

TRABAJO CON “PAREJA PEDAGÓGICA”, EN EL MARCO DE UNA CULTURA COLABORATIVA INSTITUCIONAL

Prof. Dra. Adriana Massaccesi ¹

Resumen

Tal como se anticipa en el título el trabajo desarrolla una metodología de abordaje de procesos de enseñanza-aprendizaje sustentada en una cultura del trabajo colaborativo. En primer lugar se define la expresión “pareja pedagógica” para luego indagar el fundamento teórico que contiene. Desde allí se podrán analizar prácticas docentes enraizadas en estilos y culturas institucionales, los que resultan necesario repensar en perspectiva, para poder elaborar prácticas que promuevan el trabajo en parejas pedagógicas.



¹ Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía y Pedagogía - Licenciada en Filosofía - Doctora en Educación - Diplomada en Ética Social, Liderazgo y Participación Ciudadana. Directora del Instituto Superior de Formación Docente Santa María de la Universidad Católica de Cuyo. Docente en el Nivel Superior Universitario y No Universitario.

WORK WITH “PEDAGOGICAL PARTNER” UNDER SOME INSTITUTIONAL COLLABORATIVE CULTURE

Prof. Dra. Adriana Massaccesi ¹

Abstract

As anticipated in the title, this paper develops a methodology to approach teaching-learning processes supported by a collaborative work culture. First define the term “teaching partner” and then explore the theoretical foundation that it contains. From there you can analyze teaching practices rooted in styles and institutional cultures, which are necessary to rethink on perspective, to develop practices that promote pedagogical partners work.



¹ She is Professor of Education and Higher Education in Philosophy, Bachelor of Philosophy and Ph.D. in Education. She is Diploma in Social Ethics, Leadership and Citizenship and Director of the Institute of Teacher Education Santa María at Universidad Católica de Cuyo. She teaches at university and non-university higher level.

TRABAJO CON PAREJA PEDAGÓGICA, EN EL MARCO DE UNA CULTURA COLABORATIVA INSTITUCIONAL

Prof. Dra. Adriana Massaccesi

Definición de pareja pedagógica (P.P.):

El trabajo en P.P. se constituye en un acto pedagógico que favorece el aprendizaje del grupo de estudiantes. Se entiende por P.P. el trabajo en equipo que realizan los docentes sobre el abordaje pedagógico-didáctico en relación a un grupo de estudiantes. Desde el momento de la planificación del diseño áulico, puesta en acción o ejecución de dicho diseño, elaboración y búsqueda de materiales, momentos de reflexión como planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas.

Esta forma de trabajo requiere una readaptación didáctica en el desarrollo de las unidades curriculares. Al implementar la tarea se tiene que atender una serie de consejos que plantean Benoit y Haugh (2001)¹ para establecer una práctica eficaz en la “*enseñanza cooperativa*” con respecto a los siguientes temas: a) planificación; b) roles individuales; c) estrategias en el aula; e) evaluación de la clase y del alumnado.

Como todo aprendizaje requiere un análisis de las partes que componen un determinado conocimiento. Se hace legítimo e indispensable conducir a los alumnos hacia un análisis diferenciador originado en el criterio complementario de ambos docentes.

El contenido es un objeto simbólico y las características del mensaje dependerán del modo en que es organizado y transferido.

¹ Benoit, Rebecca y Haugh, Bridget: “Team Teaching Tips for Foreign Language Teachers”. The Internet TESL Journal, VII (10) (2001). <http://iteslj.org/Techniques/Benoit-TeamTeaching.html> (consulta: 14 de septiembre 2011).

Como todo mensaje, el contenido transmitido está sujeto a interpretación y modificación. Cuando los docentes se proponen enseñar determinados contenidos, se produce otra modificación de los saberes ya que, nuevamente, se produce una selección y adecuación del mensaje. Con el fin de facilitar su comprensión por parte de los alumnos, los docentes utilizamos simplificaciones, analogías, ejemplos, aplicaciones; cada docente da más importancia a ciertos elementos que a otros. Se produce así una nueva transformación con el fin de generar una representación útil y accesible a los alumnos.

El contenido enseñado (currículo real), deriva de las influencias del currículum, de la bibliografía y, cómo ya fue mencionado, de las perspectivas de quienes participan en su elaboración y transmisión (Feldman y Palamidessi, 2001)².

Esto plantea la riqueza de tener en un mismo curso dos docentes que aborden los temas desde diferentes puntos de vista, utilizando diferentes lenguajes, ejemplos y aplicaciones, previamente consensuados entre ambos, para transferir y mediar los contenidos, transformándose así en una tarea colaborativa. Sin embargo, el uso de estas metodologías de enseñanza cooperativa presenta las reticencias derivadas de la dificultad del trabajo en grupo, y requiere del profesorado un amplio conocimiento de la materia (unidad curricular), tiempo para la preparación del material y la corrección del trabajo entregado por los alumnos, e incrementa considerablemente la atención proporcionada al alumnado con relación a las tutorías contempladas en la enseñanza tradicional (Menéndez, 2009)³.

La enseñanza centrada en el aprendizaje considera que cada persona (individual) un ser que aprende de manera diferente y

² Cfr. Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano: "Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques". Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N° 1. UNGS, Buenos Aires. 2001.

³ Cfr. Menéndez, Oscar; de Paco Sánchez, Pedro y Parrón, José: "Aplicación de metodologías de enseñanza cooperativa en la titulación de Ingeniería Técnica de Telecomunicación". Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. 2 (1), 31-37. 2009. <http://webs.uvigo.es/refiedu/> (consulta: 11 de noviembre de 2011).

posee un potencial, conocimientos y experiencias distintas, es decir, existen diversos estilos de aprendizaje a partir de los cuales procesamos la información recibida del medio y la transformamos en conocimiento. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo o kinestésico, entre otros).

Para los docentes, descubrir su propio estilo de aprendizaje, haciendo conscientes los procesos cognitivos propios, para ampliar sus horizontes conceptuales metodológicos y principalmente didácticos, sería una forma de apoyo al proceso de autoconocimiento en los estudiantes que tienen bajo su responsabilidad. La articulación de la enseñanza a través de *parejas pedagógicas* ha resultado muy exitosa en otros niveles educativos ya que promueve una actitud colaborativa entre pares (peer coaching) y brinda a los docentes la oportunidad de recibir retroalimentación antes de presentar la clase. Es indispensable reconocer la existencia de una pluralidad de lenguajes en la comunicación áulica, el consenso y la diversificación, deben estar pautadas a fin de aprovechar las potencialidades individuales

Esta actividad (constituirse en equipo de trabajo por pareja pedagógica) no representa ninguna novedad en el campo de la didáctica. Lo que es nuevo, es la actitud con que en nuestros días son encaradas y revalorizadas. Constituye un complemento indispensable e integrador en el plan general de educación y en la vida de cualquier institución educativa. También pretende ser un correctivo eficaz contra los excesos de la enseñanza teórica, libresca y formal que prevalece en la mayoría de las aulas, aún en el siglo XXI. Realmente este tipo de desarrollo cuando está bien organizado y

dirigido, ofrece una nueva veta de posibilidades educativas para los estudiantes abriéndoles nuevos horizontes de conocimientos y nuevas perspectivas de acción.

En esta sociedad de la información, es posible transmitir datos a altísima velocidad, elaborar entornos multimediales e interactuar con personas a distancia, por lo que cobra una relevancia inusitada en la educación superior (Cukierman, 2009)⁴. Los profesores desempeñan una función de evaluadores y selectores de información adaptada a sus estudiantes, es decir, son un soporte de información y de acceso a recursos para los propios estudiantes. Esta cuestión, fundada en la diversidad de estilos de aprendizaje, permite la complementación y favorece la accesibilidad.

La existencia de documentación escrita y compartida en cuanto a las consultas de los estudiantes, es una ventaja adicional que otorga el trabajo informatizado. En página web se colocarán todos los archivos digitales (materiales escritos y gráficos que se utilizaron para las clases). Generar espacios para interactuar con los estudiantes y de ellos entre sí (foros) son herramientas que suman utilidad al proceso que se desarrolla en el aula. La posibilidad de intercambio en este tipo de trabajo es muy efectiva.

Aspectos positivos del trabajo en parejas pedagógicas

Este tipo de trabajo permite:

Creatividad e innovación. El aspecto creativo tiene que ver con varias aristas de este tipo de trabajo. Desde el poder trabajar con otros colegas dentro y fuera del aula (parejas pedagógicas) para así posibilitar la atención a la diversidad y generar prácticas inclusivas, no sólo desde la heterogeneidad de los estudiantes sino desde la diversidad de quienes conforman la pareja pedagógica misma. Poder

⁴ Cukierman, Uriel: "Las TICs en la Educación de Ingeniería de las Nuevas Generaciones, Congreso: Información y Comunicación para la Sociedad del Conocimiento". CNIT 2009. Córdoba, Argentina. 2009.

trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común, sabiendo que nuestra historia escolar tiene que ver con lo homogéneo pero personalidades y estilos diversos.

Potenciar talentos, complementación. Descubrir juntos nuevas posibilidades.

Diversificar las estrategias metodológicas, para que todos los alumnos puedan acceder al conocimiento, desde su particular modo de aprender. Poder legitimar itinerarios diferentes.

Salir de la propia esfera u óptica para mirar al otro (un par) para pensar juntos cómo mirar y formar a otros (estudiantes). Esta práctica resulta enriquecedora para los miembros de la pareja misma, a la vez que se plantea como práctica profesional ante la mirada del estudiante, como forma de ejercicio del rol en el futuro profesional.

La integración con un par favorece la relación intra-institucional para comenzar a pensar en un "nosotros", en un trabajo compartido.

El trabajo colaborativo desde una mirada institucional

Situándonos desde el componente institucional, en este caso desde un Instituto Superior de Formación Docente, nos parece apropiado en este apartado recuperar los aportes de Andy Hargreaves (1996)⁵ como un disparador para pensar las *formas de culturas institucionales* que predominan en la actualidad según individualismo, balcanización, mosaico móvil, colegialidad artificial, colaborativa, para reflexionar acerca de cómo el *Individualismo (aislamiento)* es la forma de cultura dominante de la mayoría de los profesores aunque deban trabajar con otro.

Esta forma se caracteriza por las situaciones en las que los profesores actúan, aislados del resto de los compañeros, procesos

⁵ Cfr. Hargreaves, Andy: "Profesorado, cultura y posmodernidad". Morata, Madrid. 1996.

compartidos reducidos y poco diálogo reflexivo entre colegas acerca de su práctica. Este individualismo, justificado por la autonomía personal, puede ser utilizado estratégicamente por los profesores para escapar de las demandas burocráticas de la administración (Gimeno y Pérez, 1993)⁶.

El individualismo, en la medida en que supone aislamiento y ausencia de trabajo en común, empobrece las relaciones entre los profesores, se resiente la calidad de lo realizado como colectivo. Algunos investigadores opinan que la enseñanza es una profesión que favorece el individualismo, pero otros consideran que esta profesión está forzando la cooperación como una característica sobresaliente ante las demandas profesionales que se encuentran hoy en día los profesores en y desde la organización.

Hargreaves nos aporta otra categoría en este caso para pensar las relaciones de los generalista entre sí como es la *balcanización*, se caracteriza por la fragmentación de los profesores en subgrupos, que pueden, incluso, llegar a trabajar de manera competitiva. En este tipo de cultura balcanizada, la organización como un todo sólo es la suma de sus partes. La división del currículo en áreas diferentes y la organización de la institución por departamentos y/o seminarios, puede ser una razón que justifique en algunos casos dicha situación. Esto provoca que existan intereses distintos, por lo que, resulta difícil trabajar con propósitos comunes. No sólo el elemento diferenciador es el trabajo en pequeños grupos, sino que la oposición entre distintos subgrupos en la institución es también lo que impide el trabajo colectivo. Entendiendo por colectivo el "*bien común institucional*" en pos del desarrollo de la comunidad.

En algunas parejas pedagógicas encontramos algo más cercano a la *colegialidad artificial*. Esto se da cuando se pretende un cambio hacia una cultura más colaboradora impuesto por la autoridad educativa, pero que no llega a ser aceptado ni impulsado por

⁶ Cfr. Gimeno Sacristán, José y Pérez, Ángel: "Comprender y transformar la enseñanza". Morata. Madrid.1993.

los profesores. Normalmente, se plantea un mandato de cara a la elaboración de proyectos comunes, para planificar el desarrollo del currículo, para evaluar el funcionamiento de la institución, etc. Esto lleva a que los profesores se impliquen en un proceso superficial y subordinado a los propósitos de la administración, lo que no genera colaboración necesariamente.

Luego de este breve recorrido, no nos cabe duda que se hace imprescindible una *Cultura colaborativa*: Tipo de cultura que en la actualidad es considerada necesaria y primordial para desarrollar en las instituciones educativas y que, también, representa una finalidad para la actual formación inicial y permanente del profesorado. Un tipo de cultura que está basada en las relaciones espontáneas entre los profesores, y que significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación, reflexión y "feedback" como una empresa común (Hargreaves, 1996)⁷.

Como hemos visto, existen muchos tipos de culturas entre los profesionales de la docencia y la presencia de alguna de ellas puede ser propia de una institución, lo que vendría a determinar la forma de relación de los profesores y las asociaciones producidas. Es decir, se visualiza claramente que la cultura de un ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) puede favorecer o limitar el desarrollo profesional de los profesores en función de las características que la definan. En esa definición mucho tiene que ver las personas que conforman la comunidad educativa.

Algunas conductas que obstaculizan una práctica colaborativa

Resulta interesante observar conductas en las prácticas docentes que dificultan una cultura colaborativa institucional. En este sentido la epistemología y las teorías de la subjetividad aportaron elementos para replantear la cuestión de la práctica docente en su complejidad pedagógica.

⁷Op.cit.

Ángel Pérez Gómez⁸, menciona algunos de los obstáculos epistemológicos que dificultan el desarrollo del pensamiento práctico del profesor, desde una visión reflexiva:

Una concepción del *aprendizaje como fenómeno individual*, creándose un clima de competencia, se impone el trabajo individual, aquí la discrepancia no hace lugar, se renuncia a la posibilidad de crítica, limitándose a una actividad tecnicista, donde objetivos, medios y evaluación de resultados están en el eje central.

La *reificación del conocimiento* y de la realidad, este obstáculo está referido a la aceptación de que todo conocimiento, es válido si es neutral, objetivo, generalizable, lógicamente este pensamiento está teñido de la impronta positivista, donde la realidad se puede predecir y controlar, este pensamiento obtura la posibilidad de pensar una realidad múltiple construida por el hombre a lo largo de su historia, para ello se hace necesario pensar en términos de una lógica narrativa del pensamiento, convirtiendo así el aula en un foro abierto de debate y participación, enfatizando el carácter cambiante y relativo en los aspectos accidentales de la construcción humana.

Cultura de la apariencia, éste obstáculo epistemológico, debe pensarse desde la universalización contemporánea que imprimen hoy día los medios de comunicación e información, la primacía de la imagen, que legitima y convierte el envoltorio, en la panacea del conocimiento y la verdad, el reinado de lo efímero, se echa a rodar en estos tiempos, es aquí donde no tenemos que perder de vista que nuestra práctica educativa, hoy más que nunca, será sinónimo de provocación y construcción-reconstrucción del pensamiento.

⁸ Cfr. Pérez Gómez, Ángel: "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Ed. Morata, S. L. Segunda edición. Madrid. 1999.

Otros tipos de obstáculos

Se han descrito aspectos por los cuales resulta necesario pensar el trabajo en P.P., y para ello hay que repensar prácticas profesionales que conforman estilos y culturas institucionales. Pero no podemos olvidar que existen otros obstáculos reales, que más allá de las buenas intenciones de los miembros de la comunidad, tenemos que mirar y pensar juntos, desde ellos, propuestas de mejoras para ir superándolos paulatinamente.

Entre otros podemos identificar:

Infraestructura insuficiente, con el agravante de diferentes turnos en espacios físicos distintos.

No contar con espacios exclusivos para profesores.

Equipamiento escaso para promover variedad de estilos de prácticas. Por ejemplo filmaciones, reproducciones en multimedia, etc.

Tiempos del personal docente. Al estar designado por hora cátedra resulta difícil disponer de otros tiempos para poder trabajar en la institución planificando o reuniéndose la P.P.

Carga horaria. Algunos docentes de P.P. cuentan con cargas horarias dispares. Por otra parte los docentes cuentan con la carga horaria para el desarrollo curricular de los estudiantes, no hay una carga horaria extra que permita un trabajo fuera de clases a los docentes.

Fragmentación del trabajo. Suele presentarse en el nivel superior cuando se conforma un equipo de cátedra que más que equipo, convierten la materia (unidad curricular) en tantos fragmentos como personas desarrollan el programa.

No obstante las dificultades enunciadas, el trabajo en P.P. no se debiera dar de manera aislada, sino como consecuencia de un aprendizaje institucional, al que nos referiremos a continuación.

La colaboración como proceso de aprendizaje institucional

El término colaborar deriva del latín del vocablo *collaborare*; término compuesto por *cum* o *con* y *laborare* que se traduce como trabajar. De esto se deduce que colaborar es trabajar con, no junto, ni para sino con. Este trabajar con implica un aprendizaje y supone la instalación institucional de una cultura de la colaboración la que se debe manifestar en la práctica cotidiana. Más que una teoría es una práctica que ha operado con éxito en muchas instituciones.

Llegar a lograr una cultura de la colaboración supone un aprendizaje de todos sus miembros, no es una práctica que aparece por generación espontánea o por simple intención, supone el asumir una manera de concebir un estilo de trabajo.

Desde la definición (*colaborar*) da por sentado la existencia de un sujeto, del conjunto como un individuo, como una unidad.

La concepción del grupo como sujeto. Se deja de lado el papel en lo individual para asumir lo grupal, interpretado este con sentido de unidad. Es así que la colaboración como proceso de aprendizaje institucional, origina un desarrollo en el propio conjunto, no ya en sujetos particulares o individuales.

Aparece en este proceso de aprendizaje otro concepto importante que es el de sinergia. La sinergia en la organización se produce por la interrelación de los miembros con un sentido cooperativo, que si es bien promovida, alcanza el efecto deseado.

La institución que aprende es aquella que *“optimiza el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta a responder a las demandas y cambios externos”*.⁹

⁹ González Rivero, Berta: “La organización que aprende”. <http://www.monografias.com/trabajos43/organizacion-que-aprende/organizacion-que-aprende2.shtm> (consulta: 18 de noviembre de 2010).

Hay autores, como Bleed (2002)¹⁰ le dan un peso elevado a las interacciones. Llegan a expresar que la organización que aprende acontece actualmente en las innumerables interacciones de la gente. Esto hace que el dialogo adquiera valor, pero no de cualquier tipo sino un dialogo de calidad. En el centro de ella está el aprendizaje proactivo.

El surgimiento de la organización que aprende es un intento de alejarse del carácter burocrático de las estrategias de cambio existentes e ir, cada vez más a dinámicas que logren movilizar los elementos de mayor estabilidad de la institución. Estas ideas van más allá y constituyen una variación sustancial de la manera de verla.

No es posible cambiar la estructura y mantener el estilo, o cambiar éste y no instrumentar el aprendizaje. Todos los componentes, procesos y participantes tienen necesariamente que cambiar para que pueda asumirse.

Esto no solo es aplicable a lo interno sino a su contexto.

Otra cuestión que exige esta visión es un cambio en la concepción de lo que sirve de base al progreso en la organización. El conjunto de individuos que la conforman desarrolla una capacidad autoreferencial que les permite la autoevaluación como comunidad. Son capaces de valorar los aciertos y desaciertos, de reconocer el nivel de las competencias que tienen en su conjunto, de tener idea clara de que la reflexión sobre lo realizado debe conducir a un nivel superior de aprendizaje tanto por consolidar y compartir los saberes como por encontrar las fuentes de los errores.

Para lograr esto es necesario un proceso colectivo de auto-revisión que permita el aprendizaje colectivo. Es necesario convertir la evaluación en potencialidad formativa, utilizarla como medio de

¹⁰ Bleend, Richard: "Learning organization (leadership, chaos, Individual Roles)". 1999. citado por Hassan Zarei Matin http://jaqm.ro/issues/volume-2,issue-4/pdfs/jaqm_vol2_issue4.pdf#page=40 (consulta: 15 de octubre de 2011)

identificar y asimilar las adquisiciones, de incrementar la profesionalidad y de crecimiento personal e intelectual.

Esta dinámica no puede verse ni lineal, ni regular. Tiene en su trayectoria ingredientes de discontinuidad y de inestabilidad. No obstante, el saldo es cualitativamente superior, por lo que constituye un nivel más elevado de existencia de la organización.

Bleed (2002)¹¹ puntualiza que el corazón de la organización que aprende es el concepto de: “*comunidad de compromiso*”. Construirla no es tarea individual, sino de un sistema que une a las personas para crear modos alternativos de trabajar y vivir.

Para que la organización se considere que aprende requiere la institucionalización de este proceso de memoria en la propia realización del trabajo. De ahí que se vinculen los conceptos organización que aprende y aprendizaje organizacional. Son dos cuestiones diferentes, pero íntimamente vinculadas. A esto se tendrá que dedicar reflexiones aparte. Simplemente podemos afirmar que la organización que aprende desarrolla sus competencias como conjunto. Esto hay que verlo desde la perspectiva del aprendizaje organizacional.

Ese carácter que determina estar en un proceso de adquisición cada vez más creciente, significa el progreso de capacidades, nuevos métodos, expectativas, resultados, de posibilidades de ir al mismo paso del entorno. Esto no es posible si no se identifica, estimula y organiza el componente formativo de la actividad laboral.

Está ampliamente demostrado que la actividad juega un papel fundamental en el aprendizaje. (Galperin, 1986)¹² Cuando se realiza la actividad laboral se está produciendo ese proceso que puede tener un carácter reproductivo o proactivo. Si se gestiona adecuadamente su componente formativo y se comprometen sus miembros

¹¹ Op.cit.

¹² Galperin, Pedro: “Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales”. En Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1986.

con propósitos comunes, poniendo todo su empeño por alcanzar las metas con modos de proceder de calidad y más aventajados, entonces es una organización que aprende.

Este tipo de organización pone tal aprendizaje en el centro, lo considera su valor principal, realiza un proyecto dirigido a instrumentarlo y convertirlo en un valor compartido. Supone:

Tiempo y esfuerzos dedicados a atraer, desarrollar y mantener a sus mejores miembros.

Invertir recursos en crear herramientas y procedimientos para posibilitar el flujo horizontal de conocimientos.

Crear fuerte sentimiento de confianza (Cuesta, 2000)¹⁵.

Fiol y Lyles (1985)¹⁴ definen el aprendizaje organizacional como un proceso para mejorar las acciones organizacionales a través de la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades.

Guns (1996)¹⁵ afirma que el aprendizaje organizacional es adquirir y aplicar los conocimientos, técnicas, valores, creencias y actitudes que incrementan la conservación, el crecimiento y el progreso de la organización. Por su parte, Probst y Büchel (1997)¹⁶ sostienen además que los cambios basados en valores llevan a mejorar la habilidad para resolver problemas y la capacidad para la acción y que, por lo tanto, el aprendizaje organizacional es único para cada institución. El aprendizaje organizacional es distinto, tanto cuantitativa como cualitativamente, de la suma de los procesos de aprendizaje de los individuos.

¹⁵ Cuesta, Armando: "The learning organization: la organización que aprende". Rev. Cubana de Psicología, Vol.17, No 3. Cuba. 2000.

¹⁴ Fiol, C. Marlene y Lyles, Marjorie: "Organizational learning", *The Academy of Management Review* Vol. 10, No. 4 (Oct., 1985), pp. 803 - 813. 1985.

¹⁵ Guns, Bob: "Aprendizaje organizacional: cómo ganar y mantener la competitividad". Prentice Hall Hispanoamericana. México D.F. 1996.

¹⁶ Óp. cit.

Lo expresado lo graficamos de la siguiente manera:

Aprendizaje organizacional en instituciones educativas¹	
Cultura tradicional	Cultura colaborativa
<ul style="list-style-type: none"> • Intolerante, divisoria e individualista 	<ul style="list-style-type: none"> • De apoyo, armoniosa y de trabajo compartido
<ul style="list-style-type: none"> • Bloquea la diversidad de retroalimentación, interrogantes e ideas, socavando el aprendizaje y la innovación 	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la diversidad de retroalimentación, cuestionamiento y sugerencias como la clave para el aprendizaje y la innovación constantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Canaliza las energías de las personas hacia prejuicios destructivos, subversión, rivalidad e intereses personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en las energías de las personas que trabajan juntas para resolver problemas y plantear mejoras.
<ul style="list-style-type: none"> • Anima y moviliza el potencial del personal para trabajar logros y servicios que benefician la imagen de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima y moviliza el potencial del personal para trabajar cercanamente y producir valor agregado en las producciones, procesos y servicios que benefician a la institución, a sus miembros y al contexto institucional.

Conclusión

El análisis de nuestras prácticas (Barbier, 1999)¹⁷ puede resultar una herramienta útil, ya que nos posibilita describir, evaluar y analizar el acontecer del acto educativo, hacer progresar la acción, ya que el pensamiento acompaña la acción, y así poder transformar la realidad, provocar cambios, desde nuevas perspectivas. Sería interesante que no sea pensar en solitario, poder romper con la tradición sedimentada del aislamiento y del individualismo, en pos de habilitar un pensamiento colectivo. Siendo este colectivo un pensar "con otros" para el desarrollo y promoción de todos en la comunidad.

El trabajo didáctico a través de *parejas pedagógicas* puede ser una muy interesante opción para mejorar procesos enseñanza-aprendizaje, en virtud de respetar la diversidad cognitiva de docentes y estudiantes. El trabajo en P.P. se constituye en un acto pedagógico que favorece el aprendizaje del grupo de estudiantes.

La utilización adecuada de herramientas informáticas, u otro tipo de recursos es invaluable en cuanto a versatilidad y accesibilidad a estos fines, ya que permite que los estilos individuales se vean reflejados en ellas. Esta implementación, suma enfoques diversos en función de los estilos docentes.

El trabajo por P.P. no debiera sentirse como una medida de carácter administrativa sino progresivamente madurar un estilo de trabajo colaborativo organizacional que permita descubrir sus bondades, de tal manera que se superen paulatinamente las dificultades por la valoración positiva que conlleva este estilo de trabajo.

Es deseable que la experiencia en *parejas pedagógicas* resulte promisorio en pos de la mejora de la calidad educativa del nivel superior y especialmente en la formación de futuros formadores.

¹⁷ Barbier, Jean Marie: "Prácticas de Formación: Evaluación y análisis". Serie Los Documentos 9. Buenos Aires. Novedades Educativas. Argentina. 1999.

Bibliografía

Barbier, Jean Marie: "Prácticas de formación: evaluación y análisis". Serie Los Documentos 9. Buenos Aires. Novedades Educativas. Argentina. 1999.

Benoit, Rebecca y Haugh, Bridget: "Team teaching tips for foreign language teachers". The Internet TESL Journal, VII (10) (2001). <http://iteslj.org/Techniques/Benoit-TeamTeaching.html> (consulta: 14 de septiembre 2011).

Bleend, Richard: "Learning organization (leadership, chaos, Individual Roles)". 1999. citado por Hassan Zarei Matin http://jaqm.ro/issues/volume-2,issue-4/pdfs/jaqm_vol2_issue4.pdf#page=40 (consulta: 15 de octubre de 2011)

Camilloni, Alicia: "Los obstáculos epistemológico en la enseñanza". Editorial Gedisa. España. 1997.

Cuesta, Armando: "The learning organization: la organización que aprende". Rev. Cubana de Psicología, Vol.17, No 3. Cuba. 2000.

Cukierman, Uriel: "Las TICs en la educación de ingeniería de las nuevas generaciones". Congreso: Información y Comunicación para la Sociedad del Conocimiento. CNIT 2009. Córdoba, Argentina. 2009.

Díaz, Esther: "El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica". Rosario, Laborde Editor. Argentina. 2003.

Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano: "Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques". Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N° 1. UNGS, Buenos Aires. 2001.

Fiol, C. Marlene y Lyles, Marjorie: "Organizational learning", The Academy of Management Review Vol. 10, No. 4 (Oct., 1985), pp. 803-813.1985.

Gairín Sallán, Joaquín: "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden". <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>(consulta: 11 de noviembre de 2012).

Galperin, Pedro: "Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales". En Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1986.

Gimeno Sacristán, José y Pérez, Ángel: "Comprender y transformar la enseñanza". Morata. Madrid. 1993.

Gómez, Gaspar: "La Quinta disciplina. Una innovación en el aprendizaje". Universidad Latinoamericana y del Caribe. Venezuela. 1984.

González Rivero, Berta: "La organización que aprende". <http://www.monografias.com/trabajos43/organizacion-que-aprende/organizacion-que-aprende2.shtm> (consulta: 18 de noviembre de 2010).

Guns, Bob: "Aprendizaje organizacional: cómo ganar y mantener la competitividad". Prentice Hall Hispanoamericana. México D.F. 1996.

Hargreaves, Andy: "Profesorado, cultura y posmodernidad". Morata, Madrid. 1996.

Menéndez, Oscar; de Paco Sánchez, Pedro y Parrón, José: "Aplicación de metodologías de enseñanza cooperativa en la titulación de Ingeniería Técnica de Telecomunicación". Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. 2 (1), 31-37. 2009. <http://webs.uvigo.es/refiedu/> (consulta: 11 de noviembre de 2011).

Pérez Gómez, Ángel: "La interacción teoría - práctica en la formación docente". Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías). 1994.

Pérez Gómez, Ángel: "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Ed. Morata. S. L. Segunda edición. Madrid. 1999.

Suárez, Cecilia; Burgos Elías; Molina Irma: "Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos". Civilizar, 5, 181-191. Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda. Colombia. 2003.

