



Aprendizaje Cooperativo y Grupal

Maestría en Educación con Formación en
Competencias Profesionales

Tercer Cuatrimestre
Semana II

Octubre de 2020

Ramos Pérez Nydia Helena

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una

institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

Aprendizaje cooperativo y grupal

Objetivo de la materia:

Que el alumno conozca los modelos de trabajo cooperativo, como alternativa válida y herramienta capaz de ofrecer soluciones pedagógicas consensuadas y útiles, tanto a los profesionales, padres y alumnos que configuran la comunidad educativa como al centro en su conjunto. Por ello, a través de esta asignatura, los alumnos y alumnas tendrán la oportunidad no sólo de aprender los fundamentos teóricos del trabajo cooperativo, sino también de poder experimentarlos, aplicarlos y vivenciarlos con el fin de que estos aprendizajes le sirvan para desarrollar nuevas estrategias en su futuro profesional.

Unidad II

Las dinámicas de trabajo cooperativo.

- 2.1 Metodología de análisis y aplicación de los modelos de trabajo.
- 2.2 Ejemplificación de modelos.
- 2.3 Aplicaciones prácticas.
- 2.4 Evaluación de resultados.
- 2.5 Cómo construir un grupo cooperativo.
- 2.6 La conducción de grupos.
- 2.7 Roles y liderazgo en el ámbito de la cooperación.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	50%
2	Foros	30%
3	Examen	20%
Total de Criterios de evaluación		100%

UNIDAD II

LAS DINÁMICAS DEL TRABAJO COOPERATIVO.

Lee el siguiente texto para reflexión del trabajo cooperativo con nuestros alumnos.

«Usted es una persona importante, aunque no se lo crea»:

USTXD XS UNA PXRSONA IMPORTANTX, AUNQUX NO SX LO CRXA.

Aunqux mi máquina dx xscribir xs dx un modxlo muy vixjo, funciona pxxfxctamxntx, si xxxcpxtuamos una sola txcla. Quizá ustxd pxnsará qux con todas las otras txclas funcionando pxxfxctamxntx bixn, una sola txcla fuxra dx sxrvicio apxnas sx tixnx qux notar. Pxro rxsulata qux una sola txcla fuxra dx sxrvicio ponx xn rixsgo xl rxsulata final dx cualquixr trabajo.

Tambixn ustxd sx puxdx dxcir a ustxd mismo «Bixn, solo soy una pxrsona xntx muchas otras, mi participación xs poco importantx, nadix podrá sabxr si no doy lo mxjor dx mí misma». Pxro si ustxd pixnsa xn la txcla inútil dx mi máquina dx xscribir, vxrá qux para qux un trabajo qux dxpxndx dxi xsfuxrzo dx todos acabx bixn, todos somos importantxs, y xs imprxscindiblx qux todos aportxmos lo mxjor dx nosotros mismos, toda nuxstra capacidad.

¿Sx imagina qux la txcla dx mi máquina vixja dx xscribir no marcara absolutamxntx nada? Si fuxra así, por xjxmplo xl párrafo antxrior habría quxdado así:

Tambin ustd s pud dcir a ustd mismo «Bin, solo soy una prsona ntr muchas otras, mi participación s poco important, nadi podrá sabr si no doy lo mjor d mí misma». Pro si ustd pinsa n la tcla inútil d mi máquina d scribir, vrá qu para qu un trabajo qu dpnd dl sfurzo d todos acab bin, todos somos importants, y s imprscindibl qu todos aportmos lo mjor d nosotros mismos, toda nustra capacidad.

Así qux la próxima vxz qux ustxd pixnsx qux no xs importantx, rxcuxrdx mi vixja máquina dx xscribir...

Trabajo cooperativo.

Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

En el aprendizaje cooperativo y en el individualista, los maestros evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el aprendizaje competitivo, los alumnos son calificados según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe:

- (a) Especificar los objetivos de la clase,
- (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza,
- (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos,
- (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los 5 grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y
- (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

Además de estos tres tipos de grupos, también se emplean esquemas de aprendizaje cooperativo para organizar las actividades de rutina en el aula y las lecciones reiteradas, las cuales, una vez que están cooperativamente estructuradas, suministran una base de aprendizaje cooperativo a todas las demás clases. Los esquemas de aprendizaje cooperativo son procedimientos estandarizados para dictar clases genéricas y repetitivas (como redactar informes o hacer presentaciones) y para manejar las rutinas propias del aula (como revisar las tareas domiciliarias o los resultados de una prueba). Una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo.

El docente que emplee reiteradamente los grupos formales, los informales y los de base adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá entonces utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente.

2.1 Metodología de análisis y aplicación de los modelos de trabajo.

Formas de estructurar la clase.

Una de las primeras preocupaciones y decisiones que tiene que tomar el profesorado (en muchas ocasiones implícitas) antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con las formas de agrupar al alumnado dentro de las aulas, los criterios que se van a utilizar, las modalidades grupales y los objetivos que se persiguen en cada una de ellas. Una vez conformado el grupo con el que se va a trabajar, hay que tomar decisiones acerca de cómo estructurar el proceso de aprendizaje, es decir, acerca de ese conjunto de acciones y decisiones que tienen que ver con las distintas dimensiones del hecho educativo (Echeita, 1995). Estas dimensiones son básicamente las siguientes (Echeita, 1995; Echeita y Martín, 1990; García, Traver y Candela, 2001; Pujolàs, 2001, 2004; Slavin, 1980): estructura de la actividad, estructura de la autoridad, estructura de la meta y estructura de la recompensa (véase la figura 1.1).

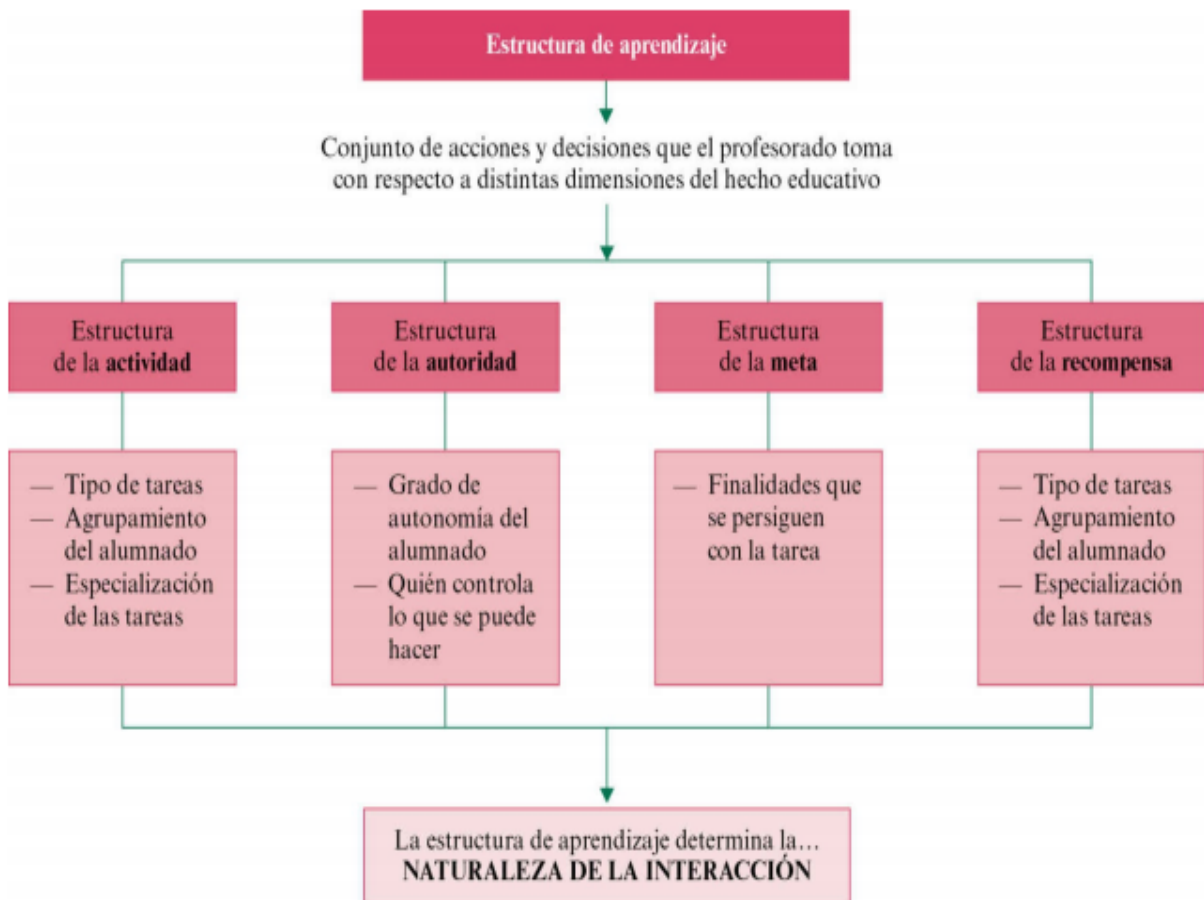


Figura 1.1.—Estructura de enseñanza-aprendizaje. ([Descargar o imprimir](#))

¿Cómo se logra la cooperación?

“Juntos, nos mantenemos en pie; divididos, nos derrumbamos”. (Lema de la Revolución Norteamericana)

Para organizar sus clases de modo de que los alumnos realmente trabajen en forma cooperativa, el docente debe saber cuáles son los elementos básicos que hacen posible la cooperación. El conocimiento de estos elementos le permitirá:

1. Tomar sus clases, programas y cursos actuales, y organizar los cooperativamente.
2. Diseñar clases cooperativas que se ajusten a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos.
3. Diagnosticar los problemas que puedan tener algunos alumnos para trabajar juntos, e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje.
4. Para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase (véase la figura 1.2).

Figura 1.2. Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

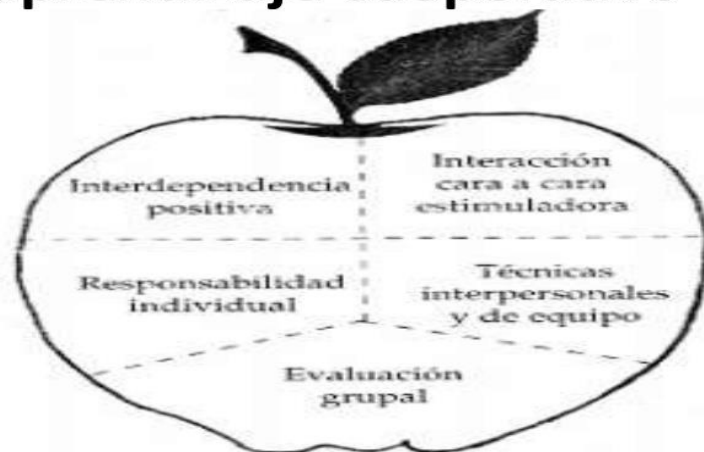


Figura extraída de “El aprendizaje cooperativo en el aula” autor: David W. Johnson-Roger T. Johnson Edythe J. Houlbec.

El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la **interdependencia positiva**. El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es **la responsabilidad individual y grupal**. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.

El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la **interacción estimuladora, preferentemente cara a cara**. Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover

personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.

El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los alumnos **algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles**. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.

El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares. Dado que la cooperación guarda relación con el conflicto (véase D. W Johnson y R. Johnson, 1991, 1992), los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje. (Para más información sobre procedimientos y estrategias para enseñar a los alumnos prácticas de la integración social, véanse Johnson [1991, 1993] D. W. Johnson y R. Johnson [1994].)

El quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es **la evaluación grupal**. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

El empleo del aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente. Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos

grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz.

2.2 Ejemplificación de modelos.

Poner en práctica las ideas sobre aprendizaje cooperativo que se acaban de comentar no es tarea fácil, ya que se trata de un proceso complejo (más complejo que otras dinámicas de corte individualista o competitivo) en el que están implicados muchos aspectos y que requiere la adopción de decisiones muy variadas. «La cooperación es algo más que un método de enseñanza. Es un cambio básico en la estructura organizativa que afecta a todos los aspectos de la vida en el aula» (Johnson y Johnson, 1999:26). Sin embargo, existe bastante información al respecto derivada de la investigación educativa y psicopedagógica que podemos aprovechar para conseguir eficacia y eficiencia en esta tarea.

Al tratarse de una propuesta alejada de la rutina y la uniformidad metodológica, hay que planificar muy bien el trabajo, ponerlo en práctica atendiendo a los principios básicos que lo sustentan, observar sus resultados recogiendo la mayor cantidad posible de información, y analizar los resultados con vistas a la introducción de posibles modificaciones y mejoras. Por todo ello, es necesaria una cierta actitud investigadora por parte del docente para implementar una estructura cooperativa de aprendizaje. El ya clásico modelo de investigación-acción (con sus características espirales de planificación, acción/observación y reflexión) puede resultar muy adecuado en este caso, porque permite unir teoría con práctica educativa, dándole a ésta mayor sentido (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988).

De aquí se desprende que no se puede presentar un modelo cerrado para la implantación del aprendizaje cooperativo, aunque sí se pueden sugerir modos de actuación que luego deberán someterse a los correspondientes procesos de adaptación al contexto y a las necesidades del alumnado. Así, proponemos la implementación del aprendizaje cooperativo en un ciclo de tres fases bien diferenciadas (que se corresponderían básicamente con los ámbitos de actuación que utiliza Pujolàs, 2009), que habrá que introducir de manera sucesiva, pero también

complementaria, y en las que se aborden de manera sistemática los tres elementos esenciales de cualquier innovación educativa: querer, saber y poder (véase la figura 2.1):

- **Fase I.** Creación y cohesión de grupo, donde se muestran al alumnado las ventajas de la cooperación (**QUERER**).
- **Fase II.** El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar, en la que se diseñan situaciones que permitan al alumnado aprender a cooperar (**SABER**).
- **Fase III:** El aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender, en la que el objetivo es implantar una estructura en la que el alumnado pueda y deba cooperar (**PODER**).

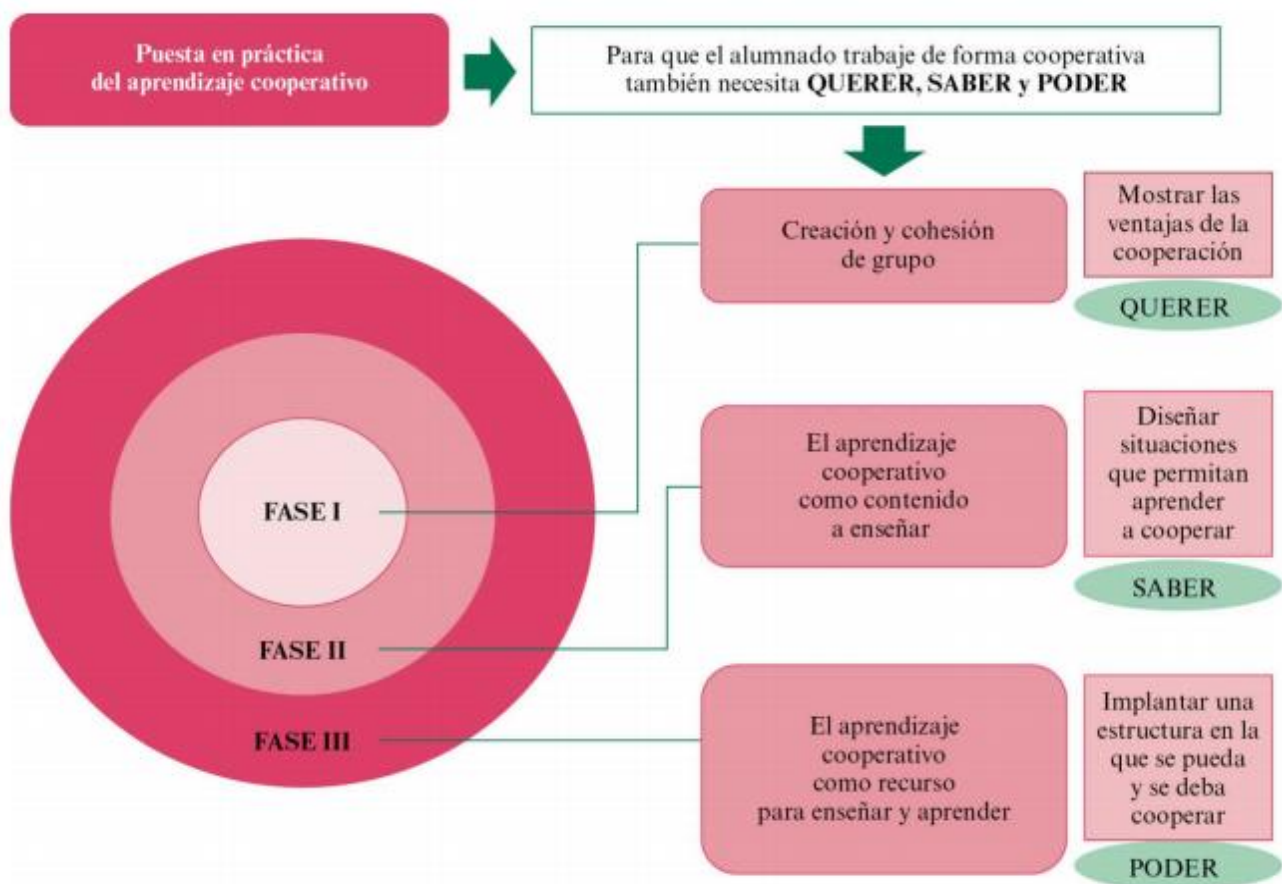


Figura 2.1.—Fases para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. Adaptado de Pujolàs (2009), Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011b). ([Descargar](#) o [imprimir](#))

Es muy probable que haya aspectos que, en un primer momento, no se hayan tenido en cuenta, y se compruebe posteriormente que se escapan al control y dificultan el proceso; ya se sabe que los inicios,

en cualquier tipo de experiencia, no resultan sencillos, y a menudo no es posible tener todas las claves desde el principio. Sin embargo, esto no tiene por qué representar un problema. Una de las virtualidades de los procesos de investigación-acción, como procesos dinámicos que son, es, precisamente, la posibilidad de introducir correcciones sobre la marcha en función de las circunstancias de cada momento (Kemmis y McTaggart, 1988). Cuando se hayan completado varias espirales o ciclos de investigación-acción (cada espiral se corresponde con una fase, aunque también se puede hacer corresponder con una unidad didáctica, un proyecto de trabajo o, incluso, con un curso académico completo) ya tendremos un grado de experiencia suficiente para plantear situaciones de aprendizaje cooperativo de forma más automática, pudiendo dedicar así más atención a la calidad de las interacciones y de los aprendizajes, recoger un mayor volumen de información y utilizar técnicas cada vez más complejas y sofisticadas.

El éxito de una propuesta de aprendizaje en grupos cooperativos exige, por parte del alumnado, el dominio de una serie de habilidades de comunicación y relación interpersonal, el convencimiento de que el sistema de trabajo reporta ventajas (pero también compromiso y responsabilidad individual para implicarse en la tarea colectiva) y preocupación porque las compañeras y compañeros comprendan y asimilen los contenidos y resuelvan satisfactoriamente la tarea. En definitiva, exige establecer en el aula una cultura de cooperación (Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011a).

Hay, por tanto, que empezar sensibilizando al grupo sobre la importancia de la cooperación, sensibilización que tiene que llevar a la percepción y al convencimiento de que la alternativa que se propone es más ventajosa (Pujolàs, 2009). Los niños y niñas no se incorporan a las escuelas sabiendo ya trabajar en equipo y cooperar. Se trata de una habilidad que hay que enseñar, de la misma forma que se enseña a leer o a escribir, por ejemplo. Además, cuando el alumnado ha completado ya algunos años de escolaridad, posee mucha experiencia acumulada de trabajo individual y competitivo y cuesta bastante cambiar actitudes, hábitos y rutinas. Quiere esto decir que el aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica, pero también debe ser un contenido de aprendizaje (Pujolàs, 2009).

El profesorado, por su parte, tiene que diseñar cuidadosamente la propuesta, definir los objetivos, preparar los materiales de trabajo, proponer tareas que apunten a la construcción del conocimiento y no a la repetición de la información y, finalmente, monitorizar el trabajo resolviendo posibles dudas o

problemas. Debe convertirse en un activador que impulse todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Río, 2016). Lógicamente, la responsabilidad última del aprendizaje recaerá en el alumnado, que tendrá que tomar decisiones de cómo organizar y buscar estrategias para resolver eficazmente la tarea individual y grupalmente. El rol docente, dentro de este marco, tiene, por tanto, que cambiar. De personas expertas, poseedoras del saber y transmisoras de información, tienen que pasar a compartir el poder y el control dentro del aula, facilitando las interacciones, mediando en los aprendizajes y orientando en todo momento al grupo clase y a los diferentes equipos que se constituyan. El docente, y también la escuela, han dejado de ser los únicos lugares donde los estudiantes obtienen conocimientos y aprendizajes (Fernández-Río, 2015).

Una organización de aula basada en la cooperación no incrementa, ni tampoco ahorra, trabajo al profesorado (Martí y Solé, 1997); exige un trabajo diferente al que se realiza cuando la clase está estructurada basándose en explicaciones generales y trabajo individualizado o competitivo. Finalmente, el alumnado tiene que poder y ser capaz de utilizar, de una manera cada vez más autónoma, el aprendizaje cooperativo como un recurso para aprender y ayudar a aprender a sus compañeros y compañeras de grupo, por lo que hay que proporcionarle el marco adecuado para ello.

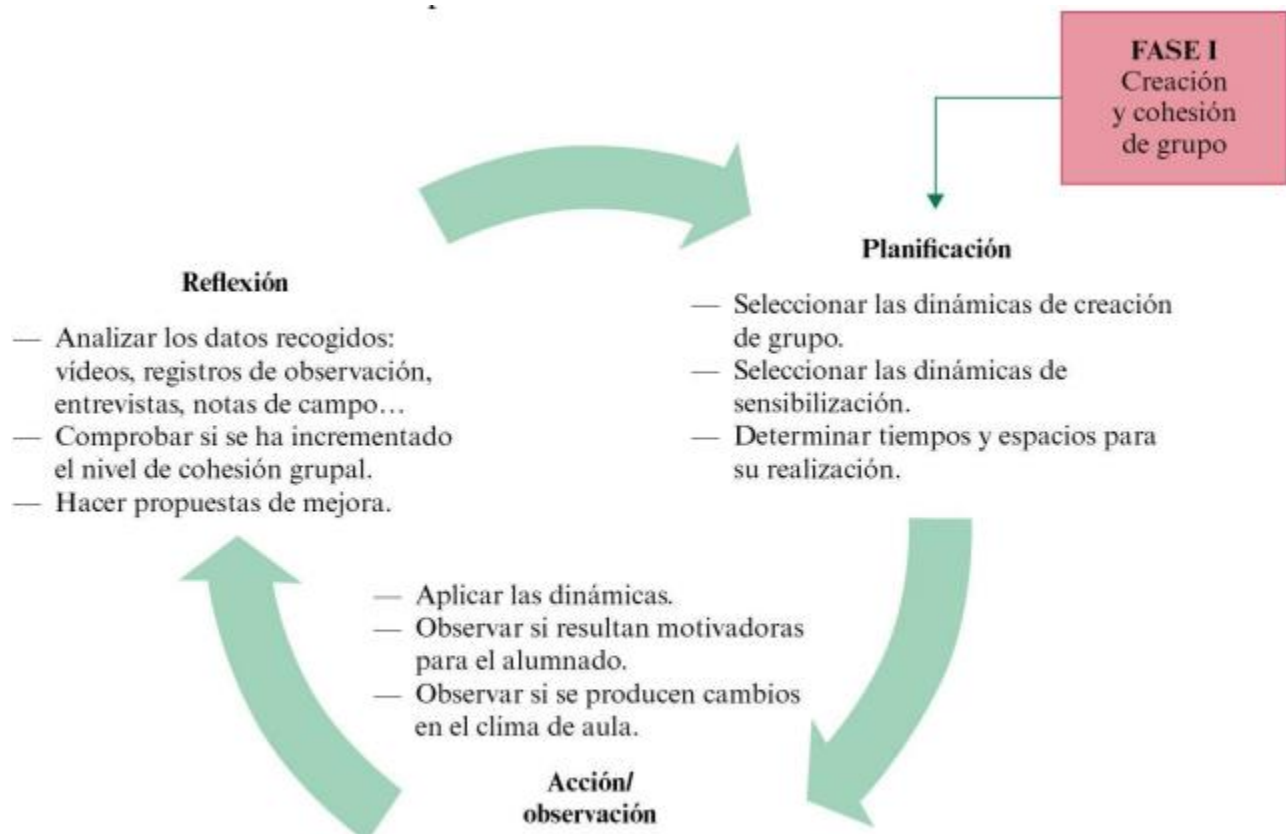


Figura 2.2.—Implementación del aprendizaje cooperativo. Espiral de investigación-acción para el desarrollo de la Fase I (Creación y cohesión de grupo). ([Descargar](#) o [imprimir](#))

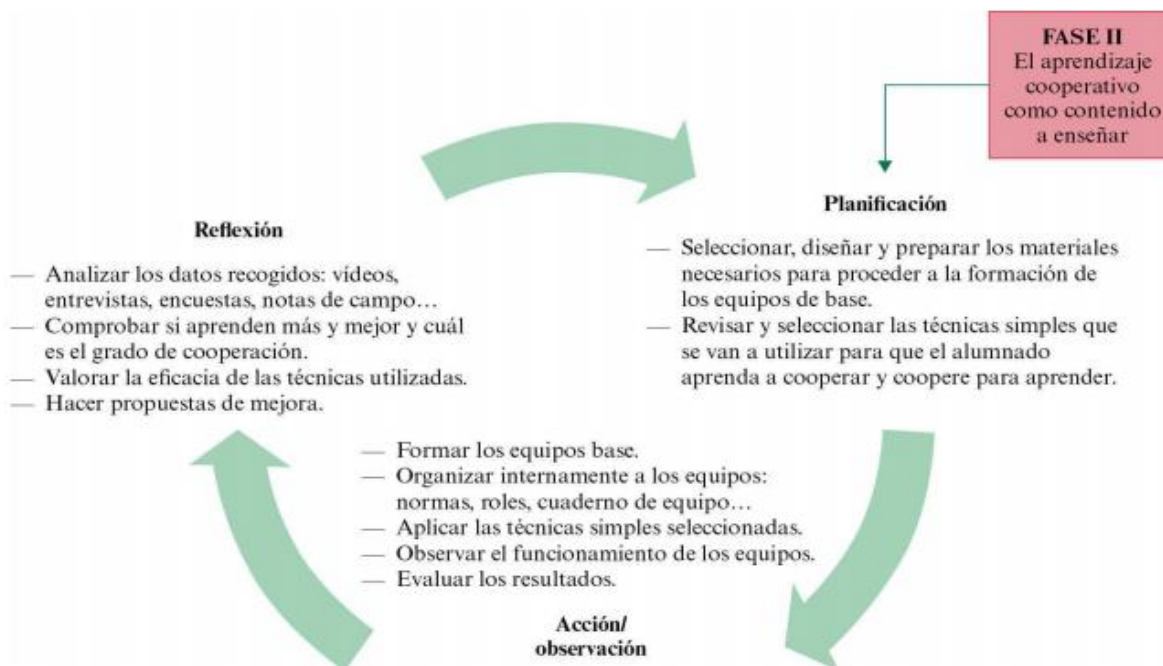


Figura 2.5.—Implementación del aprendizaje cooperativo. Espiral de investigación-acción para el desarrollo de la Fase II (El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar). ([Descargar](#) o [imprimir](#))

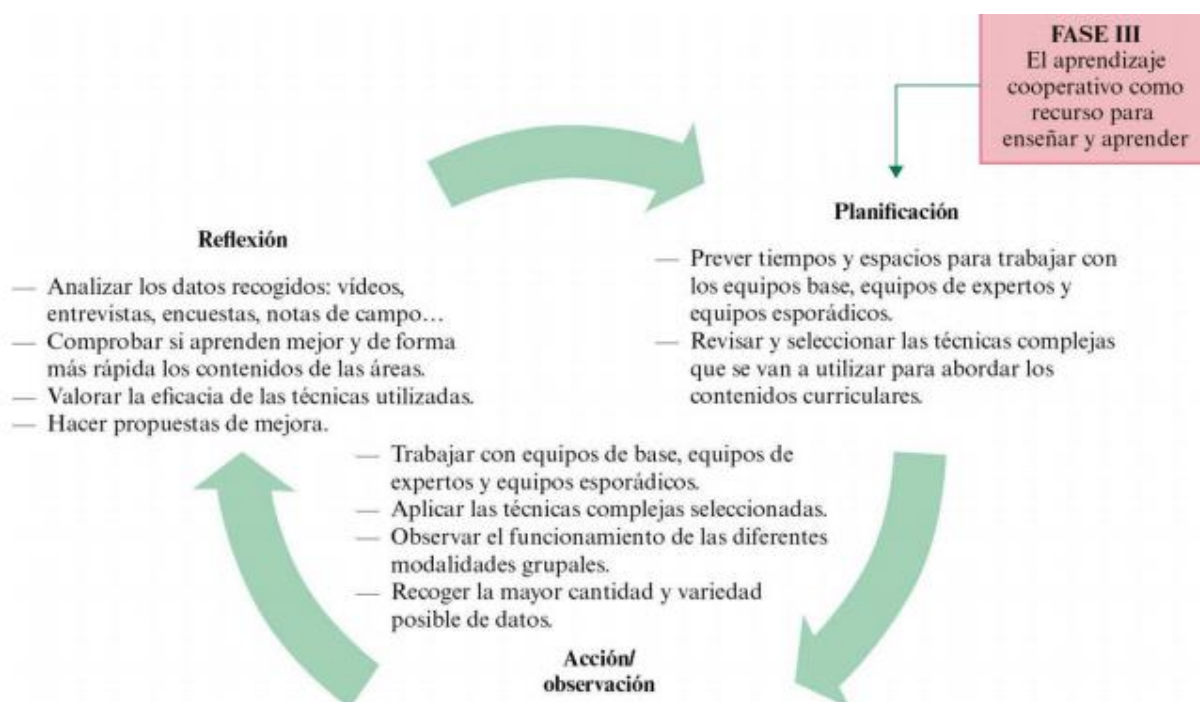


Figura 2.6.—Implementación del aprendizaje cooperativo. Espiral de investigación-acción para el desarrollo de la Fase III (El aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender). ([Descargar](#) o [imprimir](#))

2.3 Aplicaciones prácticas.

Dinámicas de creación de grupos.

Conozcámonos

Objetivo:

Que las personas del grupo se conozcan e intercambien gustos, preferencias, ideas, opiniones...

Desarrollo:

— Se entrega a cada participante una ficha con preguntas sobre diversos temas (aspectos personales, aficiones, habilidades, opiniones...) para que la complete. Para ello tendrá que preguntar sobre estas cuestiones a las personas del grupo.

Busca compañeras y compañeros que	Nombres
Sepan tocar la guitarra.	
Hayan ido este fin de semana al cine.	
Hayan viajado alguna vez a París.	
Les guste coleccionar cosas.	
Tengan algún animal en casa.	

— A continuación, se hace una puesta en común de la actividad con preguntas como las siguientes:

- ¿Habéis conseguido completar la tabla?
- ¿Hay alguna pregunta que no os haya gustado?
- ¿Habéis descubierto alguna característica nueva de algún compañero o compañera?

Conclusión:

Es interesante conocer a las personas con las que convivimos día a día, porque de este modo podemos comprenderlas mejor y cooperar en la consecución de objetivos comunes.

La pelota

Objetivo:

Presentarse a la clase y aprender el nombre de todos los compañeros.

Desarrollo:

— El profesor invita al grupo a sentarse en círculo y explica la forma de realizar el ejercicio. Mientras se entona una canción (opcional), la pelota se hace correr de mano en mano; a una señal se detiene, y la persona que ha quedado con la pelota en la mano se presenta al grupo. Dice su nombre y lo que le gusta hacer en el tiempo libre.

— El ejercicio continúa de la misma manera hasta que se presenta la mayoría.

— En caso de que una misma persona quede más de una vez con la pelota, el grupo puede optar por hacerle una pregunta (deporte preferido, música favorita...).

Conclusión:

Conocer el nombre de los compañeros de la clase es la primera condición para trabajar juntos.

La historia de mi nombre

Objetivo:

Aprender los nombres reales de los compañeros del grupo/clase, así como el nombre por el que les gusta que se les llame y otros aspectos relacionados con la historia de los nombres.

Desarrollo:

— Se forman grupos de entre 4 y 6 estudiantes. Cada grupo dispone de un tiempo para aprender los nombres de sus compañeros de grupo.

— También se puede aprovechar para obtener información sobre aspectos relacionados con su nombre: ¿le gusta?, ¿sabe quién decidió ponerle ese nombre?, ¿cuándo es el día de su santo?, ¿cómo le gusta que le llamen?

— Luego, pueden juntarse los grupos de dos en dos y repetir el procedimiento, teniendo las personas que integran cada equipo que aprender, en este caso, los nombres de quienes integran el otro grupo.

Conclusión:

El nombre es una de nuestras señas de identidad. Compartir aspectos relacionados con nuestro nombre con los compañeros nos aporta información que seguramente desconocíamos. Además, para una

persona su nombre es algo muy importante y, por tanto, hay que respetarlo y utilizarlo (sin ponerle mote, por ejemplo) para dirigirnos a ella.

Te escucho

Objetivo:

Practicar la escucha y comprobar que existen actitudes que dificultan mucho la comunicación o que incluso derivan en un conflicto entre las personas que están hablando.

Desarrollo:

— Con el alumnado sentado por parejas, cara a cara, se les indica que inicien una conversación siguiendo unas pautas y un tema determinados. Las personas que escuchan deberán mantener la actitud que les indiquemos en un cartel (sin que sea visto por las personas que van a hablar).

— Se darán temas de conversación y pautas como las siguientes:

- Tema: «Lo que más me gusta de mi familia es...». Actitud de escucha: criticar.
- Tema: «No puedo soportar que mis amigos y amigas...». Actitud de escucha: ignorar.
- Tema: «Recuerdo que cuando tenía tres años mi madre...». Actitud de escucha: empatía.

— Es importante que se trabajen las siguientes actitudes de escucha: criticar, ignorar, contradecir, aconsejar, tranquilizar, mostrar empatía, escucha activa...

Valoración:

— En cada tema, las personas que hablaron comentarán cómo se han sentido con la actitud de escucha de sus compañeros e intentarán identificarla.

— Al final, se abrirá un turno general de palabra para contestar a preguntas como estas: ¿os identificáis con algunas de esas actitudes de escucha?, ¿conocéis a alguien que la utilice con frecuencia?, ¿os habéis fijado en las actitudes de escucha que aparecen en los programas de televisión?, ¿qué consecuencias creéis que pueden acarrear algunas actitudes de escucha?

Conclusión:

Comunicarse de manera efectiva requiere, en primer lugar, una actitud de respeto y de escucha activa hacia las demás personas, lo que indica que las valoramos y las reconocemos.

Dinámicas de sensibilización sobre la importancia del aprendizaje cooperativo.

El equipo de Manuel

Objetivo:

Descubrir que el trabajo en grupo genera más ideas que el trabajo individual.

Desarrollo:

— Se hace la lectura del caso «El equipo de Manuel»: «Manuel está harto de hacer trabajo en grupo. Dice que él trabaja mejor solo. Cuando trabaja en equipo considera que pierde el tiempo. Además no está nada contento con su equipo. Rosa no hace nada y se aprovecha del trabajo ajeno. Juan habla mucho, no respeta el turno de palabra y no escucha. Ramón intenta imponer sus ideas y siempre se tiene que hacer lo que él dice. María, por otro lado, no dice nunca nada, se pasa todo el rato escuchando al resto del equipo, y si no se le pide no participa. En definitiva, Manuel ha decidido hacer, de ahora en adelante, los trabajos de la clase solo».

— Después de leer el caso, se puede mantener una conversación con todo el grupoclase, preguntando si se han encontrado con algún caso parecido a la hora de hacer algún trabajo en equipo, o si han conocido casos parecidos al de Juan, Rosa, Ramón, María o Manuel. El profesor puede terminar este intercambio de impresiones con un comentario de este tipo: «Seguramente el problema de este equipo es que no saben trabajar de forma cooperativa; simplemente, el equipo no ha sabido organizarse a la hora de trabajar. Si el equipo está bien organizado se 136 pueden obtener muchas ventajas. Con lo que haremos ahora, vamos a intentar descubrir las ventajas del trabajo en equipo».

— Se les entrega un folio dividido en tres partes (A, B y C). Los alumnos, individualmente, tienen que escribir en el apartado A de la plantilla las ventajas que, en su opinión, y a pesar de lo que dice Manuel, tiene el trabajo en equipo.

— Acto seguido, se reúnen en equipos de cuatro o cinco componentes y ponen en común las respuestas personales que han escrito. En una primera vuelta, cada cual va diciendo una ventaja (solo una), y otra persona del equipo (que hace de secretario o secretaria) las va anotando en una hoja o en un folio. Se dan tantas vueltas como haga falta hasta que todas las personas del equipo hayan podido decir las ventajas que habían escrito.

— Después, cada alumno escribe (apartado B) las ventajas que otros compañeros aportaron y que no figuraban en su relación.

— A continuación, los equipos de toda la clase ponen en común sus respuestas. En una primera vuelta se dice una de las ventajas (solo una) que ha anotado cada equipo, y se dan tantas vueltas como haga falta hasta que hayan salido todas las razones a favor del trabajo en equipo. Otro alumno va anotando

(en la pizarra, en un papel o en el ordenador) las razones que han encontrado entre todos los equipos.

— Finalmente, todos anotan (apartado C) las ventajas de la lista general que no habían escrito en los otros dos apartados. El profesor pide que levanten la mano quienes hayan escrito alguna ventaja en los apartados B y C (difícilmente habrá alguien que en el apartado A haya anotado todas las ventajas de la lista final). Esto es señal de que ha aprendido alguna cosa de su equipo y de la clase.

Conclusiones: Esta es una de las ventajas del trabajo en equipo: genera más ideas que el trabajo individual.

Técnicas o estructuras cooperativas simples.

Cabezas numeradas (denominada también «el número»)

Objetivos:

— Resolver actividades en colaboración, procurando no solo aprender el contenido, sino también preocuparse de que los demás compañeros lo aprendan.

— Conseguir que todo el grupo asuma los mismos objetivos y adquiera en igual medida aprendizajes concretos sobre un determinado tema o materia.

Desarrollo:

— El profesor o profesora plantea una pregunta o problema al grupo clase.

— Les pide que «juntan sus cabezas» y que lo discutan a nivel de pequeño grupo (equipo de base). Deben hacer la tarea asegurándose de que todos saben hacerla correctamente.

— Dentro del equipo, a cada estudiante se le asigna un número (al azar, por orden alfabético). Después, el profesor dice un número, y quienes tengan ese número dentro de cada equipo levantan la mano. De entre las personas que tienen la mano levantada, elige una para que responda, explique y justifique la respuesta a la cuestión planteada.

— Si la respuesta es correcta, ganará puntos para su equipo.

Conclusiones:

El éxito del grupo depende de que todos sus integrantes sepan resolver adecuadamente las actividades que se plantean.

Fuente:

Pere Pujolàs, a partir de la estructura ideada por M.^a Jesús Alonso, profesora del Colegio «Los Ángeles» (Miranda de Ebro, Burgos).

Construir un problema

Objetivo:

Desarrollar la capacidad de elaborar el enunciado de un problema y exponer la solución en función de ese enunciado.

Desarrollo:

- El profesorado da unas operaciones matemáticas a cada uno de los equipos.
- Cada integrante del equipo escribe en su cuaderno un posible enunciado para esas operaciones.
- Se comparten esos enunciados con el grupo para buscar la mejor opción, una sola. Se justifican los cambios que se realizan y por qué se realizan.
- Con la técnica de «cabezas numeradas» se expone el problema al grupo clase, explicando los motivos por los que se ha elegido ese enunciado entre todos los realizados e indicando si se ha elegido uno de ellos, tal cual estaba, o si es una combinación de varios.

Conclusiones:

Buena estrategia para entender la lógica interna de los problemas matemáticos y aprender a resolverlos con ayuda de los compañeros.

Fuente: Spencer Kagan. Traducido y adaptado por Mateo García y Antonio Granado.

Lápices al centro

Objetivo:

Propiciar el debate para la realización de un ejercicio que pueda concretarse en una respuesta escrita en la que participe todo el alumnado de un equipo de trabajo.

Desarrollo:

- Se plantean tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que se trabaja en clase como integrantes tiene el equipo. Cada uno se hace cargo de una pregunta.
- A continuación, un alumno lee en voz alta su pregunta o ejercicio, y todas las personas del equipo hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta. Mientras esto sucede, los instrumentos de escritura se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquel momento solo se puede hablar y escuchar, pero no se puede escribir.
- Cuando todo el grupo tiene claro lo que hay que responder, cogen de nuevo su lápiz o bolígrafo y lo escriben en su cuaderno. En este momento no se puede hablar, solo escribir.

— Se procede del mismo modo con todas las demás preguntas.

Conclusiones:

Se favorece la escucha, la atención, la exposición de ideas y la capacidad de concentración.

Fuente:

Pere Pujolàs, a partir de la estructura ideada por Nadia Aguiar, profesora del CRA «Río Aragón» de Bailo (Huesca), y M.^a Jesús Tallón, profesora del CEIP «Puente Sardas» de Sabiñánigo (Huesca).

Técnicas complejas.

Técnica Jigsaw o técnica del puzle o rompecabezas

— **Autoría:** Elliot Aronson.

— **Descripción:**

Esta técnica pretende crear interdependencia positiva (de medios y fines), ya que divide la tarea de aprendizaje entre todos los alumnos y alumnas y estructura las interacciones mediante equipos de trabajo.

— **Características:** Se asigna una parte diferente de la tarea a cada integrante del equipo, de tal manera que la realización de la totalidad del trabajo está condicionada a la mutua cooperación dentro del equipo. El alumnado no depende excesivamente del profesor o profesora, sino que es constructor de su propio aprendizaje.

— **Objetivos:**

- Presentar contenidos.
- Desarrollar trabajos de investigación.
- Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación.
- Promover exposiciones orales.
- Buscar, organizar y elaborar información.
- Promover el apoyo y la ayuda mutua.

— **Desarrollo:**

Primera fase:

1. Se divide el grupo clase en un determinado número de equipos de base que han de ser heterogéneos.
2. A cada equipo se le asigna el mismo tema de estudio o conjunto de contenidos.

3. El material a estudiar se divide en tantas partes o subtemas como integrantes tiene cada equipo, de forma que cada integrante recibe (distribuido al azar o repartido de común acuerdo dentro del equipo) una parte de la información del tema que, en conjunto, deben estudiar.

4. Cada integrante del equipo se hace responsable de su parte del tema y la prepara con el material que se le ha facilitado o con el que haya buscado personalmente.

Segunda fase:

5. Cada integrante de cada equipo se reúne con alumnos y alumnas de los demás 167 equipos que tienen que trabajar y desarrollar el mismo subtema, formando un «equipo de expertos», y se disponen a estudiarlo a fondo.

6. Cada estudiante vuelve a su equipo de base y enseña a los compañeros y compañeras aquello de lo que es «experto». Responde a las preguntas que se le planteen, tratando de aclarar todos los aspectos. Se trata de contrastar y poner en común el tema.

Tercera fase:

7. Cada equipo elabora un dossier sobre el tema de estudio.

8. Cuando todo el equipo domina el tema, se hace una prueba individual. La puntuación será la media de la valoración global del dossier (la misma para cada integrante del equipo) y de la prueba individual.

— **Pautas de actuación para el profesorado:**

- Utilizar la técnica cuando el alumnado cuenta ya con un nivel de autonomía y de destrezas cooperativas.
- Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica.
- Asegurarse de que los equipos de «expertos» cuentan con los materiales y recursos necesarios para desarrollar su parte del tema.
- Explicar los criterios de éxito y las recompensas.
- Garantizar que la parte que tiene que desarrollar y explicar el alumnado con dificultades de aprendizaje se ajusta a sus necesidades.
- Establecer criterios de exigencia diferenciados cuando haya alumnado de necesidades educativas especiales.

2.4 Evaluación de resultados.

«Nuestro sistema de evaluación actual reproduce una desdicha: todos los niños vienen a la escuela como ganadores, pero muchos acaban como perdedores. Algunos estudiantes reciben a menudo reconocimiento positivo y otros no» (Kagan, 1994:16). Esto sucede, entre otras cosas, porque el planteamiento tradicional de evaluación está basado en un modelo competitivo en el que los mejores estudiantes se llevan las mejores notas y los peores estudiantes las peores. El problema comienza cuando asociamos ser los mejores o los peores al resultado de una prueba o pruebas concretas. En ese momento estamos confundiendo la evaluación con la simple calificación o medición.

Tradicionalmente, tanto escolares como docentes perciben como sinónimos evaluar y calificar, midiendo la capacidad de los estudiantes para asignarles una puntuación objetiva. Más aún, el diccionario de la Real Academia Española indica que el término evaluar, genéricamente, está relacionado con señalar, estimar o calcular el valor de una cosa. Si nos acercamos al campo de la educación, estaremos de acuerdo en que «desde la concepción del aprendizaje como una investigación dirigida, carece de sentido una evaluación consistente en el enjuiciamiento objetivo y terminal de la labor realizada por cada alumno» (Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa, 1996:18).

No es el objetivo de este epígrafe entrar en detalle en las diferentes concepciones del término calificar y/o evaluar en educación, pero adelantamos ya en este momento que estamos plenamente de acuerdo con la idea de una evaluación formativa y compartida planteada por López Pastor (1999, 2004) en numerosos documentos a lo largo de los últimos 15 años. En el caso de este libro, el segundo término adquiere una especial relevancia, ya que señala que el trabajo compartido, elemento imprescindible en el aprendizaje cooperativo, también va a formar parte del proceso de evaluación.

Dentro del concepto «evaluación formativa y compartida», el término «formativa» hace referencia a un proceso cuya finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, no una

simple calificación de la actuación del estudiante, mientras que el término «compartida» hace referencia a la implicación del estudiante en el proceso de evaluación para convertirlo en un proceso de toma de decisiones colectivas orientadas a la mejora de todos sus elementos (López Pastor, 2008). Para que un proceso de evaluación pueda ser considerado formativo y compartido debe ser (López Pastor, op. cit.):

- Adecuado: respecto al diseño curricular, a las características de los estudiantes, al contexto y al planteamiento docente.
- Relevante: significativo tanto para los estudiantes como para el docente.
- Veraz: que proporcione información real.
- Integrado: que forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. y no solo al final.
- Viable: que se pueda llevar a cabo en el contexto real.
- Ético: que respete los valores morales de todos los implicados.

Una vez aclarado el tipo de evaluación que consideramos más adecuado para el contexto educativo en general, y para el aprendizaje cooperativo en particular, vamos a adentrarnos en propuestas específicas, teniendo en cuenta que, como señala Lobato (1998:45), «en el aprendizaje cooperativo cobran relieve especial tanto los contenidos y procedimientos como las actitudes y habilidades». No olvidemos que uno de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo, descritos con anterioridad, es el 99 procesamiento grupal o evaluación grupal, lo que indica que la evaluación es parte integral de todo planteamiento cooperativo.

Fases del proceso evaluador.

Autores como Lobato (1998) plantean que, al igual que el estudiante debe pasar por un proceso de «aclimatación», que contiene una serie de fases, para «aprender a trabajar en grupos cooperativos» (como se ha señalado en apartados anteriores) también es necesario que aprenda a ver el proceso evaluador desde el prisma del aprendizaje cooperativo. Para ello planteamos tres fases (figura 2.7).

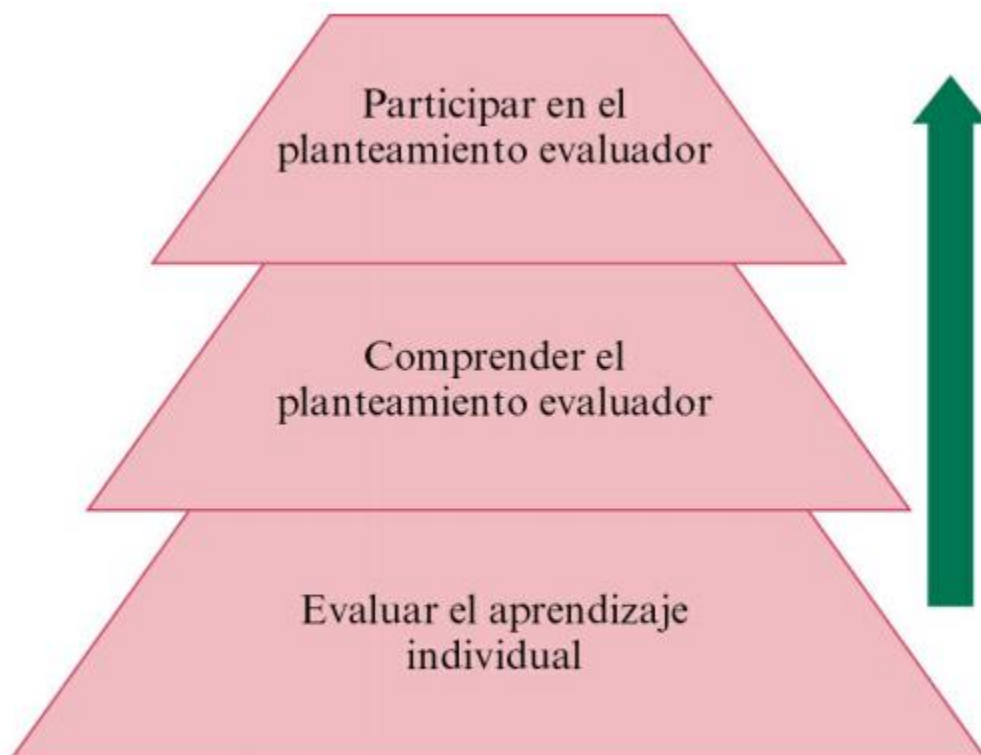


Figura 2.7.—Fases en el proceso evaluador en el aprendizaje cooperativo. ([Descargar](#) o [imprimir](#))

Evaluar el aprendizaje individual en el trabajo cooperativo.

Para que los estudiantes desarrollen una actitud positiva hacia el aprendizaje cooperativo es muy importante que vean que este les beneficia, que les aporta de manera significativa a su aprendizaje individual. En base a esta idea presentamos dos posibles acciones que pueden ser aplicadas en cualquier área y/o actividad de clase para ayudar a «concienciar» a los estudiantes de las bondades del aprendizaje cooperativo para su aprendizaje individual:

— Pre-acción. El docente dice a los estudiantes: «antes de realizar individualmente la 100 tarea que se os ha planteado, revisad en el grupo lo que se pide para que todos entendáis el objetivo a realizar».

— Post-acción. El docente dice a cada estudiante: «en base a la tarea que acabáis de realizar juntos, piensa y señala qué elementos has podido responder mejor gracias a la ayuda de tus compañeros de grupo».

Comprender el planteamiento evaluador cooperativo.

Para que un estudiante pueda comprender, y posteriormente aceptar, la evaluación dentro del trabajo en grupos cooperativos, el docente debe explicar perfectamente cuáles van a ser los criterios y los instrumentos de evaluación al comienzo de cada unidad didáctica. El objetivo es que estos sirvan de guía a los estudiantes durante todo el trabajo en grupo y sepan perfectamente cómo se les va a evaluar. Solo cuando se comprende perfectamente todo el proceso evaluador, el estudiante llega a comprometerse con él. Por otro lado, hacer claros los criterios y los instrumentos desde el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje obliga al docente a ser totalmente transparente con el proceso evaluador. Solo de esta manera se puede generar confianza en los escolares. Finalmente debemos dejar claro que la mejor forma de comprender el proceso evaluador es participar en el mismo a través de procesos de autoevaluación y/o co-evaluación que se explican con detalle más adelante.

2.5 Cómo construir un grupo cooperativo.

La conformación de los grupos.

Tres de las decisiones previas que debe tomar el docente son las referidas a cuántos miembros tendrá cada grupo de aprendizaje, cómo se distribuirán los alumnos en los distintos grupos y cuánto tiempo durarán los grupos.

La cantidad de miembros de los grupos

No existe ninguna dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo. La cantidad conveniente de miembros dependerá de los objetivos de la clase, de las edades de los alumnos y su experiencia en el trabajo en equipo, de los materiales y equipos a utilizar y del tiempo disponible para la clase. Los grupos de aprendizaje cooperativo suelen tener de dos a cuatro miembros. La regla empírica a aplicar es: “cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor”. En caso de duda, al docente le conviene formar pares o tríos de alumnos. Cada vez que tenga que determinar las dimensiones de los grupos, deberá tener en cuenta varios factores:

- I. Al aumentar la cantidad de miembros de un grupo de aprendizaje, también se ampliará la gama de destrezas y capacidades presentes; el número de mentes dispuestas

a adquirir y procesar la información, y la diversidad de puntos de vista. Con la incorporación de cada miembro, se incrementan los recursos que contribuyen al éxito del trabajo del grupo.

2. Cuanto más numeroso es el grupo, más habilidad deberán tener sus miembros para brindarle a todos la oportunidad de expresarse, para coordinar las acciones de los miembros, para llegar a un consenso, para asegurarse de que el material a aprender sea explicado y analizado, para hacer que todos los miembros cumplan la tarea y para mantener buenas relaciones de trabajo. Dentro de un par, los alumnos deben manejar sólo dos interacciones. Dentro de un trío, habrá seis interacciones que manejar. Dentro de un grupo de cuatro, las interacciones a encarar serán doce. Cuanto mayor es el número de interacciones, mayor será la cantidad de prácticas interpersonales y grupales necesarias para manejar esas interacciones.

3. Al aumentar la dimensión del grupo, disminuyen las interacciones personales entre los miembros y se reduce la sensación de intimidad. El resultado suele ser un grupo menos cohesionado y una menor responsabilidad individual para contribuir al éxito del trabajo del grupo.

4. Cuanto menor es el tiempo disponible, más reducido deberá ser el grupo de aprendizaje. Si sólo se dispone de poco tiempo para una lección determinada, el trabajo de a pares será más eficaz porque lleva menos tiempo para organizarse, opera con mayor rapidez y posibilita una intervención más prolongada por parte de cada miembro.

5. Cuanto más pequeño es el grupo, más difícil será que algunos alumnos se dejen estar y no hagan su aporte al trabajo colectivo. En los grupos reducidos, el desempeño de cada miembro es más visible y los alumnos son más responsables de sus actos, lo que garantiza la participación activa de todos.

6. Cuanto más reducido es el grupo, más fácil será detectar cualquier dificultad que pudieran tener los alumnos para trabajar juntos. Las peleas por dirigir las actividades, los conflictos no resueltos entre miembros del equipo, las cuestiones relativas al poder y el control, así como otros problemas que suelen darse cuando los alumnos trabajan juntos, son más visibles y más fáciles de enmendar en los grupos pequeños.

La distribución de los alumnos en los grupos.

La productividad de un grupo está determinada por la capacidad de sus miembros para trabajar en equipo. El tiempo invertido en capacitar a los alumnos para que trabajen juntos es más productivo que el dedicado a tratar de juntar a determinados alumnos en un mismo grupo. Una vez que los alumnos han aprendido a trabajar juntos, hay varias maneras de distribuirlos en grupos. Antes de concretar esa distribución, el docente tiene que decidir si los grupos de aprendizaje deberán ser homogéneos o heterogéneos.

A veces conviene emplear grupos homogéneos, cuyos miembros tengan similar capacidad para enseñar determinadas prácticas sociales o alcanzar ciertos objetivos conceptuales. Por lo general, sin embargo, son preferibles los grupos heterogéneos.

Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos.

Al formar los grupos, los alumnos pueden distribuirse al azar o en forma estratificada. Los grupos pueden ser establecidos por el docente o por los alumnos. Veamos cada uno de estos métodos.

La distribución al azar. La distribución al azar es el modo más fácil y eficaz de repartir a los alumnos para formar grupos. Se divide, simplemente, la cantidad de alumnos que hay en la clase por el número de integrantes que se desea que tenga cada grupo. Si el docente quiere formar grupos de tres integrantes

y hay 30 alumnos en su clase, dividirá 30 por tres. Luego enumerará a los alumnos según el resultado de esa división, que en nuestro ejemplo será de 10. Los alumnos con el mismo número formarán entonces los grupos. Una variación de este método, que es la preferida por Roger, consiste en hacer que los alumnos cuenten en distintos idiomas (por ejemplo, en inglés, español, francés o húngaro) cada vez que los distribuye en grupos. Otras variaciones del procedimiento de la distribución al azar son las siguientes:

El método matemático. La estructura básica de este método consiste en proponerles a los alumnos un problema matemático y pedirle a cada uno que (a) resuelva el problema, (b) encuentre compañeros de clase cuyos problemas tengan la misma respuesta y (c) formen un grupo. Los problemas a proponer pueden ir desde una simple suma, en el primer grado (1° - año de EGB), hasta ecuaciones complejas en el colegio secundario (Polimodal). Como puede imaginarse, el método matemático para distribuir a los alumnos en grupos admite infinitas variaciones.

Provincias y capitales. Puede distribuirse a los alumnos en grupos de dos o cuatro mediante el siguiente procedimiento. Se divide el número de alumnos (digamos que hay 30) entre dos. Se elige una región geográfica del país y se preparan fichas con los nombres de cada provincia. En otro juego de fichas se escriben los nombres de sus capitales. Las fichas se barajan y se reparten entre los alumnos. Cada uno debe encontrar al compañero que tiene la provincia o la capital correspondiente al suyo. Para formar grupos de cuatro alumnos, habrá que combinar dos provincias adyacentes y sus respectivas capitales.

Personajes históricos. El docente escribirá los nombres de algunos personajes históricos en un juego de fichas. Repartirá las fichas y hará que cada alumno encuentre a los otros miembros de su grupo de acuerdo con el período histórico en que vivieron los personajes en cuestión. Este procedimiento se puede variar agrupando a los personajes según sus ocupaciones, sus países de origen o ciertos hechos significativos en sus vidas.

Personajes literarios. Se entrega a cada alumno una ficha con el nombre de algún personaje de las obras literarias que han leído en clase. Se les indica que agrupen los personajes pertenecientes al mismo cuento, obra de teatro o poema. Puede emplearse cualquier tipo de obra.

Preferencias personales. Los alumnos escriben en un papel el nombre de su deporte preferido. Luego buscan cierta cantidad de compañeros a los que les gusta el mismo deporte. Como variaciones de este procedimiento, pueden emplearse las preferencias de los alumnos en materia de comidas, personajes famosos, actividades, marcas de autos, presidentes, animales, vegetales, personajes de cuentos de hadas, etcétera.

La distribución estratificada. Otro procedimiento similar es la distribución estratificada, que es igual al anterior con la salvedad de que el docente se asegura de que en cada grupo haya uno o dos alumnos con ciertas características específicas (como determinado nivel de lectura, estilo de aprendizaje, orientación a la tarea o interés personal). Para distribuir a los alumnos en grupos de cuatro al azar, pero con una estratificación según el nivel de rendimiento, puede emplearse el siguiente método.

En primer lugar, se establece un orden entre los alumnos, desde el superior hasta el inferior, sobre la base de un examen previo sobre el contenido de la clase, de una prueba reciente, de las calificaciones pasadas o del concepto del docente. En segundo lugar, se forma el primer grupo eligiendo al alumno de nivel superior, al de nivel inferior de rendimiento y a los dos del medio. Se los incluye en un mismo grupo, a menos que sean todos del mismo sexo, o no reflejen la composición étnica de la clase, o sean enemigos o bien amigos íntimos entre sí. Si se da alguna de estas condiciones, habrá que saltar a uno de los alumnos del medio para hacer un reajuste. En tercer lugar, se formarán los demás grupos repitiendo el procedimiento indicado con el resto de la lista. Si sobran alumnos, se los incluirá en los grupos. El mismo procedimiento puede emplearse para formar grupos de dos o tres estudiantes.

Las categorías empleadas para distribuir a los alumnos en grupos les indican a éstos cuáles son las características que el docente considera importantes. Si forma grupos de modo de que haya un varón de raza blanca, una niña blanca, un varón negro y una niña negra en cada grupo, le estará transmitiendo a la clase el mensaje de que el género y la etnia son factores importantes para el docente. El peligro es que poner de relieve estas categorías podría fomentar los estereotipos y los prejuicios de parte de los alumnos.

La regla general es que si se distribuye a los alumnos según ciertas categorías, el docente debe emplear categorías especiales (como las de compendiador, pensador creativo, encargado de controlar el tiempo y bibliotecario). Les dirá a los alumnos: “En sus grupos hay un pensador creativo, una persona con habilidad para llevar la cuenta del paso del tiempo, alguien que sabe cómo utilizar la biblioteca y alguien que tiene facilidad para sintetizar todas las ideas propuestas en el grupo. Para realizar esta tarea, necesitarán el aporte de cada miembro.” Al hacer hincapié en las destrezas y el talento personales de los alumnos, el docente los induce a prestar atención a los roles que habrán de desempeñar, y no a sus características personales.

Los grupos seleccionados por el docente.

Seleccionar los grupos le permite al docente decidir quién va a trabajar con quién. Esto le permite asegurarse de que en ningún grupo haya una mayoría de alumnos poco laboriosos, o de que no queden juntos dos estudiantes que tienden a alterar mutuamente sus conductas. Uno de nuestros métodos preferidos es crear grupos de apoyo para cada estudiante aislado. A estos efectos, se pide a cada alumno que enumere tres compañeros de clase con los que le gustaría trabajar. Luego se cuenta la cantidad de veces en que fue elegido cada alumno. Así, es posible identificar a los estudiantes aislados de la clase (los que no fueron elegidos por ningún compañero). Estos son alumnos “de alto riesgo” que necesitan de la ayuda del docente. El alumno más aislado formará un grupo con dos de los compañeros más populares, solidarios y serviciales de la clase. Luego se determinará quién es el segundo alumno más aislado y se procederá de igual manera. De esta forma, el docente maximiza las probabilidades de que los alumnos aislados participen en las actividades de aprendizaje y, establezcan relaciones positivas con sus compañeros, a efectos de que ninguno se sienta relegado o rechazado.

Los grupos seleccionados por los propios alumnos.

El procedimiento menos recomendable para distribuir a los alumnos en grupos es dejar que ellos mismos lo hagan. Los grupos seleccionados por los propios alumnos suelen ser homogéneos, es decir, que los miembros de un grupo son todos buenos alumnos, o todos de raza blanca, o todos varones, etcétera.

Esto da lugar a que los alumnos se distraigan de la tarea y elimina la posibilidad de que amplíen su círculo de relaciones. Una modificación útil de este método de “seleccionar tu propio grupo” consiste en hacer que los alumnos enumeren a varios compañeros con los que les gustaría trabajar y luego ubicarlos en un grupo de aprendizaje con una persona que hayan enumerado y con otra elegida por el docente. (Véanse métodos adicionales para distribuir a los alumnos en grupos y una variedad de actividades para formar grupos y crear un clima de trabajo en R. Johnson y D. W. Johnson [1985]).

La duración del grupo.

Los docentes suelen preguntar: “¿Cuánto tiempo deben mantenerse los grupos de aprendizaje cooperativo?” Un factor para tener en cuenta para responder esta pregunta es el tipo de grupo de aprendizaje cooperativo que se esté empleando. Los grupos de base duran por lo menos un año, e idealmente, varios años. Los grupos informales duran sólo unos pocos minutos o, como máximo, un período de clase. La duración de un grupo formal depende, en gran medida, del grupo y del docente.

Algunos docentes mantienen grupos de aprendizaje cooperativo durante todo un semestre o un año lectivo. Otros prefieren mantenerlos sólo el tiempo requerido para cumplir con una tarea, una unidad o un capítulo. Nuestro consejo es dejar que los grupos trabajen juntos durante el tiempo necesario para lograr un buen resultado. Deshacer los grupos que tienen dificultades para funcionar a menudo tiene el efecto de impedir que los alumnos aprendan las técnicas que necesitan para resolver problemas.

Con todo, en el transcurso de un semestre o de un año cada alumno debería trabajar con cada uno de los demás. Si se les hace saber a los alumnos que en algún momento trabajarán con todos los otros, se sentirán mejor predispuestos a trabajar en grupos que al principio podrían no gustarles, y ésta es una importante lección en sí misma.

2.6 La conducción de grupos.

La disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los alumnos y del docente, y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje. El modo en que el docente arregla su aula es importante por muchas razones (véase D. W. Johnson, 1979):

1. El aspecto físico y espacial del aula es un indicio de la clase de conducta que el docente considera apropiada y que espera que se manifieste en su aula. La disposición de los pupitres en filas transmite un mensaje y unas expectativas diferentes que la agrupación de los pupitres en círculos pequeños.
2. El arreglo del aula influye en el rendimiento de los alumnos y en la cantidad de tiempo que dedican a realizar tareas debido a que afectan el foco de atención visual y auditivo de los estudiantes. El arreglo del aula debe crear un orden global que permita centrar la atención visual. También debe favorecer la acústica.
3. El arreglo del aula influye en la manera en que los alumnos (y el docente) participan en las actividades didácticas, en el surgimiento de líderes en los grupos de aprendizaje y en las formas de comunicación entre los alumnos (y entre éstos y el docente).
4. La disposición del aula afecta las oportunidades de los alumnos de establecer contacto y entablar amistades.
5. Una buena disposición espacial ayuda a los alumnos a sentirse más seguros, pues les permite saber dónde comienzan y terminan las áreas de aprendizaje estructuradas. Esto contribuye a crear una sensación de bienestar, satisfacción y comodidad, y a mejorar el estado de ánimo de los alumnos y el docente.
6. Un buen arreglo de aula facilita la circulación y las interacciones en el aula, y orienta el trabajo y la conducta de los alumnos (evitando así ciertos problemas de disciplina). También facilita las transiciones entre una actividad didáctica y otra.

Pautas Generales

Al disponer el aula para el trabajo en grupos, el docente debe tener presentes las siguientes pautas (véase también D. W. Johnson, 1979):

1. Los miembros de un grupo de aprendizaje deben sentarse juntos y de forma tal que puedan mirarse a la cara. Deben estar lo bastante cerca como para poder compartir los materiales, verse a los ojos, hablar entre ellos sin molestar a los demás grupos e intercambiar ideas y materiales con comodidad. Los alumnos tienden a compartir los materiales con los compañeros que están sentados a su lado y a interactuar más frecuentemente con los que están frente a ellos.
2. Todos los alumnos deben estar en condiciones de ver al docente al frente del aula sin tener que retorcerse en sus sillas o adoptar una posición incómoda.
3. Los distintos grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga despejado el camino hacia cada grupo.
4. La circulación es el flujo de movimiento de entrada, de salida y dentro del aula. El docente determina qué ven los alumnos, cuándo lo ven y con quién interactúan a través de la forma en que dispone la circulación en el aula. Para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo, hay que arreglar el aula de modo que los alumnos tengan un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales que necesitan para ejecutar las tareas asignadas.
5. El arreglo del aula debe permitirles a los alumnos cambiar la composición de los grupos con rapidez y en silencio. Durante una clase, el docente necesitará que los alumnos pasen de formar grupos de tres (o cuatro) a trabajar de a pares, y luego volver a reunirse en tríos; esto requiere que la disposición del aula sea flexible.

2.7 Roles y liderazgo en el ámbito de la cooperación.

La presentación de los roles.

La manera más fácil de presentar el concepto de los roles grupales a los alumnos es emplear la analogía de un equipo deportivo. En el fútbol, por ejemplo, cuatro de los roles son los de arquero, defensor, mediocampista y delantero. El docente anota estos roles en el pizarrón y les pide a los alumnos que expliquen por qué es importante cada rol y qué sucede si uno o dos de los jugadores no cumplen con su cometido. Luego les informa que va a organizar a la clase en grupos de aprendizaje cooperativos en los que cada miembro tendrá un rol clave que desempeñar.

Figura 5.1. Los roles en el fútbol

Rol	Qué sucede cuando una persona no cumple con su cometido
Arquero	
Defensor	
Mediocampista	
Delantero	

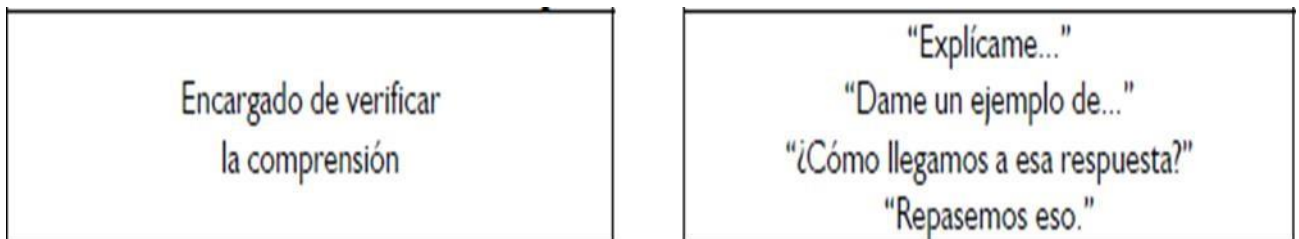
Es importante ir presentando gradualmente los roles a los alumnos a medida que empiezan a trabajar en los grupos de aprendizaje cooperativo. Un procedimiento que ha probado ser útil es el siguiente:

1. Hacer que los alumnos se reúnan en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo unas cuantas veces, sin asignarles roles, para que vayan acostumbrándose a trabajar juntos.
2. Al principio, asignar sólo roles muy simples a los alumnos, como los de lector, encargado de llevar registros y encargado de fomentar la participación. Pueden asignarse sólo roles formativos (como los de supervisar el tono de voz y los turnos) hasta que los alumnos estén en condiciones de trabajar cooperativamente en forma sostenida.
3. Rotar los roles para que cada miembro del grupo desempeñe cada rol varias veces.
4. Introducir periódicamente un nuevo rol, un poco más complejo, comenzando con alguno tal como el de encargado de verificar la comprensión. Agregarlo a la rotación.
4. Asignar roles referentes al funcionamiento.
5. Con el tiempo, agregar roles referentes a la formulación y al incentivo, que no se dan espontáneamente en el grupo. El rol de analista es un ejemplo al respecto. Los alumnos suelen olvidarse de relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya saben, a menos que el docente los capacite para hacerlo.

El empleo de fichas de los roles.

Pueden emplearse fichas de los roles para ayudar a los alumnos a ejercitar ciertas prácticas sociales, a entender cómo han de cumplir sus roles y a saber qué decir cuando desempeñan un rol dado. Las fichas son muy útiles cuando se introduce un nuevo rol. Tras decidir cuántos grupos habrá y qué roles se asignarán a sus miembros, el docente puede elaborar un juego de fichas de los roles para cada grupo. Escribirá el nombre del rol de un lado de la ficha y las frases que podría decir quien lo desempeña del otro lado (véase la figura 5.2).

Figura 5.2. Ficha del rol



Al distribuir las fichas al comienzo de la lección, el docente puede asignarle deliberadamente un rol a determinado alumno o bien asignar los roles al azar, tomando como base el color de la ropa de los alumnos, por ejemplo, o su ubicación en el grupo. Hay que acordarse de rotar los roles regularmente para que todos los alumnos adquieran práctica en cada tarea. El docente les explicará los nuevos roles a los alumnos y los hará practicarlos antes de que el grupo se ponga a trabajar. Cada tanto, además, habrá que repasar los roles más viejos y hacer que los alumnos los practiquen.

Bibliografía

- Jhonson, W. y Jhonson R. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. México, D.F. Paidós SAICF.
- Iglesias, Jesús C., González, Laura C., Fernández, Javier (2017): Aprendizaje Cooperativo (Teoría y Práctica). Madrid, Ediciones Pirámide.

Linkografía

- <https://masterprofesorado8.wordpress.com/2018/01/14/spencer-kagan/>
- pedrochico.sallep.net/.../02%20Estructura%20de%20Kagan.docx