



Aprendizaje cooperativo y grupal.

Maestría en educación con formación en competencias profesionales.

Tercer Cuatrimestre

Nayeli Morales Gómez

Mayo – Agosto

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 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 18 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 nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimo 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, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las 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

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un 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.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y GRUPAL.

Objetivo de la materia: Proporcionar los conocimientos sobre el aprendizaje cooperativo y grupal, como una experiencia social y académica de aprendizaje, donde la motivación tiene un papel muy importante, junto con la organización; para buscar la participación directa y activa de los estudiantes y así poder conseguir objetivos comunes y potencializar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Unidad I. Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza.

- I.1 Aprender en grupo e interacción educativa.
- I.2 Cooperación o colaboración.
- I.3 Estructuras y situaciones de aprendizaje cooperativo, individualista y competitivo.
- I.4 Beneficios del aprendizaje cooperativo.

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 de profesores y alumnos en el ámbito de la cooperación.

Unidad III El aprendizaje cooperativo como competencias en habilidades sociales.

3.1 La investigación en las dinámicas y enfoques de trabajo.

3.2 Trabajo cooperativo e innovación educativa.

3.3 Habilidades básicas para comunicarse.

3.4 Habilidades básicas para fomentar el trabajo cooperativo.

3.5 Habilidades básicas para afrontar situaciones críticas y resolver problemas.

3.6 Estrategias de consenso de trabajo cooperativo encaminadas a: mejorar las relaciones interpersonales como apoyo a la adquisición de situaciones reales que se dan en contextos educativos.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Foros (1 cada semana)	30%
2	Cuadro sinóptico	15%
3	Mapa conceptual	15%
4	ensayo	20%
4	Examen	20%
Total de Criterios de evaluación		100%

ÍNDICE

UNIDAD I. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PROCESO DE ENSEÑANZA.	9
1.1 Aprender en grupo e interacción educativa.	11
1.2 Cooperación o colaboración.....	13
1.3 Estructuras y situaciones de aprendizaje cooperativo, individualista y competitivo.	16
1.4 Beneficios del aprendizaje cooperativo.	20
UNIDAD II. LAS DINÁMICAS DEL TRABAJO COOPERATIVO. ...	25
2.1 Metodología de análisis y aplicación de los modelos de trabajo.	25
2.2 Ejemplificación de modelos y aplicaciones prácticas.....	27
2.3 Evaluación de resultados.....	34
2.4 Cómo construir un grupo cooperativo y la conducción de grupos.....	39
2.5 Roles y liderazgo en el ámbito de la cooperación.....	45
UNIDAD III. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, COMO COMPETENCIAS EN HABILIDADES SOCIALES.....	54
3.1 La investigación en las dinámicas y enfoques de trabajo.	54
3.2 Trabajo cooperativo e innovación educativa.....	61
3.3 Habilidades básicas para comunicarse.....	63
3.4 Habilidades básicas para fomentar el trabajo cooperativo.	68
3.5 Habilidades básicas para afrontar situaciones críticas y resolver conflictos.....	73
3.6 Estrategias de trabajo cooperativo encaminadas a: La mejora de las relaciones interpersonales. Con apoyo a la adquisición de conocimientos y como vivencias de situaciones reales que se dan en los contextos educativos.....	74

Bienvenida

A partir de este momento, usted iniciará el estudio de la materia de Aprendizaje cooperativo y grupal de la Maestría en Educación con formación en competencias de UDS.

Por lo cual felicito a cada uno, debido al inmenso número de profesionistas que imparten clases, cursos, talleres, pláticas, entre otros y dejan a un lado la profesionalización docente, ustedes son muestra de la mejora y del interés de aprender a enseñar con calidad y conocimientos sustentados en una maestría, por ello le sugiero leer y tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Usted es responsable de su propio proceso de formación. El tiempo es oro y vale la pena aprovecharlo.
- Desarrolle en orden las actividades sugeridas, lea con atención, analice, hágalo a conciencia. Estructure sus ideas y aprendizajes.
- Al final de cada temática es importante que construya y estructure sus propias ideas, aportes y conclusiones. Esta es la mejor prueba de que usted aprendió a aprender.
- Es muy importante que usted se detenga de vez en cuando, medite si está aprendiendo y afiance los aprendizajes ya adquiridos.
- El trabajo en equipo, contribuye positivamente. Reúnase y comparta con otras personas, si su horario laboral así lo permite, ésta es una manera de aprender a aprender compartiendo. Y sobre todo eche andar lo aprendido con sus alumnos o donde usted así lo desee, y cambie lo que hasta hoy no le ha traído resultados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Semana 1.

UNIDAD I. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PROCESO DE ENSEÑANZA.

Objetivo de la unidad: Que el alumno maneje los conceptos básicos, así como temas en torno al trabajo cooperativo y grupal, con la finalidad de que pueda detectar deficiencias con respecto a ello, en las áreas que se desempeñe, de acuerdo a su profesión.

Las personas no aprenden en solitario, sino que, por el contrario, la actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje, ya sea en contextos escolares o no escolarizados, implica en buena medida una actividad de apropiación, reconstrucción o innovación de los saberes de la cultura. En el contexto escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada sobre todo por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

Es por lo anterior que la Psicología de la Educación en general, y en particular enfoques como el cognitivo, sociogenético y socioconstructivista, se han interesado por el estudio de la dinámica real del aula, en términos de las interacciones que ocurren entre el docente y los alumnos encaminadas a la construcción conjunta del conocimiento. Esto nos ha permitido tanto comprender las ventajas que tiene promover estructuras de organización y participación en el aula, donde los estudiantes se apoyan entre sí y colaboran para aprender, como identificar las condiciones y estrategias que son necesarias para lograr lo anterior.

Es importante promover la colaboración y el trabajo en equipos cooperativos.

Como veremos más adelante, se ha demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en colaboración o participan en equipos cooperativos, en contraste con el trabajo que realizan de manera individualista y competitiva.

Por otro lado, con el advenimiento de las TIC se han abierto posibilidades interesantes e inéditas en el estudio y promoción de los procesos de aprendizaje colaborativos que se propician en determinadas comunidades educativas.

Asumiendo las ideas anteriores como premisa de trabajo, en este capítulo revisamos una serie de propuestas para analizar, diseñar y conducir la enseñanza, fundamentadas en la colaboración y los grupos cooperativos. En particular, acentuamos la función del docente y las posibilidades que éste tiene de promover entre sus alumnos la interdependencia positiva y, en consecuencia, una mayor motivación intrínseca para el estudio y la colaboración. Discutimos las eventuales diferencias entre los conceptos de colaboración y cooperación, en función de su filiación a la Psicología cognitiva social o al socioconstructivismo y posteriormente exponemos algunas estrategias y principios educativos relativos a los llamados círculos de aprendizaje o grupos de aprendizaje cooperativo, así como al diseño de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo.

El análisis de la motivación por aprender, planteamos algunos mitos o concepciones populares sobre el tema. En este capítulo también revisamos algunos mitos o creencias erróneas alrededor del aprendizaje cooperativo (vea Johnson, Johnson y Holubec, 1990; Ovejero, 1991). La intención es la misma: hacer que el lector reflexione acerca de éstos, los confronte con la realidad y los cuestione a fondo.

Mitos alrededor del aprendizaje cooperativo.

- Las instituciones educativas deben fomentar la competición, porque en el mundo en que vivimos "el pez grande se come al chico".
- Los estudiantes sobresalientes y aventajados resultan perjudicados cuando trabajan con compañeros menos competentes en equipos de aprendizaje heterogéneos.
- Cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo debe trabajar lo mismo y alcanzar el mismo nivel de rendimiento.
- El éxito en el empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo estriba ante todo en la administración de incentivos o recompensas.
- El aprendizaje cooperativo es simple y de fácil implantación en los diversos contextos educativos.

1.1 Aprender en grupo e interacción educativa.

Cuando hablamos de aprendizaje mediado por los otros, o bien de aprendizaje grupal nos referimos ante todo a un grupo que aprende. De acuerdo con Schmuck y Schmuck (2001: 29), un grupo puede definirse como "una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca".

Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, prácticas sociales, etcétera. La simple proximidad física no define a un grupo; por ejemplo, las personas que viajan una mañana en el mismo vagón del metro, o los asistentes a una función de teatro no constituyen necesariamente un grupo. Lo anterior no invalida la influencia que pueda tener la simple presencia del otro o el impacto de algunos encuentros casuales.

Por otro lado, aunque la interacción directa cara-a-cara suele ser la más efectiva en los contextos de aprendizaje escolar presenciales, es posible conformar un grupo entre personas distantes geográficamente que interactúan efectivamente y se influyen mutuamente, para conseguir determinados fines compartidos. Esto último es posible con apoyo de medios como la conformación de redes de discusión virtuales, conversaciones telefónicas o mediante chats o intercambios en circuitos cerrados de televisión, por sólo mencionar algunos.

Pero, en definitiva, lo más relevante será el tipo de interacciones que se establezca entre los participantes, sea en contextos presenciales o virtuales. Aunque los grupos varían en su conformación y en su permanencia, en el tipo de compromisos u objetivos mutuos que asumen, y en lo prolongado o profundo de sus intercambios, es indispensable la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes. El concepto de interacción educativa "evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos" (Coll y Solé, 1990: 320).

De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, se convierten en los elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de conocimiento compartido. Se ha dicho ya que el rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos.

Esto ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros), y en un segundo plano en el nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos "expertos", que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones.

Puede observarse el proceso de construcción del aprendizaje, que recoge la idea de andamiaje y enfatiza el papel mediador del agente educativo que imparte la enseñanza.

Los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia, que les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero es a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad.

Entre la acción conjunta y los intercambios comunicativos se ubican los marcos materiales de referencia, que son los objetos de estudio de la actividad educativa. Es decir, los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y los construyen sobre todo gracias a las interacciones que establecen con el docente y con sus compañeros.

Vygotsky planteaba que la educación, en concreto la influencia educativa de los otros, juega un papel clave en el desarrollo cognitivo de las personas, ya que les proporciona un conjunto de herramientas cognitivas que son fruto de la evolución de la cultura. De la calidad de dichas herramientas cognitivas (conceptos, esquemas de conocimiento, categorías y medidas para organizar y entender la realidad, etcétera) depende el impulso al desarrollo de la persona, a través de su participación en determinadas experiencias de aprendizaje. Las interacciones educativas más potentes, en términos del avance en el desarrollo y el aprendizaje de los

alumnos, serán aquellas que les permitan construir marcos de referencia explicativos, arribar a la teorización de conceptos y a la solución de problemas (Arievitch y Stetsenko, 2000).

No obstante, y de manera aparentemente contradictoria, la institución educativa prioriza en la práctica una enseñanza transmisiva, centrada en la apropiación de herramientas cognitivas de bajo nivel y en interacciones poco colaborativas. En distintos estudios se ha encontrado que en general en la escuela se enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se ve plasmado no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos.

La evidencia revela que las sesiones de clase están estructuradas de manera cooperativa sólo de un 7 a un 20 por ciento (Johnson, Johnson y Holubec, 1990). Tampoco se otorga el peso debido a una serie de actitudes, valores y habilidades sociales de parte de profesores y alumnos, relativos a la colaboración en sentido amplio, la inclusión educativa, el respeto a la diversidad, la solución de conflictos a través del diálogo, la toma de decisiones compartida, entre otros. Desde una perspectiva que identifica el aprendizaje con la necesidad de aprender a través de fomentar los procesos de grupo, Schmuck y Schmuck (2001) encuentran que los profesores que facilitan la interdependencia entre los estudiantes son aquellos que conceden gran valor a la cohesión de grupo, ofrecen apoyo a los alumnos y organizan experiencias educativas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad, y se promueven discusiones abiertas acerca de los contenidos del currículo y del grupo mismo.

Por lo mismo, consolidar las bases del aprendizaje apoyado en la interacción con los otros no es sólo cuestión de aplicar una técnica puntal o conducir una dinámica de grupo determinada, implica una serie de procesos que discutimos a continuación.

1.2 Cooperación o colaboración.

En la literatura reciente se ha abierto una discusión respecto a si se habla de lo mismo cuando se hace referencia a los términos de aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Crook (1998) reconoce que para muchos autores ambos términos se emplean de manera indistinta y para otros existe una línea divisoria muy fina entre ambos o que se complementan. Por otro lado, hay que reconocer que en la literatura también se encuentran distintos modelos

educativos, que proponen la interacción y el aprendizaje entre iguales (tutoría entre pares, enseñanza recíproca, aprendizaje en equipo, grupos cooperativos, aprendizaje colaborativo soportado en la computadora, etcétera).

En este capítulo hemos optado por apegarnos a la denominación empleada por los autores citados, y en ese sentido, usamos los vocablos cooperativo o colaborativo, en función de cómo se denominan en los textos originales de referencia. No obstante, haremos algunas precisiones sobre su empleo, que tiende a diferenciarlos, sobre todo en función de lo amplio de su acepción y del paradigma del que provienen.

En opinión de Arends (1994), las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en las primeras décadas del siglo XX, en consonancia con una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en los métodos de aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales.

La investigación sobre aprendizaje cooperativo, enraizada en la concepción cognitiva y en la tradición del aprendizaje de grupos y la Psicología social, destaca el papel de las estructuras de participación, motivacionales y de recompensa, el establecimiento de metas, la interdependencia entre participantes, así como la aplicación de ciertas técnicas de trabajo cooperativo en el aula. El aprendizaje cooperativo, como modalidad de aprendizaje entre iguales en contextos escolares, se ha extendido considerablemente por lo menos desde la década de los sesenta, en países como Estados Unidos, Israel, Canadá y Gran Bretaña, donde se le ha introducido como pieza clave en las reformas curriculares.

Algo similar ha sucedido en fechas más recientes en diversos países de habla hispana. Y aunque no existe una definición universal o consensuada, se acepta que el aprendizaje cooperativo se refiere al empleo didáctico de grupos pequeños, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás; por consiguiente, se asume que la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento (Mendoza, 2004).

Como aproximación psicopedagógica, el aprendizaje cooperativo ha tenido un desarrollo importante, y encontramos numerosas investigaciones de las cuales se han desprendido principios educativos, propuestas metodológicas y modelos instruccionales consistentes y probados en diversos contextos y niveles educativos.

A manera de ejemplos, destaca el trabajo de los hermanos D. Johnson y R. Johnson del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota (consulte el sitio <http://www.co-operation.org/>), así como las aportaciones de Eliot Aronson y su equipo de la Universidad de California.

En relación con el aprendizaje colaborativo, Dillenbourg (1999) plantea que la noción de colaborar para aprender en la educación escolar tiene un significado más amplio, que puede incluir al anterior. Contempla la posibilidad de trabajar en una situación educativa en la que, en contraposición al aprendizaje individual o aislado, aparecen varias interacciones simétricas entre los estudiantes a lo largo de la clase, cuando realizan alguna actividad escolar-.

Otra situación, más formal (y que coincide en mayor medida con la noción antes expuesta de cooperación) se refiere a que como miembros de un grupo los estudiantes poseen objetivos comunes de aprendizaje y toman conciencia recíproca de ello, existe división de tareas y comparten grados de responsabilidad e intervención en torno a una tarea o actividad. Pero para este autor también hay colaboración cuando los alumnos se apoyan recíprocamente, incluso de manera espontánea, por ejemplo, para presentar un examen o repasar una clase. La noción de colaboración también puede aplicarse a las negociaciones o interacciones sociales que ocurren entre los alumnos, siendo muy importante la estructura de diálogo colaborativo.

Para Fernández y Melero (1995), en el enfoque colaborativo se asume una distribución más equitativa del conocimiento entre el agente educativo o mediador y los participantes, y se espera que la autoridad sea igualmente compartida. Es decir, si en vez de plantear una dicotomía hablamos de un continuo, en función del grado de estructuración del proceso y del control del profesor, con el correspondiente nivel de autodirección de los participantes, es posible afirmar que en el enfoque cooperativo existe un mayor control y sistematización por parte del profesor, mientras que, en el enfoque colaborativo, los estudiantes comparten con el profesor la autoridad y el control del aprendizaje.

Los estudios recientes sobre trabajo colaborativo se asocian con posturas socioconstructivistas y destacan los intercambios comunicativos o discursivos y el tipo de interacciones que ocurren al trabajar juntos. El foco de análisis en esta perspectiva es la actividad conjunta y los mecanismos mediante los cuales se pasa a formar parte de una comunidad de práctica. Un

ejemplo notable de esta perspectiva es el enfoque Computer Supported Collaborative Learning (csa..) que revisaremos más adelante.

Respecto a la importancia de la colaboración para la participación en una comunidad de práctica, cabe destacar las aportaciones de E. Wenger. Este autor plantea que una comunidad de práctica consiste en un grupo de personas que comparten un interés común respecto a un tema o una serie de problemas y que profundizan su conocimiento y pericia, para afrontarlos a través de una interacción continuada. Así, para que exista una comunidad de práctica o de aprendizaje, se requiere la existencia del compromiso mutuo entre los participantes, una empresa conjunta y un repertorio de recursos para compartir significados. Al respecto, el lector puede consultar el sitio <http://www.ewenger.com/>

Melero y Fernández (1995) plantean que tanto la cooperación como la colaboración son dimensiones importantes del aprendizaje grupal. Como hemos visto, en ambos casos existen aportaciones y principios educativos de corte constructivista que es importante recuperar. En síntesis, la opinión de los autores revisados se inclina a diferenciarlos porque en el caso del aprendizaje cooperativo el acento está puesto en una serie de actividades o tareas altamente estructuradas por el docente, mientras que cuando se habla de aprendizaje colaborativo la responsabilidad y gestión del aprendizaje recae más bien en el estudiante y los pares.

I.3 Estructuras y situaciones de aprendizaje cooperativo, individualista y competitivo.

Para entender la idea de estructuras de organización y participación en el aprendizaje, desde la perspectiva de aprendizaje cooperativo que revisaremos, habrá que remontarse a los inicios del siglo XX, cuando K. Kofka, destacado psicólogo de la Gestalt, propuso que los grupos eran totalidades dinámicas en las cuales la interdependencia podía variar.

Posteriormente, K. Lewin, autor de la teoría de campo, postuló que es el tipo de manejo en el cumplimiento de metas lo que motiva las conductas cooperativas y competitivas de un grupo. A finales de la década de los cuarenta, M. Deutsch extiende la noción de interdependencia social y plantea la teoría de la cooperación y la competición, que ha sido la base de esta línea de investigación (Mendoza, 2004).

La interdependencia positiva tiende hacia la interacción promocional o estimuladora y da lugar a la estructura cooperativa. La interdependencia negativa tiende hacia la interacción opositora y es base de la estructura competitiva. A su vez, si hay una ausencia de interacción entre los participantes, se puede postular la existencia de la no-interdependencia, lo que conduce a una estructura individualista.

En el contexto escolar, una situación escolar individualista es aquella en la que no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí. El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, de la suerte y de la dificultad de la tarea. Sin embargo, considera menos relevantes el trabajo y el esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas compartidas ni acciones conjuntas.

A su vez, en una situación escolar competitiva los objetivos de cada alumno no son independientes de los de sus compañeros. En la medida en que los alumnos son comparados entre sí y ordenados (por ejemplo, del mejor al peor), el número de recompensas (calificaciones, privilegios, halagos) que obtenga un estudiante depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros. Así, bajo un esquema de competencia, el alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros logran calificaciones más bajas, es decir, cuando han rendido muy poco que cuando la mayoría alcanza un buen rendimiento.

Al retomar las ideas que revisamos en el capítulo 3 sobre motivación y aprendizaje, es casi inevitable que un esquema individualista y de competencia genere una motivación extrínseca, con metas orientadas a obtener básicamente valoración social y recompensas externas. Ante las presiones de una situación competitiva, es difícil que el alumno sienta el deseo de aprender como un objetivo mismo, por lo cual las metas relacionadas con la tarea (sensación de autonomía, satisfacción intrínseca por el aprendizaje logrado, etcétera) pasan a un segundo plano en comparación con aquellas ligadas a ganar prestigio social, a ubicarse en un nivel superior que sus compañeros, a obtener reconocimientos y recompensas.

Ahora bien, en el caso de los sujetos discapacitados, con dificultades de aprendizaje o historia de fracaso escolar, se harán más evidentes problemas como la indefensión y la desesperanza aprendida, los cuales ya se revisaron con anterioridad.

Una situación competitiva suele poner a estos alumnos en clara desventaja, puesto que reciben constantemente mensajes y evidencias que les indican que sus habilidades son pobres y siempre son superados por los demás. Esto refuerza otro concepto ya expuesto: los alumnos desarrollarán una percepción pesimista y rígida de sus capacidades e inteligencia, llegando a convencerse de no poder mejorar debido a que estos factores escapan de su control.

Otro efecto negativo del espíritu de competitividad que priva en las instituciones educativas, evidenciado en diversas investigaciones (vea los trabajos de los hermanos Johnson referidos) indica que los alumnos que han vivido durante años esta experiencia, tienden a descalificar las ideas u opiniones de los otros, y terminan desarrollando conductas muy poco solidarias y actitudes competitivas irracionales que los llevan por ejemplo a preferir que sus propias posibilidades de éxito sean menores con tal de reducir las ajenas. Incluso puede afirmarse, en el plano de las relaciones sociales y afectivas, que un sistema altamente competitivo y autoritario produce una especie de estratificación social en el aula, donde el poder, los privilegios y el prestigio se distribuyen en función de la manera en que se ha "etiquetado" a un estudiante.

Cuando se trabaja con un esquema individualista y/o competitivo, se suele evaluar a los estudiantes con pruebas estandarizadas siendo lo relevante comunicar el puntaje obtenido y el lugar que se ha alcanzado. Los estudiantes trabajan por su cuenta los materiales o textos, ignorando a los demás. La comunicación entre compañeros de clase no sólo es desestimada, sino castigada.

Aun cuando en años recientes las reformas curriculares contemplan el aprendizaje cooperativo como factor clave para la innovación educativa y aunque muchos docentes son plenamente conscientes de ello, existe una serie de dificultades que sortear. Los profesores enfrentan obstáculos como el número de alumnos y grupos que atienden, las normas de la institución educativa y sus sistemas de acreditación, lo extenso de los contenidos curriculares e incluso las propias presiones y expectativas de los familiares de los estudiantes.

Otro problema es el desconocimiento, tanto de profesores como de estudiantes, respecto a cómo trabajar de manera cooperativa, puesto que no todas las actividades que se realizan en "grupo" o en "equipo" implican cooperación. Con frecuencia, la realización de "trabajos en equipo" no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los participantes y donde la banalidad de la tarea misma conduce simplemente a la copia literal y fragmentada de información poco comprensible.

Ahora bien ¿en qué consiste la cooperación? Ya se dijo que cooperar consiste en trabajar juntos para lograr metas y que tiene que darse la interdependencia positiva:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son benéficos para sí 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 (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 14).

Al realizar actividades académicas basadas en la cooperación, el equipo trabaja en conjunto, de forma ardua y responsable, hasta que todos los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito.

De acuerdo con Slavin (en Echeita, 1995), en la definición de una estructura de aprendizaje (competitiva, individualista o cooperativa) intervienen no sólo el tipo de actividades a realizar, sino también la estructura de la autoridad y la del reconocimiento o recompensa.

La estructura de la autoridad "se refiere al grado de autonomía que los alumnos tienen a la hora de decidir y organizar las actividades y contenidos escolares y, en consecuencia, al grado de control que al respecto es ejercido por los profesores o por otros adultos" (Echeita, 1995: 170); es obvio que en el aprendizaje cooperativo habrá mayor autonomía de parte de los estudiantes en la elección de los contenidos y formas de trabajar en clase, en comparación con las estructuras individualista y competitiva.

A su vez, la estructura del reconocimiento puede variar en el tipo de recompensa, su frecuencia y magnitud, pero, sobre todo, en el tipo de relación de interdependencia que se establezca

entre los miembros del grupo; en el aprendizaje cooperativo los resultados, y por consiguiente las recompensas, resultan de un beneficio mutuo.

Según Echeita, las tres estructuras de aprendizaje revisadas (cooperativa, individualista y competitiva) movilizan distintas relaciones psicosociales en el aula: implican procesos cognitivos, conativos y motivacionales, así como afectivo relacionales.

I.4 Beneficios del aprendizaje cooperativo.

Aunque parezca obvio resulta importante preguntarse por qué es importante trabajar desde la perspectiva de aprendizaje cooperativo: ¿qué tipo de beneficios proporciona a profesores y alumnos?, ¿existe evidencia en favor del aprendizaje cooperativo?

En diversos estudios se ha encontrado que el trabajo en equipos cooperativos tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Al analizar más de 100 investigaciones realizadas con alumnos de todas las edades, en áreas de conocimiento y tareas muy diversas, donde se contrastaban el aprendizaje cooperativo, el trabajo individual, o en situaciones de competencia, David y Roger Johnson (1989; 1990), codirectores del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota, concluyen lo siguiente:

1. Rendimiento académico. Las situaciones de aprendizaje cooperativo eran superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en áreas curriculares (Ciencias Sociales, Naturales, Lenguaje y Matemáticas) y tareas muy diversas, tanto las que implican adquisición, retención y transferencia de conocimientos, como las de naturaleza más conceptual (adquisición de reglas, conceptos y principios). Este efecto se encontró en todos los niveles educativos estudiados. No obstante, en tareas simples, mecánicas o de ejercitación mediante sobre aprendizaje, las situaciones competitivas fueron superiores en rendimiento.

2. Relaciones socioafectivas. Se notaron mejoras notables en las relaciones interpersonales de los alumnos que habían tomado parte en situaciones cooperativas. Particularmente se incrementaron el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas. Un efecto notable fue el

incremento de la autoestima de los estudiantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima bajos.

3. Tamaño del grupo y productos del aprendizaje. Existe, no obstante, una serie de factores que condicionaron la efectividad del trabajo en equipos cooperativos. El primer factor fue el tamaño del grupo; se observó que a medida que aumentaba el número de alumnos por grupo, su rendimiento era menor. Los investigadores citados recomiendan, por consiguiente, la conformación de grupos pequeños de trabajo (no más de cinco o seis integrantes en cada uno). Entre los alumnos de menor edad, la eficacia de las experiencias de aprendizaje cooperativo es mayor en grupos aún menos numerosos.

Por otro lado, se observó que el rendimiento y los logros de aprendizaje son mayores cuando los alumnos deben preparar un trabajo final.

Un meta análisis más reciente, conducido en el año 2000, los mismos autores revisaron 164 estudios experimentales y correlacionales realizados en Estados Unidos, así como en países europeos y unos cuantos, en países asiáticos o africanos, abarcando de la década de los setenta hasta finales de los noventa.

El propósito fue contrastar los beneficios de ocho de los más conocidos métodos de aprendizaje cooperativo; se encuentra que todos ellos tienen efectos positivos cuando se contrastan con situaciones de aprendizaje competitivo e individualista, siempre y cuando su aplicación haya sido apropiada.

El más efectivo resultó ser el método Aprendiendo Juntos (Learning Together), seguido de Controversia Académica (Academic Controversy). Se encontró que se tiene más impacto en el desempeño de los estudiantes y mayor permanencia en la implementación del aprendizaje cooperativo, cuando los profesores pasan por un proceso formativo más o menos prolongado, donde adquieren un sistema conceptual y pueden adaptar sus lecciones y actividades a situaciones de cooperación.

Esto contrasta con la tendencia a querer capacitar a los profesores en técnicas muy puntuales, en muy poco tiempo, con la expectativa de una aplicación inmediata, lo que resulta en un menor beneficio.

Los mayores beneficios se encuentran en escuelas que practican una cultura colaborativa, ya que no sólo adaptan el aprendizaje cooperativo como una técnica didáctica más. Y aún más podría conseguirse si dicha cultura se extiende a los intercambios y forma de trabajo de los claustros de profesores, y preside su trabajo como educadores y la toma de decisiones colegiada.

Semana 1: Actividad

I. Cuadro sinóptico

¿Qué es?

El cuadro sinóptico es un organizador gráfico muy utilizado, ya que permite organizar y clasificar información. Se caracteriza por organizar los conceptos de lo general a lo particular, y de izquierda a derecha, en orden jerárquico; para clasificar la información se utilizan llaves.

¿Cómo se realiza?

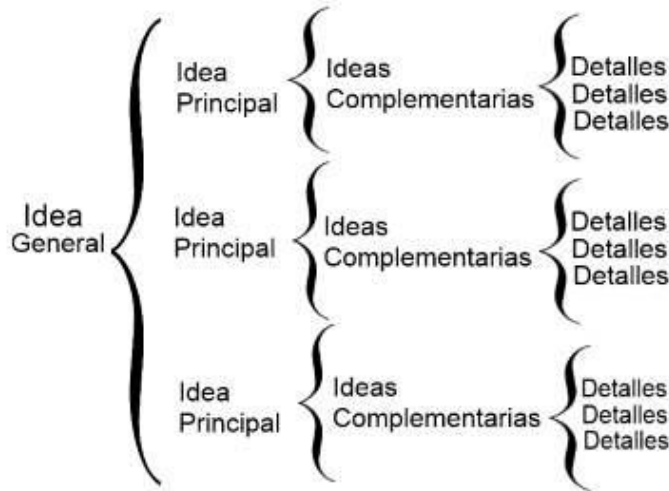
- a. Se identifican los conceptos generales o inclusivos.
- b. Se derivan los conceptos secundarios o subordinados.
- c. Se categorizan los conceptos estableciendo relaciones de jerarquía.
- d. Se utilizan llaves para señalar las relaciones.

¿Para qué se utiliza?

El cuadro sinóptico permite:

- Establecer relaciones entre conceptos.
- Desarrollar la habilidad para clasificar y establecer jerarquías.
- Organizar el pensamiento.
- Facilitar la comprensión de un tema.

Ejemplos:



1.1. Lista de cotejo para evaluación: Cuadro sinóptico.

CRITERIOS A EVALUAR	PONDERACIÓN	PUNTOS OBTENIDOS
1. Presentación o portada de calidad y con los datos correspondientes.	1 punto	
2. Lectura e interpretación del material para el buen uso de los conceptos.	2 puntos	
3. Conceptos: los conceptos son adecuados y pertinentes con el tema.	4 puntos	
4. Estructura: presenta estructura jerárquica, horizontal completa y equilibrada con una organización clara y de fácil comprensión.	4 puntos	
5. Entregar y subir formato en PDF	1 punto	
6. Buena ortografía y redacción.	3 puntos	
valor total:	15%	

NOTA: En caso de utilizar alguna aplicación, deberás cuidar el envío del trabajo, para que éste sea: De buena calidad, la imagen visible, que contenga tus datos personales y bibliografía, esta información podrás incluirla en un cuadro de texto.

Semana II.

UNIDAD II. LAS DINÁMICAS DEL TRABAJO COOPERATIVO.

Objetivo: conocer los elementos, básicos para estructurar clases cooperativas e implementarlas, evaluarlas y rediseñarlas en el contexto en el que se desempeñen.

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

“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).

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.

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 y aplicaciones prácticas.

La selección de materiales y objetivos didácticos.

Toda clase cooperativa tiene objetivos conceptuales, que determinan los contenidos que van a aprender los estudiantes, y también objetivos actitudinales, que establecen las conductas interpersonales y grupales que aprenderán los alumnos para cooperar eficazmente unos con otros.

Los materiales didácticos.

Al planificar una clase, el docente debe decidir qué materiales serán necesarios para que los alumnos trabajen en forma cooperativa. Básicamente, el aprendizaje cooperativo requiere los mismos materiales curriculares que el competitivo o el individualista, pero hay ciertas variaciones en el modo de distribuir esos materiales que pueden incrementar la cooperación entre los estudiantes.

Cuando los alumnos trabajan en grupos, el docente puede optar por entregarle a cada uno de ellos un juego completo de materiales didácticos. Por ejemplo, cada miembro del grupo podría contar con una copia de un texto determinado, para leerlo, releerlo y consultarlo al responder preguntas y formular interpretaciones sobre su contenido. Otra opción posible es darle un solo juego de materiales a todo el grupo.

La interdependencia respecto de los recursos didácticos.

Limitar los recursos que se distribuyen a cada grupo es una manera de crear una interdependencia positiva, pues obliga a los alumnos a trabajar juntos para cumplir con la tarea. Esta medida es especialmente eficaz durante las primeras reuniones del grupo. Al principio, es muy posible que los alumnos tiendan a trabajar por separado si cada miembro del grupo dispone de un juego de materiales. Repartir una sola copia de un cuento a cada par de alumnos sirve para asegurarse de que ambos se sienten lado a lado y lo lean juntos. Entregar un solo lápiz y una hoja de papel a cada par garantiza que los dos alumnos decidirán cuándo y qué escribir juntos. Y hacer que los grupos compartan un microscopio garantiza que comentarán sus respectivas experiencias y llegarán a un consenso acerca de lo que observaron. Una variación de la interdependencia respecto de los recursos consiste en combinar el empleo de materiales individuales y grupales para una clase dada. El docente puede entregarle a cada grupo un solo juego de preguntas sobre un cuento para que las respondan juntos, pero darle una copia del cuento a cada miembro.

El método del rompecabezas.

Otro modo de hacer que los alumnos sean interdependientes es darles la información distribuida en distintas partes, como si fueran las piezas de un rompecabezas. Con este método, cada alumno obtiene una parte de la información necesaria para realizar la tarea. Los miembros del grupo son responsables de conocer a fondo la información que les corresponde, transmitírsela a los demás y aprender la información presentada por los otros miembros del grupo.

Por ejemplo, el docente puede pedirle a cada grupo que escriba una biografía de Abraham Lincoln. Le dará a cada miembro cierta información específica sobre un período determinado de la vida de Lincoln. Cada integrante del grupo será entonces responsable de aprender acerca

de un período de la vida de Lincoln y transmitir lo que aprendió al resto del grupo para que entre todos puedan escribir una biografía completa. Como cada miembro necesita la información que tienen los demás para cumplir con la tarea, habrá una interdependencia entre todos los integrantes del grupo. Cada miembro debe participar para que el grupo lleve a cabo la tarea asignada.

Una variación del método del rompecabezas consiste en dividir el instrumental necesario para ejecutar determinada tarea entre los miembros del grupo. En una clase de ciencias naturales, por ejemplo, se le puede dar a un alumno un microscopio, a otro los materiales requeridos para hacer portaobjetos y a otro el equipo para recoger muestras. El grupo tendrá entonces la responsabilidad de preparar portaobjetos con las muestras de los insectos recolectados. Los alumnos son interdependientes debido a la división de los materiales que necesitan para realizar la tarea.

Los miembros del grupo también pueden realizar aportes en forma independiente a un producto conjunto. Por ejemplo, puede pedírsele a cada miembro que aporte una oración a un párrafo, un artículo a una gacetilla o un capítulo a un libro.

Equipos-Juegos-Torneos.

DeVries y Edwards (1974) crearon un procedimiento intergrupar llamado Equipos-Juegos-Torneos para comparar el nivel de rendimiento de los grupos de aprendizaje cooperativo. El docente que aplique este procedimiento deberá formar equipos heterogéneos en cuanto al nivel de rendimiento de sus miembros e indicar a los alumnos que su cometido es asegurarse de que todos los miembros del grupo aprendan el material asignado. Los miembros del grupo estudiarán juntos el material en cuestión.

Una vez que se ha estudiado el material, comienza el torneo. El docente utilizará un juego de preguntas (cada una de ellas escrita en una ficha), una hoja de respuestas y una serie de reglas de procedimiento. Cada alumno integrará un trío junto con dos miembros de otros grupos de aprendizaje que tengan similar nivel de rendimiento (según sus antecedentes). Se entregará a cada trío un mazo de fichas con preguntas sobre el material aprendido en los grupos cooperativos. Los alumnos se turnarán para tomar una ficha del mazo y responder la pregunta. Si la respuesta es correcta, el alumno conservará la ficha. Si es incorrecta, volverá a poner la

ficha en el último lugar del mazo. Las reglas establecen que los alumnos pueden refutar la respuesta de otro si creen que es incorrecta. Si el que la refuta está en lo cierto, se queda con la ficha. El miembro del trío que obtenga más fichas gana el juego y recibe seis puntos; el que sale segundo recibe cuatro puntos, y el tercero, dos puntos. Los puntos obtenidos por cada integrante del trío se suman a los de los otros miembros de su grupo de aprendizaje cooperativo. El grupo que tiene más puntos es el ganador.

El docente debe preparar con sumo cuidado los materiales didácticos a fin de evitar conflictos o conductas problemáticas como las siguientes:

1. Falta de participación de un miembro del grupo. Para asegurarse de que todos los alumnos participen, puede aplicarse el procedimiento del rompecabezas al distribuir la información o

Cuando el docente desea transmitir información a los alumnos, una alternativa distinta a la de dictar cátedra consiste en estructurar grupos de aprendizaje cooperativo según un procedimiento llamado “el rompecabezas” (Aronson, 1978).

Procedimiento: Un modo de establecer una interdependencia positiva entre los miembros del grupo es el empleo del método del rompecabezas para crear interdependencia respecto de los materiales. Los pasos necesarios para organizar una lección con este método son los siguientes:

1. Grupos cooperativos: Distribuir un juego de materiales a cada grupo. El juego debe ser divisible por el número de miembros del grupo. Entregar a cada miembro una parte del juego de materiales.

2. Preparación en pares: Asignar a cada alumno la tarea cooperativa de reunirse con un compañero de otro grupo que tenga la misma parte del material que él, a fin de efectuar dos tareas.

a. Aprender en detalle el material en cuestión.

b. Planificar cómo enseñarles ese material a los demás miembros de sus grupos.

3. Práctica en pares: Asignar a cada alumno la tarea cooperativa de reunirse con un compañero de otro grupo que haya aprendido el mismo material que él para intercambiar ideas acerca de

cuál es la mejor manera de enseñar el material en cuestión. Las mejores ideas de cada miembro del par se incorporarán a la presentación de cada uno de ellos.

4. Grupos cooperativos: Asignar a los alumnos las tareas cooperativas.

a. Enseñar el material que han aprendido a los demás miembros de su grupo.

b. Aprender el material que enseñan los demás miembros.

5. Evaluación: Evaluar el grado de dominio de los alumnos de la totalidad del material. Premiar a los grupos en los que todos los miembros cumplen con el criterio de excelencia preestablecido. los materiales. Si se le entrega a cada miembro del grupo un lápiz de distinto color, por ejemplo, se podrá saber cuáles integrantes del grupo están participando en una tarea escrita.

2. Actitud dominante de un miembro del grupo. Para evitar que un alumno domine la actividad del grupo, el docente puede delimitar más estrictamente la participación de cada uno por la vía de repartir la información y los materiales de acuerdo con el método del rompecabezas.

3. Excesiva distancia entre los miembros del grupo, que les impide trabajar juntos. Si se entrega un solo juego de materiales didácticos a todo el grupo, los miembros deben sentarse cerca unos de otros.

En última instancia, la opción de cómo distribuir los materiales en una clase está determinada por el tipo de tarea que habrán de ejecutar los alumnos.

El docente debe pensar cómo podrían trabajar los alumnos en el grupo y qué necesidad tendrán de ver o consultar los materiales. Cuando un grupo tiene suficiente madurez y experiencia, y sus miembros han alcanzado un buen nivel de competencia interpersonal y grupal, tal vez no sea necesario disponer los materiales de ninguna manera en particular.

Pero cuando el grupo es nuevo o sus integrantes no son muy competentes, el docente debe planear cuidadosamente cómo distribuir los materiales para dejar en claro que la tarea debe ser ejecutada en conjunto y no individualmente.

Los objetivos actitudinales.

Para establecer objetivos actitudinales, referidos a las prácticas sociales, el docente tiene varias alternativas:

A. Para comenzar el juego, el docente debe mezclar las fichas y colocar el mazo boca abajo sobre la mesa. Los turnos para jugar siguen el sentido de las agujas del reloj.

B. Para jugar, cada alumno toma la primera ficha del mazo, lee la pregunta en voz alta y la contesta de una de las siguientes dos maneras:

I. Dice que no sabe la respuesta y pregunta si otro jugador quiere responderla. Si nadie quiere contestarla, la ficha se coloca en el último lugar del mazo. Si algún jugador la responde, sigue el procedimiento descrito más abajo.

2. responde la pregunta y consulta si alguien quiere refutar su respuesta. El jugador que está inmediatamente a su derecha tiene la primera oportunidad de refutarla. Si no lo hace, el que está a la derecha de éste puede refutar la respuesta.

a. Si no hay ninguna refutación, otro jugador debe verificar la respuesta.

- Si la respuesta es correcta, el jugador conserva la ficha.

- Si la respuesta es incorrecta, el jugador debe colocar la ficha debajo del mazo.

b. Si hay una refutación y el que la plantea decide no contestar, se verifica la respuesta. Si la respuesta original es errónea, el jugador debe colocar la ficha debajo de la pila.

c. Si hay una refutación y el que la plantea da una respuesta, ésta es verificada.

- Si el que refuta acierta, se queda con la ficha.

- Si el que refuta no acierta y la respuesta original es correcta, el que la refutó debe colocar una de las fichas que ya ganó (si es que la tiene) debajo del mazo.

- Si ambas respuestas son erróneas, la ficha se coloca debajo del mazo.

C. El juego concluye cuando ya no quedan más fichas en la pila. El jugador que tiene más fichas es el ganador.

1. Supervisar los grupos de aprendizaje y diagnosticar problemas concretos que tengan los alumnos para trabajar en forma colectiva, y luego enseñarles una práctica social que puedan emplear para resolver esos problemas.

2. Preguntar a los alumnos qué prácticas sociales les servirían para mejorar su trabajo en equipo y luego enseñarles una de las que ellos propusieron.

3. Llevar una lista de las prácticas sociales que el docente quiere enseñar a toda la clase. (Algunas clases requieren determinadas conductas como parte de la tarea a cumplir. En esos casos, se puede variar el orden en el que se enseñan las prácticas sociales).

4. Antes de presentar una clase, el docente puede hacer un diagrama de las maneras como los grupos pueden ejecutar la tarea y maximizar el aprendizaje de cada miembro. El diagrama es una herramienta visual simple pero eficaz para mostrar todos los pasos de una tarea determinada, que puede incluir o requerir ciertas prácticas sociales.

Para hacer el diagrama, se requiere:

a. Definir claramente dónde comienza y termina el proceso de aprendizaje, y qué deben adquirir y producir los alumnos. Esto se conoce como “definir los límites”.

b. Identificar todos los pasos del proceso (los pasos clave, quién participa y quién hace qué cosa, en qué momento).

c. Secuenciar los distintos pasos.

d. Observar qué hace el grupo.

e. Cotejar el desempeño real con el diagrama. Revisar el diagrama o planificar cómo mejorar la calidad del desempeño de los miembros del grupo en cada paso.

Los alumnos podrán revisar continuamente el diagrama a medida que perfeccionan y ajustan su desempeño.

2.3 Evaluación de resultados.

La evaluación de la calidad y la cantidad del aprendizaje.

El diagnóstico del aprendizaje de los alumnos.

El diagnóstico* y la evaluación están tan entrelazados que resulta difícil separarlos. Pero normalmente, diagnosticar significa recoger datos para emitir un juicio, y evaluar es juzgar el valor de algo sobre la base de los datos recogidos. El diagnóstico no implica asignar calificaciones. El docente puede diagnosticar sin hacer una evaluación, pero no puede evaluar sin haber diagnosticado.

Antes de cada clase, el docente debe decidir qué criterios empleará para evaluar el desempeño de los alumnos y cómo recogerá la información que necesita para hacer la evaluación. También tendrá que definir el proceso de aprendizaje a través del cual los alumnos habrán de cumplir los criterios establecidos.

Durante la clase, el docente evalúa el aprendizaje observando e interrogando a los alumnos. No todos los resultados del aprendizaje (por ejemplo, el nivel de razonamiento, el dominio de los procedimientos para resolver problemas, el pensamiento metacognitivo) pueden evaluarse por medio de las tareas domiciliarias o las pruebas escritas. Estos importantes resultados sólo se evalúan observando a los alumnos “pensar en voz alta”. Los grupos de aprendizaje cooperativo son “ventanas abiertas a las mentes de los alumnos”, y observar a estos grupos en acción le permite al docente diagnosticar con precisión el trabajo y la comprensión de los alumnos.

Los grupos de aprendizaje cooperativo brindan una oportunidad excepcional para hacer un diagnóstico inmediato del aprendizaje de los alumnos, para obtener una retroalimentación inmediata de parte de los pares y para corregir al instante los problemas de comprensión de los estudiantes. Sobre la base de la información recogida durante los diagnósticos, los alumnos establecen objetivos para mejorar su rendimiento y festejan el trabajo realizado, mientras que el docente asigna calificaciones.

Planes para el diagnóstico

El docente debe esbozar un plan de diagnóstico para cada una de sus clases, centrándose en varios puntos:

1. El proceso de aprendizaje. Para promover en forma continuada el desempeño de los alumnos, el docente debe elaborar un sistema que le permita controlar los procesos que éstos emplean para aprender. Según W. Edwards Deming y otros partidarios del manejo de la calidad total, hay que concentrarse en evaluar y perfeccionar los procesos de aprendizaje, en lugar de concentrarse en los resultados. Se parte de la base de que, si el docente logra mejorar los procesos de aprendizaje, también mejorarán la calidad y la cantidad del aprendizaje de los alumnos. Esto se conoce como aprendizaje de calidad total.

Para implementar la calidad total, hay que formar grupos de alumnos, los que se harán responsables de la calidad del trabajo de los miembros del grupo. Éstos pueden (a) aprender a definir y organizar los procesos de trabajo, (b) controlar la calidad de los procesos registrando indicadores de progreso y (c) volcar las puntuaciones obtenidas en un diagrama de calidad para evaluar la eficacia de su trabajo.

2. Los resultados del aprendizaje. El docente debe medir directamente la calidad y la cantidad del rendimiento de los alumnos para determinar cuánto han aprendido en una clase. Tradicionalmente, el rendimiento se evalúa mediante pruebas escritas. En los últimos tiempos, en cambio, se procura evaluar los resultados mediante mediciones del desempeño. Las evaluaciones basadas en el desempeño requieren que los alumnos demuestren lo que pueden hacer con lo que saben, poniendo en práctica un procedimiento o una técnica. En una evaluación del desempeño, los alumnos ponen en práctica aquello que el docente quiere evaluar. Los alumnos podrán presentar redacciones, exhibiciones, demostraciones, proyecciones de vídeo, proyectos de ciencias, encuestas y trabajos concretos. Al diagnosticar el desempeño de los alumnos, el docente debe disponer de un método apropiado para registrar los desempeños deseados y un conjunto articulado de criterios para tomar como base de la evaluación.

3. El ámbito en que se efectúa el diagnóstico. El diagnóstico auténtico requiere que los alumnos demuestren las prácticas o los procedimientos deseados en contextos de “la vida real”. Como

es imposible colocar a los estudiantes en muchas situaciones de la vida real, el docente puede hacerlos realizar tareas simuladas o resolver problemas simulados de la vida real. Para efectuar un diagnóstico en el campo de las ciencias, por ejemplo, se pueden formar equipos de alumnos que investiguen una cura del cáncer. Deberán llevar a cabo un experimento, escribir un informe de laboratorio con los resultados, escribir un artículo científico y hacer una presentación oral en un congreso simulado. Al realizar un diagnóstico auténtico, basado en el desempeño, el docente tiene que contar con procedimientos para inducir los desempeños y para elaborar criterios de evaluación. También deberá tener mucha imaginación para encontrar situaciones de la vida real o crear simulacros de éstas.

Reglas del diagnóstico

Hay cinco reglas relativas al diagnóstico y la evaluación.

Primera regla. Efectuar todos los controles y evaluaciones en el contexto de los equipos de aprendizaje. El docente debe diagnosticar y evaluar el rendimiento de cada alumno, pero el diagnóstico es mucho más eficaz cuando se practica en el contexto del grupo.

Segunda regla. ¡Diagnostique una y otra vez! Los grupos de aprendizaje necesitan recibir una retroalimentación continua acerca del nivel de aprendizaje de cada miembro. El docente debe tomar pruebas y formular preguntas con frecuencia, y exigir muchos trabajos escritos y presentaciones orales.

Tercera regla. Hacer que los alumnos determinen mutuamente sus niveles de aprendizaje. Inmediatamente después de un control, los miembros del grupo deben tomar las medidas necesarias para optimizar el aprendizaje de todos.

Cuarta regla. Emplear un sistema basado en criterios para todos los diagnósticos y evaluaciones. Evitar cualquier comparación entre los niveles de rendimiento de los alumnos. La comparación es una “fuerza destructiva” que puede reducir la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Quinta regla. Utilizar una amplia variedad de fórmulas de diagnóstico. El aprendizaje cooperativo es un campo en el que pueden aplicarse el aprendizaje de calidad total, el diagnóstico basado en el desempeño y el diagnóstico auténtico.

Aplicar estas cinco reglas significa cambiarlas prácticas de diagnóstico y evaluación actuales. Los cambios de estas prácticas en las escuelas se deben a los siguientes factores.

1. Una creciente presión para que las escuelas prueben que están cumpliendo su cometido (los empleadores están descontentos con el nivel de los egresados de la escuela secundaria).
2. La revisión de las metas escolares debido al cambio operado en las definiciones del rendimiento y la excelencia (los padres, por ejemplo, exigen que sus hijos reciban una enseñanza tan buena como la de los estudiantes de otros países).
3. Opciones más eficaces para efectuar evaluaciones (para evaluar cómo redactan los alumnos, ahora sabemos que hay que hacerlos escribir, y no responder preguntas de opción múltiple acerca de la estructura de la oración y las reglas gramaticales).
4. La responsabilidad otorgada a los maestros en cuanto a la elaboración de planes de diagnóstico (ya no hay pruebas preestablecidas en los programas de estudios).
5. El carácter intensivo del diagnóstico (la autoevaluación y el control por parte de los pares son necesarios para evaluar todo el espectro de los resultados escolares).

Algunos mitos sobre el diagnóstico y la evaluación en equipo.

Primer mito: Cuando el docente evalúa el aprendizaje, debe asignar calificaciones a los alumnos. Diagnosticar es recoger datos; asignar calificaciones es emitir un juicio sobre el desempeño de los alumnos. Aunque el docente pueda utilizar los datos que recogió para establecer las calificaciones, el propósito del diagnóstico es mejorar el desempeño de los alumnos y no calificarlos. El diagnóstico debe ser continuo y los datos obtenidos se explicarán a los alumnos para que ellos puedan emitir sus propios juicios acerca de cómo mejorar su desempeño.

Segundo mito: El docente debe leer todos los escritos de cada alumno y transmitirle sus comentarios. Éste es un mito destructivo. El docente tendría que tomar más pruebas y exigir más tareas de las que jamás podría corregir, porque los alumnos necesitan recibir continuos comentarios para mejorar su aprendizaje. El docente solo no puede suministrar suficiente retroalimentación en forma diaria. Pero si se los orienta y se los hace practicar, los alumnos pueden adquirir la capacidad de hacerse mutuamente los comentarios necesarios para mejorar

su desempeño. Esto significa que deberán aprender a observar y a recoger datos. No significa que el docente tenga que participar menos. Seguirá siendo responsable de supervisar cuidadosamente el trabajo en equipo e intervenir cuando sea necesario para brindar una retroalimentación inmediata y también para evaluar muestras de los trabajos de los alumnos.

Tercer mito: Los alumnos no son capaces de hacer evaluaciones serias. Los alumnos pueden evaluar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de grupo si se les enseña cómo hacerlo. Las técnicas de evaluación se aprenden como cualquier otra técnica. Los alumnos deben entender por qué se les pide que participen en la evaluación y qué procedimiento tienen que aplicar para hacerlo. Deben adquirir bastante experiencia en evaluar desempeños y ser capaces de analizar su propia competencia para hacerlo. Con suficiente práctica, los alumnos se volverán muy diestros en cuanto a controlar su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Cuarto mito: Hacer que los alumnos participen en la evaluación implica restarle valioso tiempo al aprendizaje y disminuir el rendimiento. La participación de los alumnos en la tarea de evaluar tiene muchos efectos importantes sobre el aprendizaje que no podrían lograrse de ningún otro modo. Controlar la calidad del trabajo de los compañeros sirve para mejorar la capacidad de elaborar marcos conceptuales y ayuda a los alumnos a construir un marco de referencia para evaluar su propio trabajo. También promueve un nivel más elevado de razonamiento y aumenta el grado de compromiso de los alumnos respecto del aprendizaje de sus compañeros. Lejos de representar una pérdida de tiempo, la participación de los alumnos en la tarea de evaluar es una parte necesaria e importante de su enseñanza.

Quinto mito: La evaluación es de exclusiva responsabilidad del docente. El docente es el que guía la enseñanza en el aula y es responsable de crear las condiciones que hagan posible un óptimo aprendizaje. Hacer que los alumnos participen en la evaluación tiene el efecto de optimizar su aprendizaje e incrementar su dedicación.

Sexto mito: La evaluación individual se debilita cuando se implementa la evaluación en equipo. La evaluación en equipo no elimina la necesidad de la evaluación individual. El buen trabajo en equipo es el resultado de integrar las capacidades de cada miembro del grupo para realizar tareas que ningún miembro puede realizar por sí solo. Evaluar los desempeños individuales les

permite a los miembros ayudarse y respaldarse mutuamente en el proceso de mejorar su rendimiento.

2.4 Cómo construir un grupo cooperativo y la conducción de grupos.

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:

1. 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 (1º-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, entablen 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.

2.5 Roles y liderazgo en el ámbito de la cooperación.

Enfoque cooperativo para el desarrollo institucional.

Enfoque cooperativo para el desarrollo institucional Las reformas educativas de última generación, en especial aquellas que han introducido fundamentos de la teoría organizacional, proponen elementos de gestión institucional que han significado innovaciones en el modo de gobernar y orientar las costumbres en los centros educativos.

Por ejemplo, estos entes deben implementar proyectos educativos institucionales (PEI) y planes de mejoramiento, los cuales deben consultar su realidad y definir una misión que les permita visionar su avance, la forma de alcanzar objetivos establecidos y la evaluación de los procesos y resultados. Justamente, este es el escenario para introducir como innovación principios cooperativos para el desarrollo institucional. Los principios cooperativos son generadores de organización social y, por tanto, de comunidad, pues la humanidad debe su existencia precisamente a su aplicación.

La solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto, la responsabilidad social y la democracia constituyen una filosofía comunal, contraria al individualismo y competición de otros modelos. En ese marco, y atendiendo tanto a los procesos académicos como a los administrativos, se proponen los siguientes principios:

Principio de organización administrativa. Sus fundamentos están dados por la conformación de los órganos institucionales, como el Consejo Directivo y el Consejo

Académico, bajo el criterio de la cooperación estamental, la representación genuina de los estamentos y la mutua cooperación en las propuestas y trabajos.

Es un principio de organización interna, que podría generar modificaciones en la estructura académico-administrativa de los centros educativos; pero, esencialmente, entraña el fortalecimiento de las mismas, a través del efectivo ejercicio de sus roles y compromisos, puesto que estos órganos colegiados pueden constituirse en oportunidades para garantizar el buen desempeño institucional, pues en ellos concurren diferentes representantes de los distintos estamentos, que generan información y propuestas de origen e intereses diversos. Los órganos directivos pueden valorar el modelo de desarrollo de la organización y los factores que inciden en la calidad de los procesos académicos, y así promover actuaciones cooperativas y crear espacios de participación democrática y cierta de su comunidad. Principio de integración social interinstitucional.

Consiste en la relación social educativa interescolar, que puede comportar integración o colaboración entre los diferentes establecimientos educativos. No se trata de una integración cuantitativa como la que se ha evidenciado en el país, sino del comprometimiento en función de la calidad. Dicha relación puede implicar instituciones de la misma o de distintas localidades, incluso de ciudades y países distintos, cuyo resultado será la trascendencia del trabajo solitario al establecimiento de redes de cooperación académica. Implica también el trabajo en equipo, relacionado con énfasis, áreas o grados; es decir, trascender del espacio local y aislado hacia la construcción de cultura de cooperación interinstitucional, caracterizada por la constitución de redes de apoyo que permitan el reconocimiento y aprendizaje de experiencias en entes similares. Todo ello en el marco de la hermandad y fraternidad que debe caracterizar este tipo de organizaciones. Asumir la escuela bajo el principio de interacción social interescolar significa avanzar hacia una dimensión de intercambio cultural y al trabajo educativo organizado desde un enfoque cooperativo.

Principio de integración familia escuela. Muchos de los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y/o colegios, por lo general excluyen la participación de las familias o la implican muy poco; sin embargo, algunas realizan actividades culturales, deportivas o académicas, en donde el objetivo central lo constituye la integración familia-escuela. Este principio propone que las relaciones entre la escuela y las familias, así como las relaciones de las familias entre sí, deben tener propósitos educativos; esto es, la participación de los padres en los procesos de formación, y no agotarse en asuntos estrictamente operativos e instrumentales. En este

sentido, la cooperación escolar procura proveer ambos tipos de relaciones, que no se de manera recíproca, sino que pueden ser complementarias. En concordancia con el principio de organización administrativa, los representantes de los padres, en cada uno de los órganos colegiados, deben dinamizar la institucionalización de espacios que favorezcan relaciones de cooperación y participación efectiva de los padres en los procesos educativos intra y extraescolares de sus hijos.

Los padres de familia, o quienes hagan sus funciones, se constituyen en un soporte importante dentro del proceso formativo, quienes por acción o por omisión crean un ambiente educativo en el que crecen los estudiantes. Por lo tanto, es exigible que la familia adopte actitudes proactivas para que dicho entorno sea el más adecuado posible y se aproxime a los centros educativos, para actuar en concordancia con la tarea formativa, apoyando y contribuyendo con los propósitos institucionales. Algunas investigaciones han explicado la existencia de una correlación entre los antecedentes socioculturales de la familia del alumno y el rendimiento académico. Coleman y cols. (1966), en un estudio sobre igualdad de oportunidades educativas en Estados Unidos, concluyó que el rendimiento parecía estar “más relacionado” con antecedentes familiares del alumno, y que el colegio “contribuye poco” a modificar la influencia del medio ambiente familiar. Investigaciones y revisiones ulteriores confirmaron esos resultados, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña.

El movimiento de investigación sobre eficacia escolar ha tratado de demostrar que la escuela sí influye y constituye un factor diferencial del rendimiento del alumno, aunque se acepta que los antecedentes familiares ejercen una influencia significativa. Entonces, si tanto la familia como la escuela son factores determinantes de la formación del alumno, cabe esperar que, si actúan cooperadamente, los resultados podrían ser más eficaces.

De allí que el principio que se propone, además de considerar las relaciones y favorecer la participación de los padres, consista en cualificarla hasta tal punto que se puedan identificar situaciones desfavorables y propiciar su mejoramiento, en tanto que un buen ambiente educativo familiar propiciará un mayor equilibrio de la personalidad del niño, que a su vez asegurará una disposición más favorable para la formación.

Principio de cooperación entre docentes. Propende por la consolidación de grupos de docentes utilizando como estrategia el trabajo en equipo, en el marco de la filosofía cooperativa, para brindarse apoyo, formación y actualización mutua y permanente. Este trabajo colaborativo puede existir entre los docentes de la misma institución y también entre los de otras del sector, ciudad o país. Esto significa que corresponde avanzar hacia la organización de jornadas de trabajo entre los grupos, pues ello constituye un ámbito adecuado para el intercambio de experiencias educativas entre los profesores y facilita la articulación institucional. La construcción de saberes mediante el trabajo cooperativo promueve la cualificación pedagógica y disciplinar de los docentes, la que adquiere mayor significación al ser enriquecida por el conocimiento y las prácticas que devienen de distintas instituciones.

Este principio se evidencia en las relaciones de cooperación en el interior de la escuela, a partir de la posibilidad de compartir el trabajo entre cursos y niveles diferentes, en la realización de actividades conjuntas, acciones que pueden ser de índole académica, cultural o recreativa, a través de salidas organizadas con grupos de docentes de la misma o de distintas instituciones, con la intención de articular temáticas que permitan estudiarse en forma conjunta. De igual modo, compartir el mismo espacio de clase con dos o más docentes, quienes se apoyan al desarrollar temáticas similares o complementarias.

Ahora bien, los docentes con frecuencia se enfrentan a problemas de características similares, y a partir de su contexto, saberes y experticia los resuelven. Dichas experiencias pueden ser útiles para otros docentes si existe la posibilidad de compartirlas; esa es una ventaja del trabajo en equipos cooperativos.

Principio de cooperación social. Encuentra su expresión a partir de las relaciones de mutua cooperación que la escuela, en tanto institución social y cultural, establece con las de su mismo tipo o con otras de sectores socioeconómicos distintos, pero que pueden contribuir al logro de sus propósitos misionales.

Una estrecha vinculación con la comunidad, con organizaciones intermedias del sector productivo, posibilita la apertura de canales de comunicación, que con perspectivas diferentes contribuyen con los propósitos de la labor escolar, a la vez que proveen puntos de vista y experiencias distintas, que enriquecen el trabajo del aula. Se sabe, sin embargo, que esta

relación suele ser escasa; por un lado, porque el sector productivo y de servicios no prioriza su participación en la educación en su responsabilidad social empresarial, y por otro, porque las instituciones educativas no dinamizan acciones en ese sentido.

El ejercicio de estos principios suscita la afirmación de una conciencia sobre la importancia del fortalecimiento de las distintas interacciones y la construcción colectiva del destino institucional. Favorece el impulso por reconocer los factores que inciden en la calidad para buscar alternativas de solución, permite la constitución de un clima institucional que promueve la acción y la reflexión sobre la acción y, por tanto, se trata de una organización que continúa construyéndose a partir del aprendizaje permanente, que conlleva a una transformación cualitativa de la escuela.

A las organizaciones que practican esta última característica, Senge (1999) las denomina organizaciones de aprendizaje, concepto que se ha venido introduciendo en el ámbito educativo. Posada (2005), refiriéndose a las instituciones escolares inteligentes, advierte que el proceso demanda la capacidad de autonomía para evaluarse, regularse, tomar iniciativa, gestionar, innovar, flexibilizar, comunicarse y movilizar a la comunidad educativa en favor de tales acciones, con lo que se potencia la capacidad de sus miembros para aprender y asumir los cambios requeridos.

Los principios de cooperación, sumados a la capacidad de aprendizaje, dan lugar a una organización cooperativa de aprendizaje, que mantiene un diálogo constructivo, y sus miembros, en especial los profesores, desarrollan los planes institucionales.

Se enfatiza en los docentes, porque toda transformación los convoca y compromete; de hecho, se constituyen en el motor de la misión y visión organizacionales.

La importancia de que las escuelas tomen el camino de una organización de aprendizaje consiste, según Giles (2003), en que las mismas desarrollarían estructuras y procesos que les permitirían aprender y dar respuesta rápidamente a sus entornos impredecibles y cambiantes. Funcionan entonces como comunidad genuina, que utiliza su inteligencia colectiva y recursos humanos para perseguir la mejora continua.

Los defensores de las organizaciones de aprendizaje y del aprendizaje cooperativo destacan la importancia de la interdependencia de sus miembros y estructuras, además de la visión compartida, ambas comprendidas en la teoría general de sistemas y teoría organizacional, que a poco se ha entronizado en las escuelas (Giles, 2003; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ferreiro y Calderón, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La introducción de los principios cooperativos puede constituirse en una verdadera oportunidad para el sector educativo, que en el caso latinoamericano denuncia graves deficiencias en materia de calidad y liderazgo, reconociéndose al tiempo la diversidad del talento de los estudiantes, profesores y personal administrativo. Se necesita una comunidad que promueva un ambiente de intercambio, en la que se discutan en forma permanente asuntos fundamentales para la organización y se reflexione para mejorar la calidad y el ambiente educativo.

Actividad semana II:

2. Mapa Conceptual

¿Qué es?

El mapa conceptual (Novak y Godwin, 1999) es una representación gráfica de conceptos y sus relaciones. Los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas identificadas por palabras (de enlace) que establecen la relación que hay entre ellas. Se caracteriza por partir de un concepto principal (de mayor grado de inclusión), del cual se derivan ramas que indican las relaciones entre los conceptos.

¿Cómo se realiza?

- a. El primer paso es leer y comprender el texto.
- b. Se localizan y se subrayan las ideas o palabras más importantes (es decir, las palabras clave).
- c. Se determina la jerarquización de dichas palabras clave.

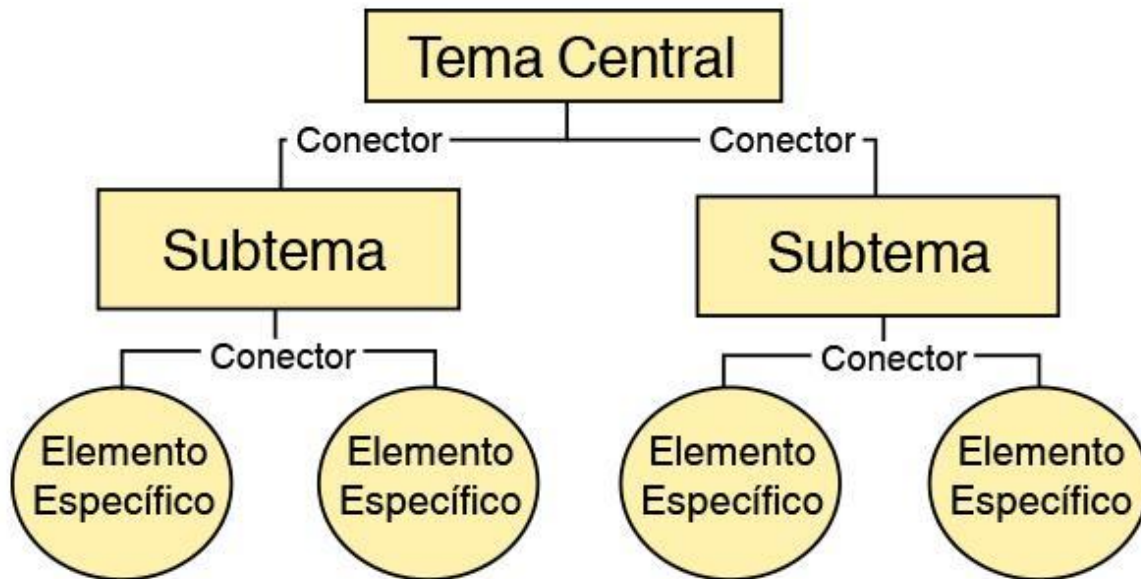
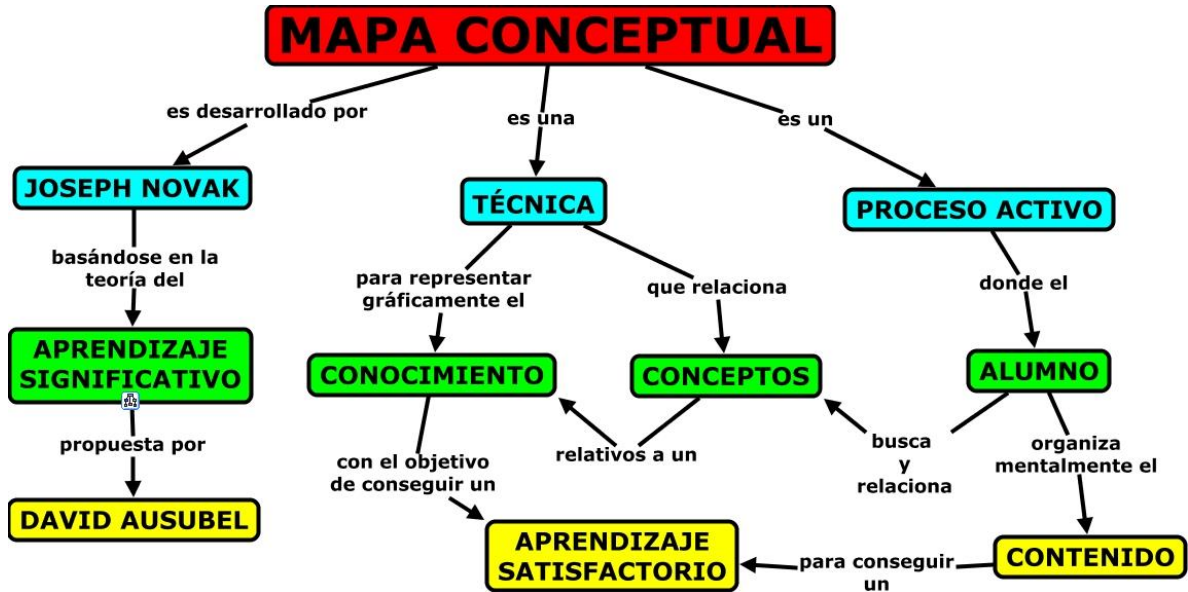
- Se identifica el concepto más general o inclusivo.
 - Se ordenan los conceptos por su grado de subordinación a partir del concepto general o inclusivo.
- d. Se establecen las relaciones entre las palabras clave. Para ello, es conveniente utilizar líneas para unir los conceptos.
- e. Es recomendable unir los conceptos con líneas que incluyan palabras que no son conceptos para facilitar la identificación de las relaciones.
- f. Se utiliza correctamente la simbología:
- Ideas o conceptos.
 - Conectores.
 - Flechas (se pueden usar para acentuar la direccionalidad de las relaciones).
- g. En los mapas conceptuales los conceptos se ordenan de izquierda (conceptos particulares) a derecha.

¿Para qué se utilizan?

Los mapas conceptuales ayudan a:

- Identificar conceptos o ideas clave de un texto y establecer relaciones entre ellos.
- Interpretar, comprender e inferir la lectura realizada. • Promover un pensamiento lógico.
- Establecer relaciones de subordinación e interrelación.
- Insertar nuevos conocimientos en la propia estructura del pensamiento.
- Indagar conocimientos previos.
- Aclarar concepciones erróneas.
- Identificar el grado de comprensión en torno a un tema. • Organizar el pensamiento.
- Llevar a cabo un estudio eficaz.

Ejemplos:



2.1 Lista de cotejo para evaluación: Mapa conceptual.

CRITERIOS A EVALUAR	PONDERACIÓN	PUNTOS OBTENIDOS
1. Presentación o portada.	1 punto	
2. Los conceptos: regularidad en los acontecimientos o en los objetos, de acuerdo a los temas de tu antología o libro.	3 puntos	
3. Palabras de enlace: que se utilizan para unir los conceptos y para indicar el tipo de relación que se establece entre ellos.	2 puntos	
4. Las proposiciones: dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica.	3 puntos	
5. La elipse u óvalo: los conceptos se colocan dentro de la elipse y las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos. Pueden utilizarse también: rectángulos, cuadrados, círculos.	1 punto	
6. Líneas conectoras o de unión: Son líneas que se utilizan para unir los conceptos y para acompañar las palabras de enlace.	1 punto	
7. Entregar y subir formato en PDF.	1 punto	
8. Buena ortografía, redacción y presentación.	3 punto	
valor total:	15%	

NOTA: En caso de utilizar alguna aplicación, deberás cuidar el envío del trabajo, para que éste sea: De buena calidad, la imagen visible, que contenga tus datos personales y bibliografía, esta información podrás incluirla en un cuadro de texto.

Semana III.

UNIDAD III. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, COMO COMPETENCIAS EN HABILIDADES SOCIALES.

Objetivo: Analizar la importancia del aprendizaje cooperativo, como herramienta para el desarrollo humano y por ende sus relaciones interpersonales.

3.1 La investigación en las dinámicas y enfoques de trabajo.

Para llevar a cabo una tarea, los alumnos generalmente deben tomar notas precisas y detalladas, resumir periódicamente lo que están aprendiendo en el curso de la clase, leer el material asignado y escribir redacciones. Con el fin de que realicen todas estas actividades en forma cooperativa, el docente puede emplear el método del rompecabezas, comentado en el capítulo 2, así como también los siguientes métodos:

1. Tomar notas en pares.
2. Hacer resúmenes junto con el compañero.
3. Leer y explicar en pares.
4. Redactar y corregir en pares.
5. Ejercitar/repasar la lección en pares.
6. Resolver problemas matemáticos en pares.
7. Debates escolares.

TOMAR NOTAS EN PARES

Los apuntes que toman los alumnos durante una clase son muy importantes. Sin embargo, muchos alumnos sacan apuntes incompletos porque tienen dificultades para retener los datos y para procesar la información y porque desconocen las técnicas apropiadas para tomar notas. Para los estudiantes, es muy conveniente aprender a tomar apuntes y repasarlos de un modo más provechoso.

El docente puede ayudarlos a lograrlo haciendo que tomen notas de a pares. Aproximadamente cada 10 minutos, durante una clase, el docente se detendrá y hará que los pares de alumnos comparen las notas que han tomado. Les indicará a los miembros de cada par que deben tomar algo de las notas de su compañero para mejorar las propias. La tarea consiste en aumentar la cantidad y la calidad de los apuntes tomados durante una clase. El objetivo cooperativo es que ambos alumnos produzcan un cuerpo completo de notas precisas, que les permitirán aprender y repasar la materia: tratado en la clase.

HACER RESÚMENES JUNTO CON EL COMPAÑERO

Una práctica común en la mayoría de las aulas es conducir una discusión en la que participa toda la clase. Muchas veces, durante este tipo de discusiones, el docente le pide a un alumno que responda una pregunta o haga un resumen de la clase. El estudiante que responde tiene la oportunidad de aclarar y ampliar sus conocimientos a través de su participación activa en el proceso de aprendizaje, pero el resto de la clase permanece pasivo. Para que todos los alumnos aprendan activamente, el docente hará que todos contesten preguntas sobre la lección al mismo tiempo, empleando los procedimientos de formular, comentar, escuchar y crear.

En este procedimiento, los alumnos formulan una respuesta a una pregunta que les exige resumir lo que se ha tratado en la clase. Cada alumno se vuelve entonces hacia un compañero que esté cerca de él para intercambiar respuestas y razonamientos. Cada uno escucha atentamente la explicación del otro y luego el par elabora una nueva respuesta, superior a las formuladas inicialmente, a través de los procesos de asociar, desarrollar y sintetizar las ideas de cada uno. La tarea de los estudiantes es explicarle sus respuestas y razonamientos a un compañero, y ejercitar la destreza de explicar.

La meta cooperativa es elaborar una respuesta conjunta que ambos miembros aprueben y puedan explicar. El rol de docente es supervisar a los pares y ayudar a los alumnos a seguir el procedimiento. Para verificar la responsabilidad individual, el docente puede pedirles a varios alumnos, elegidos al azar, que expliquen la respuesta conjunta que elaboraron con sus compañeros.

LEER Y EXPLICAR EN PARES

Por lo general, resulta más eficaz hacer que los alumnos lean el material asignado en pares cooperativos que en forma individual. (Esto es especialmente conveniente cuando no hay materiales suficientes para cada alumno.) El criterio empleado para evaluar la tarea es que ambos miembros deben ser capaces de explicar correctamente el significado del material en cuestión.

La tarea de los pares es dilucidar el significado de cada párrafo y de la totalidad del material asignado. La meta cooperativa es que ambos miembros concuerden acerca del significado de cada párrafo, formulen un resumen conjunto y sean capaces de explicar su respuesta.

El procedimiento es el siguiente:

1. El docente forma pares compuestos de un alumno que lee bien y otro que tiene dificultades con la lectura, y les indica qué páginas o párrafos deben leer.
2. Los alumnos leen todos los subtítulos del texto para tener una idea general de éste.
3. Los alumnos leen en silencio el primer párrafo y se turnan para desempeñarse como encargado de resumir o bien como supervisor de dicha síntesis. Cambian de rol después de cada párrafo.
4. El encargado de resumir hace una síntesis, con sus propias palabras, del contenido del párrafo.
5. El supervisor escucha atentamente, corrige cualquier error, repara cualquier omisión y explica cómo se relaciona el material con algo que ambos ya saben.
6. Los alumnos pasan luego al siguiente párrafo y repiten el procedimiento. Continúan haciéndolo hasta terminar de leer el material asignado. En ese momento, llegan a un acuerdo acerca del significado global del texto.

Durante la clase, el docente supervisará sistemáticamente a cada par y ayudará a los alumnos a seguir el procedimiento. Para verificar la responsabilidad individual, les pedirá a algunos alumnos, elegidos al azar, que resuman lo que han leído hasta ese momento. Hay que recordarles a los alumnos que los grupos deben cooperar unos con otros: cuando sea necesario, cotejarán sus procedimientos, respuestas y estrategias con otro grupo o, si terminan antes, compararán y comentarán sus respuestas con las de otro par.

REDACTAR Y CORREGIR COOPERATIVAMENTE EN PARES

Cuando la clase requiere que los alumnos escriban un ensayo, un informe, una poesía, un cuento, o que comenten algo que hayan leído, el docente empleará pares cooperativos de redacción y corrección. Los pares verificarán que las redacciones de ambos miembros sean correctas de acuerdo con los criterios planteados, y cada miembro recibirá una calificación individual según la calidad de las composiciones. También puede asignarse una calificación grupal sobre la base de la cantidad total de errores cometidos por el par en sus redacciones individuales.

El procedimiento es el siguiente:

1. El docente forma pares en los que debe haber al menos un alumno que lea bien.
2. El alumno A le explica lo que piensa escribir al alumno B, quien lo escucha atentamente, le formula una serie de preguntas y luego hace un esquema de las ideas de A. El alumno B le entrega a A el esquema escrito.
3. El procedimiento se invierte, y B le explica lo que va a escribir a A, quien lo escucha y hace un esquema de las ideas de B. El estudiante A le da a B el esquema escrito.
4. Los alumnos consultan individualmente el material que necesitan para sus redacciones, atentos a la posibilidad de encontrar algo que pudiera servirle a su compañero.
5. Los alumnos trabajan juntos en la redacción del primer párrafo de cada composición, para asegurarse de que ambos tengan en claro cómo iniciarlas.
6. Los alumnos redactan sus composiciones individualmente.
7. Cuando terminan sus composiciones, cada miembro del par lee la del otro y controla los errores de puntuación, ortografía, empleo de mayúsculas, expresiones lingüísticas y otros 10

aspectos de la redacción que haya especificado el docente. Los alumnos también se hacen sugerencias unos a otros, sobre cómo corregir sus composiciones.

8. Los alumnos corrigen sus composiciones.

9. Cada alumno vuelve a leer la composición del otro y ambos ponen su firma en las dos redacciones para dejar constancia de que no tienen errores.

El rol del docente es supervisar a los pares e intervenir cuando sea necesario a fin de ayudar a los alumnos a mejorar su competencia para redactar y también para trabajar cooperativamente. Toda vez que resulte conveniente, los alumnos podrán comparar sus procedimientos con los de otro grupo. Cuando hayan terminado sus redacciones, analizarán el grado de eficacia con que han trabajado juntos (enumerando las medidas concretas que tomaron para ayudarse uno a otro), planificarán qué conductas habrán de poner de manifiesto la próxima vez que deban redactar en pares y agradecerán uno al otro la ayuda prestada.

EJERCITAR O REPASAR LA LECCIÓN EN PARES

En ciertos momentos, durante una lección, el docente querrá que los alumnos repasen lo que han aprendido y ejerciten determinados procedimientos para asegurarse de que los conocen a la perfección. En estas ocasiones, el aprendizaje cooperativo es indispensable.

Para implementar esta actividad, el docente formará pares y, con esos pares, grupos de cuatro alumnos. Les indicará que hagan lo siguiente:

1. El alumno A lee el primer problema asignado y explica, paso a paso, los procedimientos y estrategias necesarios para resolverlo. El alumno B verifica que la solución sea correcta y promueve y orienta la actividad del par.

2. Los alumnos A y B intercambian sus roles para abordar el segundo problema.

3. Cuando el par resuelve dos problemas, los miembros verifican sus respuestas con el otro par que compone su grupo de cuatro. Si hay discrepancias, deben analizar sus razonamientos y llegar a un consenso. Si están de acuerdo, se agradecen mutuamente y continúan trabajando en pares.

4. El procedimiento prosigue hasta que los alumnos resuelven todos los problemas asignados.

Para verificar la responsabilidad individual, el docente puede pedirles a algunos estudiantes, elegidos al azar, que expliquen cómo resolver uno de los problemas propuestos.

RESOLVER PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN PARES

La práctica de resolver problemas matemáticos en equipo les permite a los alumnos ejercitar las destrezas necesarias para resolver problemas en la “vida real”. Fuera del colegio, la mayor parte de las actividades dirigidas a resolver problemas matemáticos se realizan en equipos cuyos integrantes interactúan para clarificar y definir un problema (identificar lo conocido y lo desconocido), para describir e ilustrar el problema (hacer ecuaciones matemáticas y dibujar diagramas o gráficos), para analizar y proponer métodos de resolución de problemas, para hacer operaciones y para verificar la lógica aplicada y los cálculos.

El empleo de procedimientos similares en los grupos de aprendizaje cooperativo promueve la resolución productiva de problemas, pues les permite a los alumnos poner continuamente a prueba sus ideas, así como obtener y brindar retroalimentación.

En primer lugar, el docente formará grupos cooperativos de aprendizaje (inicialmente pares y, con el tiempo, grupos de tres o cuatro, a medida que los alumnos se van volviendo más diestros para trabajar en equipo) que sean heterogéneos en cuanto a los conocimientos matemáticos de sus miembros y en los que al menos uno de los alumnos sepa leer bien. Los miembros del grupo deben entender que su objetivo común es resolver un problema, ponerse de acuerdo en la respuesta y ser capaces de explicar cada paso que dieron para resolverlo.

En segundo lugar, los miembros del grupo deben leer el problema, determinar qué saben y qué ignoran al respecto y luego hacer una descripción matemática del problema empleando ecuaciones, diagramas o gráficos. Tras analizar y acordar los métodos para resolver el problema, los miembros del grupo harán los cálculos, explicando los fundamentos de cada paso y verificando los resultados de los cálculos. El docente puede asignar roles y rotarlos después de cada paso, para facilitar el proceso. El estudiante A, por ejemplo, explicará cómo efectuar el primer cálculo, mientras que el B registra el cálculo y explica su fundamento. Luego, el alumno B explica cómo efectuar el segundo cálculo, mientras que A lo registra y explica. Los

alumnos repiten el procedimiento hasta resolver el problema. Ambos alumnos ponen su firma a la respuesta, indicando así que concuerdan con la solución y pueden explicar cómo llegaron a ella.

Por último, los grupos analizarán la eficacia con que trabajaron juntos (enumerando las acciones concretas que condujeron al resultado obtenido), planificarán sus futuras conductas para mejorar el proceso de resolver problemas, se agradecerán unos a otros por la ayuda prestada y festejarán su buen rendimiento.

DEBATES ESCOLARES

El conflicto (o debate) intelectual es uno de los instrumentos de enseñanza más poderosos e importantes. Los debates escolares son una forma avanzada de aprendizaje cooperativo. La fórmula básica para organizar un debate escolar es la siguiente.

1. Elegir un tema cuyo contenido puedan manejar los alumnos y sobre el cual puedan elaborarse al menos dos posiciones fundadas (pro y contra)
2. Preparar los materiales didácticos de modo que los miembros del grupo sepan qué posición les ha sido asignada y dónde pueden encontrar información para fundamentarla.
3. Formar grupos de cuatro miembros y dividirlos en dos pares, uno a favor y otro en contra. Hay que poner de relieve el objetivo cooperativo de llegar a un consenso sobre el tema y redactar un informe grupal sobre el que todos los miembros serán evaluados.
4. Asignar a cada par la tarea cooperativa de aprender su posición, así como los argumentos e información que la fundamenten.
5. Hacer que cada par presente su posición al otro. El grupo discutirá el tema, evaluando críticamente la posición opuesta y sus fundamentos, y cotejando los puntos fuertes y débiles de ambas posiciones.
6. Indicar a los pares que inviertan sus perspectivas y posiciones, y que hagan una exposición franca y convincente de la posición opuesta.
7. Por último, hacer que los miembros del grupo depongan su posición, lleguen a un consenso y redacten un informe del grupo que incluya su posición conjunta y sus fundamentos. 13

Para verificar la responsabilidad individual de los alumnos, el docente puede poner una prueba escrita sobre el contenido de ambas posiciones y otorgar puntos extra a los grupos en los que todos los miembros superen el criterio preestablecido. (Una descripción más detallada de cómo realizar debates escolares se encuentra en D. W. Johnson y R. Jonhson, 1992).

INVESTIGACIÓN EN GRUPO

Cuando se aplica el método de la investigación en grupo, formulado por Sharan y Sharan (1976), los alumnos forman grupos cooperativos sobre la base de su común interés en un tema determinado. Todos los miembros del grupo ayudan a planear cómo investigar el tema y se dividen el trabajo. Cada miembro realiza individualmente la parte que le toca de la investigación y luego el grupo resume y compendia su trabajo, para presentarlo a toda la clase.

CO-OP CO-OP

El método denominado Co-op Co-op, propuesto por Spencer Kagan (1988), consiste en distribuir a los alumnos en grupos de aprendizaje cooperativo heterogéneos y asignarle a cada grupo una parte de una unidad didáctica. A cada miembro del grupo se le asigna luego un subtema. Los alumnos realizan una investigación individual de los subtemas y presentan sus conclusiones al grupo. Cada grupo integra entonces los subtemas de sus miembros para hacer una presentación global del tema frente a toda la clase.

3.2 Trabajo cooperativo e innovación educativa.

“Mientras el mundo a su alrededor cambia, los centros docentes no lo hacen. Al menos, no en lo más importante: cómo enseñan los docentes. En los centros, las prácticas de instrucción se han mantenido notablemente resistentes al cambio. Es una verdad universal. Yo he formado docentes y observado aulas en más de veinte países. Donde quiera que vaya, ya sea a los centros de ciudades industrializadas de países ricos, o a pueblos y aldeas rurales de países pobres, las estrategias de instrucción siguen siendo muy similares. Son similares entre ellas y similares a lo que eran hace varios siglos.”

Spencer Kagan.

Las dos estrategias más frecuentemente utilizadas por los docentes de todo el mundo son dos:

-Responder a preguntas que hace el profesor, bien para comprobar el nivel de comprensión, conseguir la participación activa o estimular el pensamiento de los alumnos.

-Practicar o ejercitar una destreza enseñada por el profesor para comprobar y evaluar lo aprendido.

Para la primera, la interacción más frecuente es “Profesor pregunta-alumno responde”. Para la segunda se usan hojas de trabajo o de actividades que se hacen y se evalúan de forma individual. Cuando la mayoría de los profesores estudiábamos no había DVD, Game Boys, MTV, televisores en color, iPods, videojuegos o páginas web. El profesor era el un “gancho” interesante en aquel entorno. Le escuchábamos y le prestábamos atención porque era una fuente de conocimientos, información y, muchas veces, de estímulo. Hoy día, el nivel de interés que puede ofrecer un profesor palidece en comparación a todas las demás fuentes de estímulos a los que los alumnos están expuestos.

Nuestra mejor herramienta en este juego competitivo es la creación de un entorno de aprendizaje rico en estímulos, y no hay estímulo más atractivo para la mayoría de los alumnos que sus compañeros.

Las fuentes de información han cambiado. Los puestos de trabajo para los que debemos preparar a nuestros alumnos han cambiado. El mundo cambia a un ritmo acelerado. El currículo es cada vez más sofisticado, nuestros alumnos cada vez más diversos y las situaciones de aula cada vez más difíciles. Ha llegado el momento de cambiar nuestra manera de enseñar.

Intentamos satisfacer las necesidades de los alumnos y de la sociedad de hoy añadiendo al currículo las innovaciones que se van sucediendo en cada curso y en cada reforma educativa.

Un año se trabaja un programa de educación emocional, al siguiente uno de convivencia...

programas en sí muy eficaces pero que quedan guardados en las estanterías porque no pueden llevarse a cabo, al tener que dedicar todo el esfuerzo en atender la siguiente novedad educativa. Además, el tiempo medio de implantación eficaz de todos estos programas es una media de tres años. ¿Cuántos cursos necesitaríamos para “ponernos al día”?

Esta dinámica no puede dar resultado.

¿Cómo puede el docente diseñar y enseñar lecciones tradicionales de matemáticas, lengua, sociales y ciencias, y además querer impartir lecciones adicionales para desarrollar las inteligencias múltiples de sus alumnos, responder a sus diferentes estilos de aprendizaje, desarrollar destrezas sociales, la inteligencia emocional etc.? Durante el día o el año escolar, no hay tiempo para impartir ese currículo tan complejo.

¿Cuál es el obstáculo?

EL PROBLEMA FUNDAMENTAL ES EL SEGUIR CONSIDERANDO COMO UNIDAD BÁSICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE LA “LECCIÓN TRADICIONAL”.

La forma de instrucción tradicional alimenta este ciclo interminable de “programas educativos de moda. Profesor Potachoff de Moldavia

Necesitamos una perspectiva totalmente nueva, un cambio de paradigma.

3.3 Habilidades básicas para comunicarse.

Pagaré más por la habilidad de tratar con la gente que por cualquier otra habilidad que exista en la Tierra. JOHN D. ROCKEFELLER

No nacemos sabiendo cómo interactuar correctamente con los demás. La capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales y grupales no aparece como por arte de magia cuando la necesitamos. El docente debe enseñarles a los alumnos las destrezas o prácticas

sociales requeridas para colaborar unos con otros y motivarlos para que las empleen a efectos de trabajar productivamente en grupo. Como hemos dicho, el aprendizaje cooperativo es más complejo que el competitivo o el individualista, porque los alumnos deben encarar simultáneamente la ejecución de tareas y el trabajo en equipo. Ambas actividades son necesarias para trabajar cooperativamente.

El docente debe tomar dos decisiones importantes antes de enseñarles a los alumnos las destrezas que necesitan para trabajar juntos en forma cooperativa:

1. Qué prácticas interpersonales y grupales va a enseñarles.
2. Cómo se las va a enseñar.

LA SELECCIÓN DE LAS PRÁCTICAS GRUPALES A ENSEÑAR

Hay muchas prácticas interpersonales y grupales que influyen en el resultado del trabajo cooperativo. Para coordinar esfuerzos de modo de alcanzar objetivos comunes, los alumnos deben: (a) llegar a conocerse y confiar unos en otros, (b) comunicarse con precisión y claridad, (c) aceptarse y apoyarse unos a otros, y (d) resolver los conflictos en forma constructiva (D. W. Johnson, 1991, 1993; D. W. Johnson y F. Johnson, 1994). La selección de las destrezas a enseñar depende de cuáles ya tengan o aún no tengan los alumnos. Los cuatro niveles de práctica cooperativa coinciden con las cuatro divisiones de los roles que asumen los alumnos durante las clases cooperativas:

1. Prácticas de formación: son las que deben emplear los alumnos para establecer un grupo de aprendizaje cooperativo, como permanecer con el grupo y no deambular por el aula, hablar en un tono de voz bajo, turnarse y llamarse unos a otros por el nombre.
2. Prácticas de funcionamiento: son las necesarias para manejar las actividades del grupo y mantener relaciones de trabajo eficaces entre los miembros, como expresar las ideas y opiniones de uno, orientar el trabajo del grupo y alentar a todos a que participen.
3. Prácticas de formulación: son las que deben aplicar los alumnos para comprender mejor los materiales que estudian, para emplear estrategias superiores de razonamiento y para maximizar su conocimiento y retención del material asignado, por ejemplo, explicar paso a paso el razonamiento de uno y relacionar lo que se está estudiando con los conocimientos previos.

4. Prácticas de incentivación: son las que requieren los alumnos para incentivar la reconceptualización del material que están estudiando, el conflicto cognitivo, la búsqueda de más información y la explicación de los fundamentos en que se basan las conclusiones a las que uno ha llegado. Por ejemplo: criticar las ideas (no a las personas) y no cambiar de opinión a menos que uno sea lógicamente persuadido a hacerlo (la regla de acatar la opinión de la mayoría no promueve el aprendizaje).

LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS GRUPALES

Para trabajar en equipo, los alumnos necesitan tener la oportunidad de trabajar juntos en forma cooperativa (para así aplicar las prácticas del trabajo en equipo), la motivación para emplear las destrezas propias del trabajo en equipo (una razón para creer que dicha actividad les será beneficiosa) y cierta experiencia en el empleo de esas destrezas. La forma en que el docente organice sus clases les brindará a los alumnos la oportunidad de aprender en grupos cooperativos, pero también es necesario darles el motivo y los medios para hacerlo.

El primer paso es asegurarse de que los alumnos vean la necesidad de adquirir las destrezas necesarias para trabajar en equipo. El docente puede realizar diferentes acciones:

1. Pedir a los alumnos que propongan cuáles destrezas necesitan para trabajar juntos con eficacia y que elijan una o más de ellas para ponerlas en práctica durante la clase.
2. Decidir qué destrezas cooperativas se practicarán en la clase y avisar a los alumnos que deben conocerlas. Esto se puede hacer exponiendo posturas, explicando la importancia de las destrezas y felicitando a los alumnos que las ponen en práctica.
3. Hacer una teatralización para mostrar un caso en el que la destreza en cuestión está evidentemente ausente.

El segundo paso es asegurarse de que los alumnos entiendan en qué consiste la destreza, cómo ponerla en práctica y cuándo hacerlo. Para ello, el docente puede hacer varias cosas.

1. Definir operativamente la destreza según las conductas verbales y no verbales que entraña, de modo que los alumnos sepan exactamente qué hacer. No basta con decirles a los alumnos qué prácticas quiere el docente que empleen durante la clase (“Por favor, aliéntese unos a otros a participar y verifiquen que todos hayan comprendido qué se está aprendiendo”). Hay que explicarles qué es lo que deben hacer. Un modo de hacerlo es a través de un gráfico en T. El docente mencionará una práctica (por ejemplo, fomentar la participación) y le preguntará a la clase cómo se vería ésta (conductas no verbales). Después de que los alumnos hayan aportado varias ideas, se les preguntará qué significan esas conductas (frases). Deberán mencionar varias ideas. El docente las escribirá en el gráfico en T, al que pondrá a la vista de los alumnos para que puedan consultarlo.

2. Demostrar y ejemplificar la práctica frente a la clase y explicarla paso a paso hasta que los alumnos tengan una idea clara de cómo se ve y cómo suena.

3. Teatralizar la práctica haciendo que cada alumno la practique dos veces en su grupo antes de comenzar la clase.

El tercer paso consiste en plantear situaciones de ejercitación y promover la adquisición de la destreza. Para adquirirla, los alumnos deberán practicar una y otra vez. El docente guiará esa ejercitación a través de diversas actividades:

1. Asignar la destreza social como un rol concreto para que algunos miembros lo desempeñen o como una responsabilidad general para todos los miembros.

2. Observar a cada grupo (y designar observadores entre los alumnos) y registrar qué miembros del grupo están poniendo de manifiesto la destreza, con qué frecuencia y con cuánta eficacia.

3. Inducir periódicamente el empleo de la práctica durante la clase, indicando a un miembro del grupo que haga una demostración al respecto.

El cuarto paso es asegurarse de que todos los alumnos reciban retroalimentación sobre la aplicación de la destreza y reflexionen acerca de cómo ponerla en práctica con mayor eficacia en el futuro. Ejercitar las destrezas correspondientes al trabajo en equipo no es suficiente. Los alumnos deben recibir retroalimentación en cuanto a la frecuencia y la eficacia con que las están empleando. Sobre la base de esa realimentación y de su propia evaluación, los estudiantes podrán decidir cómo emplear la destreza de un modo más eficaz.

El quinto paso consiste en asegurarse de que los alumnos perseveren en la práctica de la destreza hasta que la apliquen con naturalidad. Para la mayoría de las destrezas, hay un período de aprendizaje lento, seguido de un período de rápida mejoría, luego un período en que el desempeño se mantiene casi igual, después otro período de rápida mejoría, luego otro período estable, y así sucesivamente. Los alumnos deben ejercitar las destrezas durante bastante tiempo como para superar los dos primeros períodos de estabilidad e integrarlas a su repertorio conductual. Las etapas habituales en el desarrollo de una destreza son cuatro:

1. Empleo consciente, aunque torpe de la destreza.
2. Sensación de falsedad al poner en práctica la destreza. Después de un tiempo, la torpeza desaparece, pero muchos alumnos experimentan una sensación de falsedad al emplearla, por lo que necesitan el aliento del docente y de sus pares para superar esta etapa.
3. Empleo correcto pero mecánico de la destreza.
4. Empleo automático y rutinario. Los alumnos han incorporado plenamente la destreza a sus repertorios conductuales y la sienten como una actitud natural.

Los alumnos deberán ir mejorando continuamente las destrezas del trabajo en equipo mediante su corrección, modificación y adaptación. El docente deberá cumplir las siguientes cuatro reglas al enseñarles estas destrezas a sus alumnos:

1. Ser concreto.
2. Definir operativamente cada destreza mediante un gráfico en T.
3. Empezar de a poco. No sobrecargar a los alumnos con más destrezas de las que pueden aprender en un momento dado. Basta con hacer hincapié en una o dos conductas durante unas cuantas clases. Los alumnos necesitan saber qué conducta es apropiada y deseable dentro de un grupo cooperativo, pero no deben ser sometidos a un exceso de información.
4. Insistir en la práctica reiterada. No basta con hacer que los alumnos ejerciten una o dos veces las destrezas. Hay que insistir en el empleo de cada destreza hasta que los alumnos la integren a su repertorio conductual y la empleen en forma automática y habitual.

3.4 Habilidades básicas para fomentar el trabajo cooperativo.

Al planificar una clase, el docente tiene que considerar qué acciones deberán realizarse para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por lo tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos. A veces, los alumnos se niegan a participar en un grupo cooperativo o no saben cómo contribuir al buen desarrollo del trabajo en grupo. El docente puede ayudar a resolver y prevenir ese problema otorgándole a cada miembro un rol concreto que deberá desempeñar dentro del grupo. La asignación de roles tiene varias ventajas:

1. Reduce la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva, o bien dominante, en el grupo.

2. Garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas.

3. Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles complementarios e interconectados.

Asignar roles a los alumnos es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos sin tropiezos y en forma productiva. Los roles se clasifican según su función:

1. Roles que ayudan a la conformación del grupo:

a. Supervisor del tono de voz (controla que todos los miembros del grupo hablen en tono bajo).

b. Supervisor del ruido (controla que todos los compañeros se muevan entre los grupos sin hacer ruido).

c. Supervisor de los turnos (controla que los miembros del grupo se turnen para realizar la tarea asignada).

2. Roles que ayudan al grupo a funcionar (es decir, que ayudan al grupo a alcanzar sus objetivos y a mantener relaciones de trabajo eficaces):

a. Encargado de explicar ideas o procedimientos (transmite las ideas y opiniones de cada uno).

b. Encargado de llevar un registro (anota las decisiones y redacta el informe del grupo).

c. Encargado de fomentar la participación (se asegura de que todos los miembros del grupo participen).

d. Observador (registra la frecuencia con que los miembros del grupo adoptan las actitudes deseadas).

e. Orientador (orienta el trabajo del grupo revisando las instrucciones, reafirmando el propósito de la tarea asignada, marcando los límites de tiempo y sugiriendo procedimientos para realizar la tarea con la mayor eficacia posible).

f. Encargado de ofrecer apoyo (brinda apoyo verbal y no verbal mediante la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás).

g. Encargado de aclarar/parafrasear (reformula lo que dicen otros miembros para clarificar los puntos tratados).

3. Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo:

a. Compendiador o sintetizador (reformula las principales conclusiones del grupo, o lo que se ha leído o analizado, del modo más completo y exacto que le es posible, sin hacer referencia a ninguna nota ni al material original).

b. Corrector (corrige cualquier error en las explicaciones de otro miembro o resume y complementa cualquier dato importante que haya sido omitido).

c. Encargado de verificar la comprensión (se asegura de que todos los miembros del grupo sepan explicar cómo se llega a determinada respuesta o conclusión).

d. Investigador/mensajero (consigue el material necesario para el grupo y se comunica con los otros grupos de aprendizaje y con el docente).

e. Analista (relaciona los conceptos y las estrategias actuales con el material previamente estudiado y con los marcos cognitivos existentes).

f. Generador de respuestas (produce y pone a consideración del grupo otras respuestas factibles además de las primeras que aportan los miembros).

4. Roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento:

a. Crítico de ideas, NO de personas (cuestiona intelectualmente a sus compañeros criticando sus ideas, al mismo tiempo que les transmite su respeto en tanto personas).

b. Encargado de buscar fundamentos (les pide a los miembros del grupo que fundamenten sus respuestas y conclusiones con hechos o razonamientos).

c. Encargado de diferenciar (establece las diferencias entre las ideas y los razonamientos de los miembros del grupo para que todos entiendan y sopesen los diversos puntos de vista).

d. Encargado de ampliar (amplía las ideas y conclusiones de los miembros del grupo, agregando nueva información o señalando consecuencias).

e. Inquisidor (hace preguntas profundas que conducen a un análisis o profundizan la comprensión).

f. Productor de opciones (va más allá de la primera respuesta o conclusión del grupo y genera varias respuestas factibles entre las cuales optar).

g. Verificador de la realidad (verifica la validez del trabajo del grupo en función de las instrucciones, del tiempo disponible y del sentido común).

h. Integrador (integra las ideas y los razonamientos de los miembros del grupo en una única posición con la que todos puedan concordar).

Otros roles posibles son: los roles relativos a los recursos, en los que cada miembro debe aportar una pieza clave de información para incorporarla al producto total del grupo; los roles referentes a asumir perspectivas, que requieren que cada miembro aporte una perspectiva o punto de vista al producto final del grupo (por ejemplo, una perspectiva ética, económica, cultural o global); los roles cognitivos, por los que cada miembro debe aportar un aspecto del proceso de pensamiento crítico al producto final del grupo (por ejemplo, análisis, síntesis, evaluación, elaboración, aplicación).

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.

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.
5. Asignar roles referentes al funcionamiento.
6. 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.

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.

3.5 Habilidades básicas para afrontar situaciones críticas y resolver conflictos.

Los conflictos son situaciones normales en todos los lugares, equipos y organizaciones. Este podemos aprovecharlo como una oportunidad para capacitar, enseñar e inspirar a los miembros del equipo hacia un cambio positivo.

El liderazgo juega un papel vital en el manejo y resolución de conflictos entre los miembros del equipo. Todo líder debe desarrollar habilidades para manejar situaciones conflictivas. El principal elemento frente al conflicto es la comunicación, de esta forma se establece un ambiente de trabajo agradable y productivo, de esta forma el líder ejercerá todas sus habilidades de comunicación asertiva, tomando parte activa en la búsqueda de la solución.

El manejo de conflictos consiste en el desarrollo de una conducta que se expresa en:

- La capacidad para escuchar activamente.
- La capacidad de analizar problemas, identificar y separar los temas involucrados, y tomar una decisión o llegar a una resolución con respecto a los mismos.
- La capacidad de usar un lenguaje neutral hablando claramente, y, si se requieren opiniones escritas, hacerlo.
- La sensibilidad a los valores que las partes sienten profundamente, incluyendo temas relacionados con el grupo étnico, el género y las diferencias culturales.
- Entender la perspectiva de cada participante.
- Aumentar el interés de los participantes en resolver el desafío a través de la mediación.
- Aplicar reglas que gobiernen y mejoren la comunicación.
- Preparar a los participantes en el uso de un estilo de interacción eficaz.

- Nivelar el poder.
- Ayudar a los participantes a planificar la interacción futura.

Para los líderes es primordial tener un amplio conocimiento sobre el manejo de conflictos ya que los mismos pueden afectar de forma negativa el desempeño de los empleados, y por ende la productividad.

3.6 Estrategias de trabajo cooperativo encaminadas a: La mejora de las relaciones interpersonales. Con apoyo a la adquisición de conocimientos y como vivencias de situaciones reales que se dan en los contextos educativos.

Mientras los alumnos trabajan juntos, el docente debe circular entre los grupos para supervisar sistemáticamente la interacción entre los miembros y así evaluar el progreso escolar de los alumnos y su empleo de las destrezas interpersonales y grupales. El docente debe escuchar lo que se habla en cada grupo y recoger datos sobre la interacción entre los miembros. También puede pedirles a algunos estudiantes que trabajen con él como observadores. Sobre la base de estas observaciones, el docente podrá intervenir para mejorar el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la materia estudiada y al trabajo de equipo.

La supervisión tiene cuatro etapas:

1. Prepararse para observar a los grupos de aprendizaje: decidir si algún alumno, y en ese caso, cuál de ellos, ayudará a observar y elegir qué formas de observación se van a emplear.
2. Observar para evaluar el grado de cooperación que se da en los grupos de aprendizaje.
3. Intervenir cuando sea necesario para mejorar la ejecución de la tarea o el trabajo en equipo de un grupo.

4. Hacer que los alumnos evalúen la calidad de su propia participación en los grupos de aprendizaje para fomentar la autosupervisión.

PREPARARSE PARA OBSERVAR

El docente debe decidir si les pedirá a algunos alumnos que lo ayuden a observar y elegirá las formas y los procedimientos de observación que va a emplear.

Los alumnos observadores y los planes de muestreo

A medida que los alumnos adquieren experiencia en el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo, hay que capacitarlos para que sean observadores. La observación está dirigida a registrar y describir la conducta de los miembros de un grupo para recoger datos objetivos sobre la interacción entre ellos. La finalidad es darles a los alumnos retroalimentación sobre su participación en el grupo y ayudarlos a analizar la eficacia del trabajo de ese grupo.

Los estudiantes pueden actuar como observadores, circulando por el aula para supervisar a todos los grupos, o pueden observar a su propio grupo (habrá un observador por grupo). Los que observen a su propio grupo deberán ubicarse lo bastante cerca como para ver y oír las interacciones entre los miembros, pero no participarán en la tarea que se realiza. Los alumnos observadores no deben hacer comentarios ni intervenir hasta el momento preestablecido, al final de la hora de clase, para que los grupos de aprendizaje revisen su trabajo. El rol de observador debe ser rotativo con el fin de que todos los alumnos hagan observaciones durante la misma cantidad de tiempo.

El docente y los alumnos observadores ambulatorios necesitan contar con un plan de muestreo para asegurarse de que todos los grupos sean observados durante aproximadamente el mismo tiempo. Basta con decidir, antes de que comience la lección, cuánto tiempo se destinará a observar cada grupo de aprendizaje. Esto es un plan de muestreo. El docente puede observar a un solo grupo durante toda la hora de clase y recoger información sobre cada miembro, o bien observar a cada grupo durante la misma fracción de la hora de clase. También podría optar por observar a cada grupo durante dos minutos por vez y pasar de uno a otro grupo

varias veces durante la clase. Si el docente considera que debe intervenir en algún grupo, tendrá que interrumpir el plan de muestreo.

Los objetivos conceptuales y los actitudinales requieren la evaluación del desempeño escolar y el trabajo en equipo de los alumnos.

Los procedimientos de observación.

Los procedimientos de observación pueden ser estructurados (utilizando un programa de observación en el que se anotarán las frecuencias) o no estructurados (haciendo descripciones informales de lo que dicen y hacen los estudiantes). En ambos casos, es importante no confundir la observación con la inferencia y la interpretación. La observación es descriptiva; las inferencias son interpretativas. La observación implica registrar qué hacen los alumnos mientras trabajan juntos para realizar una tarea. Las inferencias e interpretaciones acerca de la eficacia con que los alumnos están cooperando se hacen sobre la base de los datos recogidos mediante la observación.

Para hacer observaciones estructuradas, el docente debe:

1. Decidir qué prácticas de trabajo en equipo y de ejecución de tareas va a observar.
2. Elaborar un formulario de observación para registrar las frecuencias de las acciones a observar. (Si los alumnos van a actuar como observadores, el formulario debe adecuarse a su edad.)
3. Observar a cada grupo y registrar con qué frecuencia cada alumno manifiesta las conductas preestablecidas.
4. Resumir las observaciones de un modo claro y útil, y presentárselas a los grupos.
5. Ayudar a los miembros de los grupos a analizar los datos resultantes de la observación y a inferir con qué eficacia está funcionando el grupo y en qué grado cada miembro del grupo está empleando las prácticas en cuestión.

Los formularios de observación

Observación estructurada. Hay varios tipos de formularios de observación que pueden emplearse. Son instrumentos útiles para recoger y transmitir datos concretos sobre la manera en que los miembros del grupo trabajan juntos mientras realizan una tarea asignada.

1. Utilizar un formulario para cada grupo, escribir el nombre de cada miembro arriba de cada columna (reservando la primera columna para anotar las prácticas que se evalúan y la última para los totales de cada línea).
2. Anotar cada práctica en una línea independiente, en la primera columna.
3. Tildar en la línea y la columna correspondientes cuando un alumno emplea una de las prácticas evaluadas. No hay que preocuparse por registrar todo lo que ocurra, sino por observar con la mayor precisión y rapidez posibles.
4. Tomar apuntes, al dorso de la hoja del formulario, acerca de ciertas conductas que tienen lugar pero no corresponden a las prácticas que están siendo observadas.
5. Anotar los aportes positivos concretos de cada miembro del grupo para que todos puedan recibir una retroalimentación positiva.
6. Buscar patrones de conducta en el grupo.
7. Al terminar la sesión de trabajo, calcular las cifras totales de las columnas y líneas.
8. Mostrar el formulario de observación al grupo. Preguntar a los miembros qué conclusiones extraen con respecto a:
 - a. su propia participación en el grupo,
 - b. el funcionamiento general del grupo.

9. Después del análisis de las conclusiones, ayudar al grupo a fijar un objetivo de crecimiento. Preguntar: “¿Qué podrían agregar para funcionar aún mejor mañana de lo que lo hicieron hoy?” Esto sirve para destacar la importancia de que la eficacia del grupo vaya mejorando en forma sostenida.

10. Trasladarlas cifras totales a una hoja de registro a largo plazo y a los cuadros o gráficos que corresponda.

En D. W Johnson y R. Johnson (1993) puede encontrarse una variedad de instrumentos y procedimientos de observación.

Observación no estructurada. Las observaciones no estructuradas (o anecdóticas) se efectúan escuchando “inadvertidamente” a cada grupo. Se hacen observaciones específicas que (a) son lo bastante breves como para tomar notas rápidamente, (b) captan un aspecto importante de la conducta de uno o más alumnos y (c) ayudan a responder preguntas acerca de la eficacia con que se ha implementado el aprendizaje cooperativo. El docente debe anotar los incidentes positivos en fichas y adjuntarlas al legajo personal del estudiante después de haberle transmitido a éste los comentarios correspondientes. Las fichas podrán usarse durante las reuniones con los padres para brindar ejemplos de la capacidad y las cualidades positivas del alumno.

OBSERVAR

Al observar a los grupos de aprendizaje, el docente debe tener presentes seis normas.

Primera norma: El docente siempre supervisará a los grupos mientras están trabajando. Toda vez que sea posible, utilizará un formulario de observación. Cuanto más concretos sean los datos, más útiles les serán al docente y a los alumnos.

Segunda norma: El docente no debe tratar de registrar muchas conductas distintas por vez. En las primeras observaciones que haga de los grupos, le convendrá elegir y registrar entre dos y cuatro conductas de las que aparecen en la figura 10.1. Una vez que haya usado el formulario de observación en varias ocasiones, podrá llevar un registro de todas las conductas incluidas.

Tercera norma: Algunas veces, el docente puede usar una lista de verificación además de un formulario de observación sistemática. En la figura 10.2 se muestra un ejemplo de este tipo de lista.

Cuarta norma: El docente debe centrar su atención en las conductas positivas. Éstas deberán ser festejadas cuando estén presentes y mencionadas en caso de estar ausentes.

Quinta norma: Los datos sobre las frecuencias deben complementarse y ampliarse con notas referentes a las acciones concretas de los alumnos. Es muy útil registrar los intercambios adecuados que el docente observe y que pueda comunicar más adelante a los alumnos (y a los padres) como causas objetivas de elogio.

Sexta norma: Una vez que los alumnos entienden el aprendizaje cooperativo y la conducta que deben manifestar para ayudarse mutuamente a aprender, el docente puede capacitarlos para actuar como observadores. Los alumnos observadores pueden obtener datos más completos sobre el funcionamiento de cada grupo. Puede haber alumnos observadores en todos los grados escolares. En el caso de los alumnos de corta edad, la observación tendrá que ser muy simple, limitándose, por ejemplo, a determinar “¿Quién habla?”. El docente debe asegurarse de darle instrucciones adecuadas a la clase, y hacer la práctica de recoger datos y comunicarlos al grupo. Cuando actúan alumnos como observadores, hay que dedicar algunos minutos al final de cada sesión para que el grupo le enseñe al observador lo que los miembros acaban de aprender.

Queremos puntualizar algo acerca de las visitas a la clase. Cuando alguna persona hace una visita a la clase, no debe permitírsele quedarse sentada y observarla pasivamente. Hay que darle un formulario de observación, explicarle el rol del observador y hacerla trabajar. Puede actuar como un observador ambulatorio u observar a un solo grupo, según el propósito de la visita.

INTERVENIR EN LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Al observar a los alumnos, el docente a veces tendrá que intervenir para facilitar la ejecución de la tarea o el trabajo en equipo de un grupo.

Intervenir para ayudar en la ejecución de la tarea

La observación sistemática de los grupos de aprendizaje cooperativo le brinda al docente una “ventana abierta” a las mentes de los alumnos. Escuchar a los estudiantes cuando explican cómo resolver un problema o cómo realizar una tarea a sus compañeros de grupo le proporciona al docente más información sobre lo que saben y entienden los alumnos, y sobre lo que no saben o no entienden, que las respuestas que dan en los exámenes o las tareas domiciliarias. Al trabajar cooperativamente, los alumnos revelan su pensamiento y lo exponen a la observación y los comentarios, permitiéndole al docente observar cómo elaboran su comprensión del material asignado e intervenir cuando sea necesario para ayudarlos a corregir errores de concepto.

En algunas ocasiones, el docente debe intervenir para aclarar las consignas, repasar los procedimientos y estrategias adecuados para realizar la tarea, responder preguntas y enseñar técnicas. Al hablar de los conceptos y la información que deben ser aprendidos, empleará

términos referidos al aprendizaje. En lugar de decir: “Sí, está bien”, dirá algo más pertinente a la tarea, como: “Sí, ésa es una de las maneras de encontrar la idea principal de un párrafo”. El empleo de un lenguaje más específico refuerza el aprendizaje deseado y promueve una transferencia positiva, pues ayuda a los alumnos a asociar los términos con lo que están aprendiendo.

Una forma de intervenir consiste en plantear a los miembros del grupo una serie de preguntas que los obliguen a analizar su plan de acción en un nivel metacognitivo y a explicárselo al docente. Tres preguntas posibles son:

1. ¿Qué están haciendo?
2. ¿Por qué lo están haciendo?
3. ¿Para qué va a servirles?

Intervenir para enseñar prácticas sociales

Los grupos de aprendizaje cooperativo le suministran al docente un panorama de las destrezas sociales de los alumnos. Al supervisar a los grupos, el docente podría advertir que algunos alumnos no tienen la capacidad de integración necesaria para ser miembros competentes de un grupo. En estos casos, deberá intervenir a fin de proponerle al grupo procedimientos más eficaces para trabajar juntos y prácticas sociales concretas que pueden aplicar. También debería intervenir para manifestar su aprobación cuando observe conductas especialmente eficaces y competentes. Las prácticas sociales requeridas para que el grupo sea productivo, junto con las actividades que propone el docente para enseñarlas, se comentan en el capítulo 8 de este libro y en D. W Johnson y F Johnson (1994) y Johnson (1991,1993).

Recomendaciones generales acerca de la intervención del docente

No hay que intervenir más de lo estrictamente necesario. Muchos docentes se apresuran a entremeterse y resolverles los problemas a los alumnos. Con un poco de paciencia, sin embargo, los grupos cooperativos generalmente pueden resolver sus problemas solos. Elegir cuándo intervenir y cuándo no hacerlo es parte del arte de enseñar. Cuando el docente decide intervenir, debe devolverle el problema al grupo para que éste lo resuelva. A tal efecto, muchos docentes hacen que los miembros del grupo suspendan la tarea, les señalan el problema y les piden al grupo que elabore tres soluciones posibles y elijan cuál van a ensayar primero.

Una maestra de tercer grado (3°- año, EGB) que conocemos advirtió, mientras repartía hojas a los alumnos, que un chico estaba sentado bastante lejos de los otros tres integrantes de su grupo. Un rato después, echó una mirada y sólo vio tres alumnos donde poco antes había cuatro. En ese momento, los tres chicos vinieron hacia ella para quejarse de que Javier estaba debajo de la mesa y no quería salir.

“¡Hágalo salir!”, le pidieron (el rol del docente: agente de policía, juez y verdugo).

La maestra les dijo que Javier era un miembro de su grupo y les preguntó qué intentos habían hecho para resolver el problema.

“¿Intentos?”, repitieron los chicos, desconcertados.

“Sí, ¿le pidieron que saliera de abajo de la mesa?”, sugirió la maestra.

El grupo volvió a su lugar y la maestra siguió repartiendo las hojas. Poco después, miró hacia la mesa y no vio a ninguno de los miembros del grupo (lo cual es una manera de resolver el problema). Unos minutos más tarde, aparecieron cuatro cabezas de abajo de la mesa y el grupo (incluyendo a Javier) se puso a trabajar con gran energía. No sabemos qué pasó debajo de esa mesa, pero fuera lo que fuera, dio buen resultado. Lo que hace aún más interesante a esta anécdota es que el grupo obtuvo una puntuación del 100 por ciento en el trabajo escrito y más tarde, al pasar por el pupitre de Javier, la maestra advirtió que el chico sostenía el escrito en su mano. El grupo se lo había dado a él, para que se lo llevara a su casa. Javier le confió a la maestra que ésa era la primera vez que alcanzaba el 100 por ciento en una tarea escolar. (Si ése fue el resultado, bien valió la pena meterse debajo de la mesa.

FOMENTAR LA AUTOEVALUACIÓN

Para alentar a los alumnos a supervisarse a sí mismos, el docente puede indicarle a cada uno que evalúe la frecuencia y la eficacia con que él mismo (y los demás miembros de su grupo) puso de manifiesto las destrezas y las conductas deseadas. Un modo de efectuarlo consiste en darle a cada miembro una lista de verificación o un cuestionario de evaluación.

En estos formularios, el alumno (a) se evalúa a sí mismo (mediante afirmaciones en primera persona del singular) según la frecuencia y la eficacia con que empleó las prácticas sociales y otras conductas buscadas, (b) evalúa las acciones de otros miembros del grupo según las haya percibido como beneficiosas o perjudiciales (mediante afirmaciones en segunda persona del singular) y (c) formula afirmaciones en primera persona del plural que posibilitan a los miembros del grupo llegar a un consenso acerca de qué acciones favorecieron o entorpecieron el trabajo del grupo. Los miembros del grupo pueden entonces intercambiar sus formularios para analizar cómo trabajaron juntos.

Actividad semana III:

3. Ensayo

¿Qué es?

Es una forma particular de comunicación de ideas, realizada por un autor que nos da a conocer su pensamiento y lo hace con una gran libertad. Es un escrito en prosa, generalmente breve ¡que expone sin rigor sistemático, pero con hondura, madurez y sensibilidad, una interpretación personal sobre cualquier tema, ya sea filosófico, científico, histórico o literario.

Características:

a) Estructura libre; sin embargo, debe cubrir tres aspectos:

- Introducción.
- Desarrollo.
- Conclusión.

b) Forma sintáctica.

e) Extensión relativamente breve.

d) Variedad temática.

e) Estilo cuidadoso y elegante (sin llegar a la extravagancia.)

f) Tono variado (profundo, poético, didáctico, satírico, etcétera)

g) Ameno en la exposición

Se distinguen dos tipos generales de ensayos:

1. De carácter personal: El escritor habla de sí mismo y de sus opiniones sobre hechos y cosas, con un estilo ligero, natural, casi conversacional.
2. De carácter formal: Es más ambicioso, más extenso y de control formal y riguroso; se aproxima al trabajo científico, pero siempre debe contener el punto de vista del autor.

¿Cómo se realiza?

- a) Se selecciona un tema a comunicar, sobre el cual se tenga conocimiento o sobre que se realiza una investigación documental para expresar una opinión.
- b) Se redacta de manera libre y siguiendo una estructura personal.
- c) Se redacta una introducción, desarrollo y conclusión.

¿Para qué se utiliza?

El ensayo permite:

- Desarrollar el pensamiento crítico, analizar, sintetizar, emitir juicios y valoraciones.
- Desarrollar la metacognición.
- Desarrollar la capacidad de búsqueda riguroso de información.
- Desarrollar la capacidad de comunicación escrita.

Recomendaciones para escribir un ensayo - Normas APA

Las citas y referencias bibliográficas:

Deben presentarse con un sistema que debe ser universal, es decir susceptible de ser entendido por cualquiera: la metodología seleccionada. Esto permite no solamente seguir la revisión bibliográfica del autor, sino evitar el manejo indebido de la información externa y el uso indiscriminado de ideas ya registradas por otros autores (plagio).

Hay diferentes maneras de referenciar una información dada: es diferente un parafraseo de una cita, una nota a pie de página de una referencia bibliográfica y una referencia bibliográfica de un listado de obras consultadas.

- El parafraseo: El parafraseo dar cuenta de las ideas de alguien más con otras palabras es una de las más arraigadas costumbres en la escritura académica, pero no siempre se usa adecuadamente. De hecho, es una de las formas predilectas de quienes toman indebidamente ideas ajenas. Aun cuando usted no diga exactamente las mismas palabras que el autor que consulta, si utiliza la información propuesta por alguien más debe referenciar lo adecuadamente, es decir, mencionar la información necesaria para poder identificarlo con claridad.
- Las citas: En una cita se transcriben, literalmente, las palabras de un autor determinado. En este caso, la referencia bibliográfica suele hacerse justo después de la cita. Evite hacerlo en una nota al pie de la página.
- Notas a pie de página: Para conveniencia del lector, solamente use notas a pie de página cuando vaya a incluir un comentario o la ampliación de una información específica de lo dicho en el texto principal; procure no utilizar estos espacios –que por lo general distraen la lectura– para dar referencias bibliográficas.
- Listado de obras consultadas: Es imprescindible anotar, al final del trabajo, un juicioso y claro listado de las obras de las que usted leyó o se valió de alguna manera para escribir su texto, no importa si utilizó o no este material al parafrasear o al citar. No basta con dar las referencias en el texto o con dar el listado de las obras consultadas; con las primeras debe quedar claro de dónde se sacó la información. Con el segundo, ubicar este material en el universo editorial.

- Estructura sugerida:

Parte de la monografía	Función	Contenido
INTRODUCCIÓN	Ubicar a un lector externo, y que puede no saber nada del tema, en lo que está por leer.	<ul style="list-style-type: none"> • Propone el tema del trabajo • Anuncia el objetivo del trabajo • Precisa el problema del que se va a ocupar en forma de interrogante • Proponer una posible respuesta para este interrogante: la idea central que se fundamentará en el desarrollo • Prevé la estructura del trabajo: los subtemas que se trabajarán y el orden en el que se hará • Indica las fuentes que servirán para abordar la cuestión.

DESARROLLO	Sustentar la idea propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Examina un problema y toma partido a la luz de la bibliografía • Analiza el material trabajado • Argumenta a favor de una tesis, dando razones que se apoyan en la bibliografía revisada • Valora el aporte de cada texto • Muestra al lector el razonamiento que lleva a sostener la postura personal propuesta
CONCLUSIONES	Cerrar la idea propuesta, dar la idea de un “trabajo acabado”	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetiza la idea planteada y los argumentos que se utilizaron para sustentarla • Evalúa lo planteado, señalando sus alcances y sus limitaciones • Plantea implicaciones o nuevos interrogantes al problema
REFERENCIA DE OBRAS CONSULTADAS	Mostrar las fuentes utilizadas en el trabajo, las usadas en las citas y las referencias, como las simplemente revisadas para dar cuenta del asunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista la bibliografía consultada, ordenada alfabéticamente por el apellido del autor y siguiendo la convención indicada por el profesor.

3.1 Lista de cotejo para evaluación: Ensayo.

CRITERIOS A EVALUAR	PONDERACIÓN	PUNTOS OBTENIDOS
1. Presentación o portada	1	
2. Originalidad en la redacción y las ideas.	2	
3. Concordancia con los temas de la antología.	2	
4. Introducción: da un panorama general de los temas a tratar.	2	
5. Desarrollo: examina, analiza, argumenta y valora la información y el material trabajado.	3	
6. Conclusión: cierra de manera adecuada los temas tratados.	2	
7. Contenido, 2 cuartilla como mínimo, 4 máximo.	1	
8. Buena ortografía, redacción y presentación.	2	
9. Tipo de letra arial, tamaño: 12 para títulos y 11 para texto.	1	
10. Interlineado: 1.5, *Márgenes: Superior: 2.5, Inferior:2.5, Izquierdo: 3, Derecho: 2.5	1	
11. Incluir citas, fuentes y referencias.	2	
12. *Entregar y subir formato en PDF.	1	
Valor total:	20%	

Bibliografía

- Jhonson, W. y Jhonson R. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. México, D.F. Paidós SAICF.

Linkografía

- <https://masterprofesorado8.wordpress.com/2018/01/14/spencer-kagan/>
pedrochico.sallep.net/.../02%20Estructura%20de%20Kagan.docx
- <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411512009.pdf>