groups, The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge University Press. En
- LITTLE, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers College Record*, vol. 91, 4, 509-536.
- LORTIE, D. C. (1969): The balance of control and autonomy in elementary school teaching, in A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organizations*. New York: Free Press.
- MAHAFFY, J. E. (1989). Collegial support system. Portland, Or.: Northwest Regional Educational Laboratory (draft copy).
- M. E. C. (2005): Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Madrid: documento fotocopiado.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative data análisis*. London: SAGE Publications.
- ORTEGA, J. (1998): La LOGSE y la convivencia en los centros. *Revista Trabajadores de la Enseñanza n^o 194*, Junio de 1998, pp. 16-18.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU.
- PADRÓN, J. (2004): La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife (Un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los pro-

- cesos de enseñanza-aprendizaje en el aula). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna (Humanidades y Ciencias Sociales/11).
- PADRÓN, J. (2005). Interculturalidad y formación docente. En Medina, A., Rodríguez, A. y Ibáñez, A. (Coords.) Interculturalidad. Formación del profesorado y Educación. Madrid: Pearson Educación S. A.
- PEREDA, S. (1987). Psicología experimental. I. Metodología. Madrid: Ediciones Pirámide.
- PLASENCIA, I. C., GÜEMES, R. M., DORTA, J. A. y ESPINEL, M^a. C. (1999): Metodología utilizada en un trabajo sobre visualización matemática. *Revista de Investigación Educativa*, 1999, Vol. 17, nº 1, pp. 167-185.
- Proyecto Atlántida (www.proyecto-atlantida.org) (2001): La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- SANTANA, P. J. (1995): Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores. Universidad de La Laguna. Tesis doctoral.
- SANTANA, P. J. y PADRÓN, J. (2001). La colaboración entre el profesorado de Primaria: resultado de dos estudios descriptivos. *Revista de Educación*, septiembre-diciembre 2001, núm. 326, pp. 241-260.
- SHARAN, S., AMIR, Y. & BEN-ARI, R. (1984). School Desegregation: Some Challenges ahead, in Y. AMIR y S. SHARAN (Eds.), *School desegregation: Cross-cultural Perspectives*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SIERRA, S. (1979). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.
- SLAVIN, R. E. (1990): *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.