



Mi Universidad

LIBRO

Aprendizaje Cooperativo y Grupal

Maestría en Educación con Formación en Competencias Profesionales

Tercer Cuatrimestre

Periodo 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 – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, 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:

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

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos en plataforma Educativa	60%
2	Examen	40%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

ENCUADRE

UNIDAD I: EL TRABAJO COOPERATIVO: ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS..... 10

1.1. Dimensiones del trabajo cooperativo.	19
1.2 Características, tipos y funciones.....	20
1.3 La escuela como grupo que aprende a cooperar.....	23
1.4 Emociones, sentimientos, comunicación y conflictos en la escuela.	25
1.5 La comunicación como elemento de cohesión y dispersión social.....	26

UNIDAD II: LAS DINÁMICAS DE TRABAJO COOPERATIVO: MODELOS Y TÉCNICAS..... 28

2.1 Metodología de análisis y aplicación de los modelos de trabajo cooperativo.	28
2.2 Ejemplificación de modelos o métodos.	29
2.3 Aplicaciones prácticas.	29
2.4 Evaluación de resultados.....	43
2.5 Cómo construir un grupo cooperativo.	43
2.6 La conducción de grupos.	63
2.7 Roles y liderazgo de profesores y alumnos en el ámbito de la cooperación.....	66

UNIDAD III: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO COMPETENCIAS EN HABILIDADES SOCIALES..... 68

3.1 La investigación en las dinámicas y enfoques de trabajo cooperativo con padres, profesores y alumnos.	68
3.2 Trabajo cooperativo e innovación educativa.....	68
3.3 Habilidades básicas para comunicarse.	69
3.4 Habilidades básicas para fomentar el trabajo cooperativo.	70

3.5 Habilidades básicas para afrontar situaciones críticas y resolver conflictos.	74
3.6 Estrategias de consenso.....	83
3.7 Estrategias de trabajo cooperativo encaminadas a: La mejora de las relaciones interpersonales, Como apoyo a la adquisición de conocimientos Y Como vivencias de situaciones reales que se dan en los contextos educativos.....	84

Unidad I: El trabajo cooperativo: Antecedentes y fundamentos teóricos.

El Aprendizaje Cooperativo es...

... un término genérico usado para referirse a un **grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.**

... aquella **situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados**, de tal manera que cada uno de ellos *"sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos"*.

... un **sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.**

El aula cooperativa se funda sobre los postulados de, al menos, las siguientes teorías: la Teoría Sociocultural de Vygotsky. La Teoría Genética de Piaget y su desarrollo a través de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la Teoría de la Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson, el Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Psicología Humanista de Rogers y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

Defiende que **el desarrollo humano está sujeto a procesos históricos, culturales y sociales más que a procesos naturales o biológicos**: el desarrollo psicológico del individuo es el resultado de su interacción constante con el contexto socio-histórico en el que vive.

El hecho de tener **experiencias sociales diferentes** no sólo proporciona un conocimiento distinto, sino que estimula el desarrollo de diferentes tipos de procesos mentales.

Por tanto, **la sociedad es la primera premisa necesaria para que exista la mente humana** tal como la concebimos, desarrollada a través del aprendizaje en sociedad.

Todo lo anterior **se demuestra a través de las experiencias de aislamiento social**: un individuo recién nacido es separado de su grupo específico, crece fuera de él y vuelve cuando es adulto. Una hormiga no tendría problemas, ya que sus mecanismos innatos le permitirían realizar casi el 100% de los comportamientos propios de su especie. Sin embargo, esto no ocurre en el caso de un ser humano.

Así pues, el aprendizaje es un proceso donde lo social y lo individual se interrelacionan: **las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven**. Toda función cognitiva aparece dos veces o en dos planos distintos: primero en el **plano interpersonal o social** y después se reconstruye en un **plano intrapersonal o psicológico**, mediante un proceso de interiorización en el que el lenguaje cumple una doble función como...

... **vehículo social**, que permite al individuo comunicarse con los demás, intercambiar y contrastar opiniones, y crear conocimiento compartido.

... **herramienta de pensamiento**, que permite al individuo organizar su pensamiento, convirtiéndose en un elemento fundamental de los procesos psicológicos superiores.

De este modo, el individuo aprende en su interacción con los demás, a partir de la cual, procesa la nueva información hasta incorporarla en su estructura cognitiva.

La Zona de Desarrollo Próximo

Para explicar el aprendizaje, Vygotsky propuso su concepto de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**, que definió como la distancia entre el **nivel de desarrollo real** del niño, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el **nivel de desarrollo potencial**, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados.

La ZDP no puede entenderse como un espacio fijo o estático, sino como un **espacio dinámico**, en constante proceso de cambio con la propia interacción: lo que una persona es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí sola.

La ZDP está muy ligada a los conceptos de:

- **andamiaje** (Bruner): el experto va construyendo el andamiaje sobre el que se va levantando el conocimiento del aprendiz. Se trata de un **conjunto de ayudas ajustadas al nivel del aprendiz**, que le permiten acceder al conocimiento. Este andamiaje **se autodestruye gradualmente** conforme aumenta la capacidad del aprendiz. La ayuda del tutor, que en un primer momento es imprescindible, se va replegando conforme aumenta la capacidad del tutorado.
- **autorregulación**: en la relación experto-aprendiz, éste último **no sólo adquiere conocimientos, sino además la capacidad de autorregular su propia conducta**. En un principio el experto lleva todo el peso de la actuación y, gradualmente, el aprendiz va tomando el control de la situación. Kozulin define la autorregulación como la **integración en una sola persona de las funciones del amo y el esclavo**: un sistema de órdenes que originalmente se destina a los demás

(función del amo) puede llegar a convertirse en órdenes para uno mismo (función del esclavo).

Según Aljaafreh y Lantolf, el proceso de autorregulación que se produce dentro de la ZDP, pasa por **cinco niveles**:

- 1) El aprendiz no es capaz de darse cuenta o de corregir el error, incluso con la intervención del experto, que asume la responsabilidad de corregirlo.
- 2) El aprendiz se da cuenta del error, pero no puede corregirlo, incluso con la intervención del experto.
- 3) El aprendiz es capaz de darse cuenta del error y de corregirlo, pero bajo la supervisión y la regulación del experto.
- 4) El aprendiz se da cuenta y corrige el error con ayuda mínima del experto y comienza a asumir una responsabilidad completa en la corrección de errores.
- 5) El aprendiz usa los conocimientos correctamente en todos los contextos. Se ha convertido en un individuo autorregulado.

TEORÍA GENÉTICA DE PIAGET Y LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE GINEBRA

La **interacción social es fundamental para el desarrollo de las estructuras intelectuales superiores** (razonamiento, planificación, memoria, atención voluntaria, creatividad...), cuyo papel resulta decisivo para el aprendizaje.

El progreso intelectual es una sucesión de situaciones de...

EQUILIBRIO-DESEQUILIBRIO-REEQUILIBRIO

...en las estructuras cognitivas.

1. La estructura cognitiva se abre para incorporar **nueva información**.
2. Cuando esta nueva información entra en conflicto con la estructura cognitiva previa, se produce un **desequilibrio o conflicto cognitivo**.
3. El sistema cognitivo trata de reequilibrarse, realizando las **modificaciones necesarias en el esquema previo** hasta conseguir la acomodación de los nuevos elementos.
4. Así, se consigue un **equilibrio superior** y el sistema se cierra.

Partiendo de las ideas de Piaget, los autores de la **ESCUELA DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE GINEBRA** sostienen que el **núcleo de todo proceso enseñanza-aprendizaje es la**

interacción social, ya que el conocimiento no se construye, sino que se **coconstruye** cuando interactúan dos o más personas.

Las conclusiones más importantes de sus investigaciones son:

- En cooperación el sujeto accede a un **nivel de rendimiento superior a la individual**, por lo que la producción colectiva es superior a la suma de capacidades individuales. (Sinergia)
- Los niños que han participado en ciertas coordinaciones sociales son enseguida capaces de **efectuar solos esas coordinaciones**. (Autorregulación)
- Las operaciones cognitivas realizadas sobre un material dado y en una situación social específica son, en una cierta medida, **transferibles a otras situaciones y otros materiales**.
- La interacción social conduce al progreso intelectual debido a los **conflictos sociocognitivos** que se derivan de la **confrontación simultánea de diferentes perspectivas**.
- Para que se produzca el desarrollo intelectual derivado del conflicto sociocognitivo, **no es necesario que uno de los individuos se encuentre en un nivel cognitivo más avanzado**.

Por tanto, el trabajo en grupo debe constituir el núcleo de la dinámica escolar, ya que permite la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes acerca de una misma tarea, lo que hace posible la descentración cognitiva y se traduce en un **conflicto sociocognitivo** que moviliza las estructuras intelectuales existentes y obliga a reestructurarlas, dando lugar al progreso intelectual.

TEORÍA DE LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA DE LOS HERMANOS JOHNSON

La forma como se estructura la interdependencia social dentro del grupo, determina la interacción entre sus miembros y, con ello, los resultados.

- **Interdependencia positiva** (cooperación) deriva en una *interacción promovedora* en la que los individuos **animan** y **facilitan** los esfuerzos de los demás.
- **Interdependencia negativa** (competencia) deriva en una *interacción de oposición* en la que los individuos **desalientan** y **obstruyen** los esfuerzos de los demás.
- **Ausencia de interdependencia** (esfuerzos individualistas) no existe interacción, ya que los individuos **trabajan independientemente** sin ningún intercambio.

La **interacción promovedora** conduce a aumentar los esfuerzos hacia el logro, a promover relaciones interpersonales positivas y a la salud emocional.

La **interacción basada en la oposición o la ausencia de interacción**, llevan a una disminución de los esfuerzos hacia el logro, a relaciones interpersonales negativas y desajustes emocionales o psicológicos.

Tres **tipos de dinámicas interactivas** dentro del aula:

- **Dinámica individualista:** *no hay correlación entre las metas de los alumnos:* el que uno alcance sus metas no influye en que otros consigan las suyas. Consecuencia: cada estudiante busca su propio beneficio sin tener en cuenta a los demás.

- **Dinámica competitiva:** *existe una correlación negativa entre las metas de los alumnos:* uno alcanza su objetivo si, y sólo si, los otros no alcanzan el suyo. Consecuencia: los estudiantes compiten por alcanzar sus objetivos.

- **Dinámica cooperativa:** *existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos:* uno alcanza su objetivo si, y sólo si, los otros alcanzan el suyo. Consecuencia: los estudiantes cooperan entre sí, de cara a conseguir sus objetivos.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

En la sociedad actual, la educación como transmisión del saber no es ya una concepción adecuada. Hay que superar la idea del alumno como receptor pasivo del conocimiento que le transmite el profesor:

EL ALUMNO DEBE PASAR A LA ACTIVIDAD Y CONVERTIRSE EN UN CONSTRUCTOR DE CONOCIMIENTOS.

El **aprendizaje significativo** es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera **no arbitraria** y **sustantiva** (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

Características:

- **No-arbitrariedad:** el material nuevo será aprendido significativamente sólo si el sujeto posee los conocimientos específicamente relevantes e inclusivos (subsumidores) que permitan “anclar” los nuevos contenidos y darles sentido.

- **Sustantividad:** lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, no las palabras precisas usadas para expresarlas.

El **aprendizaje** es **significativo** si el alumno establece relaciones con sentido entre sus conocimientos previos y el nuevo contenido.

Para ello debe **procesar cognitivamente** la nueva información y **movilizar y actualizar** sus conocimientos previos para tratar de entender la relación que guardan con el nuevo contenido.

Condiciones para el aprendizaje significativo

Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario:

- Que el aprendizaje tenga **sentido** para el alumno.
- Que la información que se presenta este estructurada con cierta coherencia interna (**significatividad lógica**).
- Que los contenidos se relacionen con lo que el alumno ya sabe (**significatividad psicológica**).
- Que el alumno disponga de las **estrategias** necesarias tanto para el procesamiento de la nueva información, como para el “recuerdo” (activación) de sus conocimientos previos.

El sentido en el aprendizaje significativo

Se utiliza el término sentido para referir a las variables que influyen en que el alumno esté dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para aprender de manera significativa.

Hace referencia a todo el **contexto** donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje e incluye **factores** como la autoimagen del alumno, el miedo a fracasar, la confianza que le merece su profesor, el clima del grupo, la forma de concebir el aprendizaje escolar y el interés por el contenido.

Significatividad lógica de los contenidos

Para que la información que se le presenta al alumno pueda ser comprendida es necesario que el contenido posea una **estructura interna lógica y coherente**, y el docente respete y destaque esta estructura, **presentando el material de manera clara y organizada**, a través de una secuencia lógica en donde cada aspecto sea coherente con los otros.

Significatividad psicológica de los contenidos

Los contenidos deben ser adecuados al nivel de desarrollo y conocimientos previos que tiene el alumno. Si éste no dispone de los esquemas cognitivos que le permitan relacionar e interpretar la información que se le presenta, no será capaz de comprenderlos. El docente debe **activar los conocimientos previos** del alumno y **seleccionar y adecuar la nueva información** para que pueda ser relacionada con sus ideas previas.

Las estrategias de aprendizaje

Son las técnicas que usamos tanto para asimilar nueva información, como para recuperarla más tarde. Podemos distinguir entre:

- **Estrategias cognitivas:** incluyen los **procedimientos que utilizamos para mejorar nuestra capacidad de aprender** o recordar algo (repetición en voz alta del material, búsqueda de ideas principales, resumen o creación de imágenes visuales que nos ayuden a recordar la información nueva).
- **Estrategias metacognitivas:** incluyen el **razonamiento acerca de los procesos mentales que se utilizan en el proceso de aprendizaje**, corrigiendo y evaluando el aprendizaje a medida que va ocurriendo (elección de la técnica de aprendizaje, planificación y organización de la tarea, evaluación del propio progreso o la toma de decisiones).

LA PSICOLOGÍA HUMANISTA DE ROGERS

La psicología humanista (o humanística) aporta tres elementos fundamentales al aprendizaje cooperativo:

- **La DIVERSIDAD** como rasgo distintivo de lo humano, de lo que se deriva la concepción del aprendizaje como proceso de elaboración personal.
- **La DIMENSIÓN AFECTIVA DEL APRENDIZAJE**, que se articula a dos niveles la educación como proceso integral, que afecta a todas las dimensiones de la persona, incluyendo las socioafectivas, y la decisiva influencia de factores afectivos en el proceso de aprendizaje.
- **La importancia del CLIMA DEL AULA como elemento condicionante del aprendizaje.**

La diversidad

La diversidad es inherente a la condición humana: aunque compartimos rasgos comunes, cada uno de nosotros es muy diferente de los demás.

El aprendizaje constituye un proceso de elaboración personal, que es distinto en cada alumno: no hay dos individuos que aprendan exactamente del mismo modo, ni que saquen las mismas consecuencias de un aprendizaje en común.

Ahora bien, **el carácter personal del aprendizaje no se opone a la interacción social:** a la hora de construir su visión del mundo, el alumno debe atenerse a los elementos que configuran la cultura en la que está inmerso.

El **respeto y la valoración de la diversidad** del alumnado es uno de los factores más influyentes en el proceso de aprendizaje.

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

Tradicionalmente se concebía la inteligencia como una **entidad unitaria, uniforme y cuantificable** que algunos tenían la suerte de poseer mientras que otros, menos afortunados, carecían de ella.

La **Teoría de las Inteligencias Múltiples**, sostiene que tenemos, al menos, ocho inteligencias diferentes que tienen una **localización específica** en el cerebro, poseen un **sistema simbólico** o representativo propio, tienen una **evolución característica** propia y pueden ser **observables** en genios, prodigios y otros individuos excepcionales.

La mayoría de los individuos tenemos la totalidad de este espectro de inteligencias. Cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única.

Todos somos inteligentes de diferentes maneras. Cada uno de nosotros es una combinación de diferentes inteligencias y es esa combinación la que nos hace únicos.

Como docentes, debemos reconocer y estimular las diferentes inteligencias humanas y la forma única en que éstas se combinan en cada estudiante.

Los programas educativos tradicionales se concentran en la inteligencia lingüística y la lógico-matemática, dando mínima importancia a las otras posibilidades del conocimiento.

Esto deriva en que aquellos alumnos que no se destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, **no obtienen el reconocimiento derivado del éxito escolar**.

Existen dos tipos de experiencias extremas que es importante tener en cuenta:

- Las experiencias **crystalizantes** son hitos en la historia personal, claves para el desarrollo de una inteligencia. Van acompañadas de emociones positivas: seguridad, confianza, afecto, competencia...
- Las experiencias **paralizantes** son aquellas que bloquean el desarrollo de una inteligencia. Van acompañadas de emociones negativas: miedo, vergüenza, culpa, odio...

Descripción de las ocho inteligencias

	COMPONENTES CLAVE	SISTEMAS DE SÍMBOLOS	ESTADOS MÁXIMOS FINALES	ÁREAS CEREBRALES
Verbal - lingüística	Sensibilidad a los sonidos, la estructura, los significados, las funciones de las palabras y del lenguaje.	Lenguajes fonéticos (por ejemplo, castellano).	Escritores, poetas, periodistas, oradores...	Lóbulos temporal izquierdo y frontal (áreas de Broca y de Wernicke).
Lógico-matemática	Sensibilidad a patrones lógicos o numéricos y capacidad de discernir entre ellos; capacidad para mantener largas cadenas de razonamientos.	Lenguajes informáticos (por ejemplo, Basic).	Científicos, matemáticos, ingenieros, informáticos...	Lóbulos frontal izquierdo y parietal derecho.
Espacial	Capacidad de percibir con precisión el mundo visoespacial e introducir cambios en las percepciones iniciales.	Lenguajes ideográficos (por ejemplo, chino).	Pilotos, escultores, pintores, arquitectos...	Regiones posteriores del hemisferio derecho.
Corporal-cinestésica	Capacidad para controlar movimientos corporales y de manipular objetos con habilidad.	Lenguaje de signos, Braille.	Atletas, bailarines, cirujanos, artesanos...	Cerebelo, ganglios basales, córtex motor.
Musical	Capacidad para producir y apreciar ritmos, tonos y timbres; valoración de las formas de expresión musical.	Sistemas de notación musical, código Morse.	Compositores, directores críticos, músicos, luthiers ...	Lóbulo temporal derecho.
Interpersonal	Capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de los demás.	Actitudes sociales (por ejemplo, gestos y expresiones faciales).	Actores, políticos, buenos Vendedores, docentes exitosos...	Lóbulos frontales, lóbulo temporal, sistema límbico.
Intrapersonal	Acceso a la propia vida interior y capacidad de distinguir las emociones; conciencia de sus puntos fuertes y débiles.	Símbolos del Yo (sueños, manifestaciones artísticas...).	Teólogos, filósofos, psicólogos...	Lóbulos frontales, lóbulos parietales, sistema límbico.
Naturalista	Habilidad para distinguir a los miembros de una especie; conciencia de la existencia de otras especies y capacidad para trazar las relaciones entre distintas especies	Sistemas de clasificación de especies; mapas de hábitat.	Gente de campo, botánicos, ecologistas, paisajistas...	Áreas del lóbulo parietal izquierdo.

Las ocho inteligencias en el alumno

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
Verbal-lingüística	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
Lógico-matemática	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
Espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
Corporal-cinestésica	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
Musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
Interpersonal	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
Intrapersonal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Establecer objetivos, mediar, soñar, planificar, reflexionar, seguir sus intereses	Haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
Naturalista	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

EL CONDUCTISMO

Ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite.

Para fortalecer una conducta determinada debemos utilizar:

- **refuerzo positivo:** es la consecuencia agradable que se obtiene tras realizar una conducta.
- **refuerzo negativo:** en este caso, la consecuencia agradable que se deriva de la conducta implica la desaparición de una sensación desagradable.

Por el contrario, para debilitar una conducta debemos utilizar:

- ✓ **castigo positivo:** es la consecuencia desagradable que se obtiene tras realizar la conducta.
- ✓ **castigo negativo:** en este caso, la consecuencia desagradable que se deriva de la conducta implica la pérdida de algo agradable.

1.1 Dimensiones del trabajo cooperativo

La dimensión afectiva del aprendizaje

Puede enfocarse desde dos perspectivas íntimamente ligadas:

1. La formación del individuo, entendida como un **proceso de desarrollo integral**, debe abordar todas las dimensiones del sujeto, incluidas las socio-afectivas.
2. La calidad del aprendizaje del alumno no sólo depende de aspectos cognitivos, sino también de factores afectivos como la **motivación**, la **autoestima**, el **autoconcepto**, el apoyo o el afecto.

En esta línea, Ovejero afirma que:

«Debemos dirigirnos hacia **una concepción más integrada del ser humano**, donde la distinción entre **funcionamiento intelectual** (tal y como se ha venido describiendo hasta ahora) y **funcionamiento social** (que se contraponen al concepto tradicional de funcionamiento intelectual) no tenga sentido, como hace por ejemplo y de una forma primordial y privilegiada, el **aprendizaje cooperativo**».

La motivación

La motivación hacia el aprendizaje es *el grado en que los estudiantes se esfuerzan para alcanzar las metas académicas que perciben como importantes y valiosas.*

La motivación es, sin duda, uno de los **factores más influyentes en el aprendizaje.**

Depende de una serie de variables fundamentales:

- Probabilidad subjetiva de éxito y atribución causal.
- Expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración.
- Compromiso con el aprendizaje.
- Persistencia en la tarea.

1.2 Característica, tipos y funciones.

En este apartado se enmarcará las características, tipos y funciones del aprendizaje cooperativo basado en las diferentes teorías de las cuales se hicieron énfasis en el primer tema de esta antología.

Características del Aprendizaje Cooperativo según la Teoría Sociocultural de Vygotsky:

El aprendizaje cooperativo rentabiliza las enormes potencialidades que ofrece el grupo-clase para el aprendizaje, a través del establecimiento de canales multidireccionales de interacción social.

Al promover la realización conjunta de las actividades de aprendizaje, se generalizan las situaciones de construcción de conocimientos compartidos y al estructurar sistemas de interacción social eficaces, se promueven las situaciones de andamiaje entre alumnos, en las que unos actúan sobre la ZDP de otros. Así, se maximizan las posibilidades de aprender del alumnado. promueve un mayor dominio del lenguaje como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento. El habla es el instrumento básico para que los alumnos contrasten y modifiquen los esquemas de conocimiento que van construyendo. al establecer una cultura basada en la ayuda y el apoyo mutuos, propicia un entorno favorable a la promoción del aprendizaje de todos los alumnos.

Características del Aprendizaje Cooperativo según la Teoría Genética de Piaget y la Escuela de Psicología Social de Ginebra

El aprendizaje cooperativo al propiciar las dinámicas de trabajo en agrupamientos heterogéneos, genera conflictos sociocognitivos que conducen a la reestructuración de

aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias. Todo ello se traduce en avances cognitivos importantes.

Dota a los alumnos de las habilidades sociales y comunicativas para participar en discusiones y debates eficaces. De ese modo, se maximizan las potencialidades de aprendizaje que ofrecen los conflictos sociocognitivos.

Contribuye a que las producciones de los alumnos sean más ricas, ya que se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos.

Características del Aprendizaje Cooperativo según Teoría de la Interdependencia Positiva de los Hermanos Johnson.

El aprendizaje cooperativo contribuye a la implantación de una dinámica cooperativa en el aula, en la que existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos. De este modo, los estudiantes trabajan juntos buscando un objetivo común:

MAXIMIZAR EL APRENDIZAJE DE TODOS

La interdependencia positiva que se establece redundante en:

- El aumento de los esfuerzos hacia el logro, de las relaciones interpersonales positivas y de la salud emocional.
- El desarrollo por parte de los estudiantes de una marcada responsabilidad individual y grupal.
- El fomento de una interacción interpersonal que apunta hacia la promoción del aprendizaje de todos los alumnos.
- La democratización de las oportunidades de éxito.
- El desarrollo de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, el apoyo y la ayuda mutua.

Características del Aprendizaje Cooperativo según la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausbel.

El aprendizaje cooperativo promueve los aprendizajes significativos, ya que el trabajo en equipo permite la modificación de los contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los alumnos, a través de la clarificación de dudas, la utilización de un vocabulario adecuado, la explicación más detenida de un concepto. El diálogo, la discusión y las explicaciones mutuas, conducen al procesamiento cognitivo de los contenidos y a un aumento de la comprensión, la confrontación de puntos de vista distintos contribuye a la reestructuración de los esquemas de conocimiento a través de la aparición de conflictos sociocognitivos, el grupo ofrece un entorno de trabajo relajado que fomenta la participación

de los más inseguros. Al verbalizar el alumno sus esquemas cognitivos respecto al contenido, va reestructurándolos y recibiendo la retroalimentación necesaria para corregir y completar sus puntos de vista, en las dinámicas cooperativas los alumnos cuentan con el tiempo necesario para reflexionar, pensar y asociar sus ideas previas con las nuevas, las tareas cooperativas permiten asimilar estrategias de aprendizaje al tiempo que se aprenden los contenidos. Esto se debe a que:

- Se ponen en juego toda una serie de destrezas metacognitivas relacionadas con la propia interacción cooperativa:

planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas, muchas de las cuales antes eran monopolio del profesorado.

- Se propicia un clima afectivo adecuado para el uso de las estrategias de aprendizaje, debido a la reducción de la ansiedad, el aumento de la autoestima y la motivación, etc.

- Al trabajar juntos, los alumnos pueden asimilar nuevas estrategias de aprendizaje a través de la observación y la imitación de sus compañeros.

Características del Aprendizaje Cooperativo según la Teoría de la Psicología Humanista de Rogers.

El aprendizaje cooperativo concibe la **diversidad como el motor del aprendizaje**, ya que permite:

- Las controversias basadas sobre el *conflicto sociocognitivo* y
- Las *situaciones de andamiaje* sobre la ZDP.

Permite **situar los procesos de construcción personal de conocimiento dentro de un marco de interacción social**, en el que el alumno puede:

- Contrastar sus interpretaciones* con las de los demás y hacer las modificaciones necesarias.
- Descubrir sus puntos fuertes y débiles.*
- Modificar sus actitudes y estrategias* a partir de los modelos que le ofrecen los compañeros.
- Respetar y valorar las diferencias*, a la luz de la existencia de tantas alternativas como miembros del grupo.

Características del Aprendizaje Cooperativo según La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

El aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los alumnos de las destrezas necesarias para la interacción social: ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener relaciones positivas con los demás, trabajar en equipo, planificar actividades y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido, comunicarse de manera clara y eficaz, resolver conflictos de forma constructiva, dar y pedir ayuda y apoyo, contribuye a estimular el desarrollo de las distintas inteligencias, ya que:

- Aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas, lo que implica la utilización de habilidades relacionadas con las diferentes inteligencias;
- El grupo ofrece un entorno relajado y seguro que anima a los alumnos a participar abiertamente en las actividades, lo que les permite poner en práctica sus distintas habilidades.

Favorece la flexibilización de la intervención educativa, adaptándola a las necesidades de alumnos con inteligencias distintas. Dentro de los grupos la información puede ser procesada de formas diversas, lo que facilita la comprensión de los contenidos por parte de todos.

Amplía el abanico de habilidades que son sujeto de evaluación, con lo que se multiplican las posibilidades de que alumnos con talentos distintos obtengan reconocimiento. Esto supone una experiencia cristalizante, que potencia el desarrollo de las diversas inteligencias.

Características del Aprendizaje Cooperativo según el Conductismo.

- La perspectiva del aprendizaje conductual sostiene que los estudiantes trabajarán arduamente en aquellas tareas que les supongan una recompensa de algún tipo.
- El aprendizaje cooperativo está diseñado para proveer de incentivos a los miembros del grupo por participar en un esfuerzo grupal.
- El aumento de la variedad y riqueza de las experiencias de aprendizaje y la generalización de las situaciones de ayuda y apoyo mutuo, deriva en la democratización de las posibilidades de éxito escolar y, por consiguiente, de reconocimiento (recompensa).

1.3 La escuela como grupo que aprende a cooperar.

El **clima del aula condiciona** la forma en que se desarrolla el **aprendizaje**. El éxito del aprendizaje depende de la visión de los alumnos sobre la clase si la ven como un lugar donde se ponen de manifiesto sus debilidades y su identidad se ve amenazada, su rendimiento se ve mermado; si la ven como un lugar para el desarrollo y el crecimiento, en el que se reconoce el carácter único de cada cual y se valoran las contribuciones individuales, sus probabilidades de éxito escolar aumentan.

El aprendizaje escolar somete al alumno a muchos estados de tensión (exámenes, calificaciones, hablar en público, críticas...) que, en un ambiente negativo, pueden derivar en ansiedad. La ansiedad es la aprensión que experimenta el alumno ante situaciones que no está seguro de poder afrontar. Provoca estados nerviosos que derivan en un rendimiento pobre que, a su vez, produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor.

El **Efecto Pigmalión** de Rosenthal, demostró que las expectativas del docente afectaban el aprendizaje del alumno. Puede definirse como:

“El proceso por el cual las creencias y expectativas de un individuo afectan de tal manera su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas”. (Buron)

Los profesores que tienen expectativas altas sobre un alumno, tienden a:

- ❖ desplegar un **clima** socioemocional más cálido
- ❖ utilizar con ellos un **feedback** más positivo
- ❖ proporcionarles más **input** (más cantidad de material y demás dificultad) y
- ❖ ofrecerles más **output** (oportunidades de responder e interactuar con el docente).

Todo ello enriquece el proceso de aprendizaje de estos alumnos, de lo que se deriva un rendimiento más alto. Así, las expectativas se han cumplido.

El aprendizaje cooperativo contribuye a crear un **clima de aula seguro y promovedor**, en el que:

- Se minimizan las amenazas hacia el autoconcepto y autoestima.
- La diversidad se concibe como un elemento enriquecedor.
- Se fomentan relaciones positivas basadas en la valoración de las diferencias.

Al trabajar en grupos pequeños, ofrece al alumno un **entorno de trabajo tranquilo**, en el que encuentra:

- Tiempo suficiente para pensar y procesar la información.
- Múltiples oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación.
- El apoyo de los compañeros, que contribuyen a adecuar los contenidos a sus necesidades.

Todo ello deriva en un aumento de las probabilidades de éxito escolar que influyen en las **expectativas** que mantiene el maestro sobre los alumnos.

1.4 Emociones, sentimientos, comunicación y conflictos en la escuela.

El aprendizaje cooperativo influye positivamente en cada una de las variables de las que depende la motivación:

Probabilidad subjetiva de éxito y atribución causal:

- ❖ Aquéllos que perciben que tienen una capacidad académica superior se atribuirán altas posibilidades de éxito y tendrán una motivación elevada.
- ❖ Aquéllos que perciben que tienen una capacidad académica inferior se atribuirán pocas posibilidades de éxito y tendrán una baja motivación.

En contextos cooperativos, el alumno tiende a atribuir su éxito a causas controlables (su capacidad y esfuerzo, y la de los miembros del grupo) por lo que percibe que tiene mayores probabilidades de éxito y demuestra una alta motivación.

Expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración

Las situaciones cooperativas proporcionan a los alumnos mayores expectativas de éxito futuro – sobre todo a los alumnos de rendimiento inferior – con lo que aumentan sus niveles de aspiración y, en consecuencia, la motivación.

Compromiso con el aprendizaje

El aprendizaje cooperativo promueve en el grupo-clase la aparición de normas pro académicas que fomentan actitudes más positivas hacia el trabajo escolar y el interés y compromiso con la tarea. Esto se traduce en un aumento de la motivación.

Persistencia en la tarea

Aquéllos que obtienen recompensas académicas persisten en la tarea, ya que así mantienen su superioridad o se siguen asegurando el éxito.

Aquéllos que se enfrentan a una experiencia continuada de fracaso, suelen abandonar la tarea o no ponen interés en ella.

El aprendizaje cooperativo, al fomentar la igualdad de oportunidades de éxito, promueve la persistencia en la tarea de todos los miembros del grupo-clase, sea cual sea su nivel, capacidad o historia académica.

El autoconcepto y la autoestima

El **autoconcepto** (*conjunto de creencias que tenemos sobre nuestras cualidades*) y la **autoestima** (*conjunto de juicios valorativos que hacemos sobre nuestras cualidades*) condicionan el aprendizaje y, a su vez, son condicionados por éste.

Cuando aprendemos no sólo construimos una forma de ver el mundo, sino además, **una manera de vernos a nosotros mismos**.

Cuando somos capaces de asimilar unos contenidos, tomamos conciencia de que podemos aprender y nuestra autoestima aumenta.

Cuando no somos capaces de asimilar unos contenidos, nos damos cuenta de que no somos capaces de aprender y nuestra autoestima disminuye.

La forma en que nos vemos a nosotros mismos, **condiciona nuestras posibilidades de aprendizaje**, ya que los alumnos que presentan un autoconcepto positivo y una autoestima elevada, obtienen mejores resultados académicos (y viceversa).

...una identidad positiva refuerza la motivación por aprender.

1.5 La comunicación como elemento de cohesión y dispersión social.

Cohesión grupal: en una situación cooperativa, los miembros del grupo establecen lazos afectivos y un alto sentido de pertenencia al grupo, que influyen muy positivamente sobre la motivación de logro y el rendimiento escolar.

El aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo de un autoconcepto y autoestima positivos, en la medida que influye positivamente en dos de sus factores fundamentales: los lazos afectivos y el éxito académico.

- La interdependencia positiva que se establece entre los estudiantes, deriva en el establecimiento de relaciones Interpersonales más positivas, basadas en el respeto, el aprecio y el afecto.
- El aprendizaje cooperativo aumenta las posibilidades de éxito de los alumnos debido a:

...el apoyo y la ayuda de los compañeros.

...la generalización de situaciones de conflicto sociocognitivo y andamiajes.

...la adecuación de la intervención educativa a las necesidades del alumno.

...el establecimiento de un clima de trabajo seguro y relajado.

...el aumento de la cohesión grupal.

Los contextos cooperativos contribuyen significativamente al aumento de la cantidad y calidad de las interacciones entre alumnos, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (aprender a relacionarse, escuchar activamente, hablar por turnos, intercambiar ideas y sentimientos, aceptar la diversidad...) y habilidades para el trabajo en grupo (tomar decisiones, planificar, incorporar las expectativas de todos, determinar su propia organización...)

Esta interacción constante se traduce en una mayor cohesión dentro del grupo-clase, potenciada por el desarrollo de actitudes de apertura, amistad y confianza, que derivan en el acercamiento e integración entre compañeros. De este modo, se generaliza dentro del grupo-clase una valoración positiva de los demás, que incide en un mayor entendimiento entre iguales, la ayuda mutua y la aceptación de ideas.

Así mismo, la interacción cooperativa genera un lenguaje de códigos comunes que incide en una mayor y mejor comunicación, convirtiéndose el diálogo en el núcleo vertebrador de la experiencia educativa.

Por otro lado, las dinámicas cooperativas favorecen el aprendizaje de habilidades sociales, a partir de la observación de otros modelos, y el desarrollo de valores y actitudes democráticas, como la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo, etc.

Unidad II: Las dinámicas de trabajo cooperativo: modelos y técnicas.

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

El aprendizaje cooperativo constituye una opción metodológica que valora positivamente la diferencia, la diversidad, y que obtiene beneficios evidentes de situaciones marcadas por la heterogeneidad. Por este motivo, la diversidad de niveles de desempeño, de culturas de origen, de capacidades, circunstancia tradicionalmente vista como un inconveniente, se convierten en un poderoso recurso de aprendizaje. En este sentido, podemos decir que se trata de un método que responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa como la nuestra, ya que respeta las particularidades del individuo y lo ayuda a alcanzar el desarrollo de sus potencialidades.

El aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo cognitivo

Siguiendo diversos estudios realizados por Echeita y Martín, Díaz-Aguado, Yus Ramos, Maté Calleja y Dreves, podemos comprobar cómo el aprendizaje cooperativo contribuye decididamente al desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias que la escuela les proporciona, ayudándoles a desarrollar mayores habilidades intelectuales y mejorar su capacidad de expresión y comprensión verbal.

En esta línea, está comprobado que las dinámicas cooperativas, al favorecer la confrontación de puntos de vista, generan conflictos de tipo cognitivo que conducen a la reestructuración de aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias.

Del mismo modo, el intercambio dialógico desarrollado dentro de los grupos de trabajo cooperativo deriva en que las producciones de los alumnos sean más ricas y estén más conseguidas, ya que se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos. En este sentido, los métodos de aprendizaje cooperativo conciben la diversidad como un recurso y no como un problema, ya que pone en marcha importantes procesos cognitivos que son estimulados justamente por esa diversidad.

Dentro de los contextos cooperativos es tan importante *lo que se aprende* que el *cómo se aprende*. Incluso podemos decir que en muchas ocasiones se pone el énfasis en los procesos más que en los resultados, ya que se apunta a que el alumno aprenda a aprender. Por ello, el aprendizaje cooperativo favorece la asimilación de nuevas estrategias para aprender, a partir de la observación de otros modelos.

En resumen podemos decir que el aprendizaje cooperativo consiguen importantes avances en el desarrollo cognitivo de todos los alumnos, independientemente de su nivel:

- Alumnos con mayor retraso cognitivo: el contacto con los más aventajados les sirve para abrir nuevas perspectivas y posibilidades que por sí mismo habrían tardado mucho en descubrir.
- Alumnos con nivel medio: las discusiones en grupo abren nuevas perspectivas para su trabajo individual. Ese trabajo vuelve a ser confrontado por el grupo, lo que da paso a reestructuraciones cognitivas sucesivas, propias de la evolución cognitiva.
- Alumnos más aventajados: cuando ejercen de tutores consolidan sus conocimientos, porque deben estructurarlos mejor para explicar los más eficazmente.

2.2 Ejemplificación de modelos o métodos y 2.3 Aplicaciones prácticas

Como ustedes pueden observar su servidora esta uniendo dos temas, esto debido a que al momento de ir mencionando algunos ejemplos de modelos de aprendizaje cooperativo van implícito el proceso de aplicación de cada uno de ellos.

MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO INFORMAL

Estructuras de aprendizaje cooperativo

(SpencerKagan)

Pensar - formar parejas - poner en común

1. El profesor expone un problema a toda la clase.
2. Los alumnos reflexionan individualmente sobre el mismo, durante un tiempo previamente establecido.
3. A continuación, los estudiantes se agrupan en díadas o parejas y discuten sus puntos de vista sobre el problema.
4. Finalmente, exponen sus conclusiones a toda la clase.

Por turnos

1. El profesor expone un problema a toda la clase.
2. Los alumnos reflexionan sobre el problema.
3. Los alumnos toman el turno para dar sus respuestas o puntos de vista sobre el problema, sin necesidad de que queden registradas en el papel.

- **Intercambiar dificultades**

1. Cada estudiante del grupo piensa en una dificultad que haya encontrado en el pasado en algún área del trabajo escolar.
2. A continuación, el alumno la redacta como un problema. Para ello utiliza las dos caras de una tarjeta: en una cara, identificada con la letra P, escribe el problema; en la otra, identificada con la letra R, la respuesta.
3. Finalmente, los equipos intercambian con otro sus tarjetas y trabajan sobre los problemas propuestos.

1 – 2 – 4

1. Cada integrante del equipo piensa cuál es la respuesta correcta a una pregunta que ha planteado el maestro.
2. Luego, se ponen de dos en dos, intercambian sus respuestas y las comentan.
3. Finalmente, todo el equipo ha de decidir cuál es la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

- **Parada de tres minutos**

1. Dentro de una exposición, el docente introduce pequeñas paradas de tres minutos, en las que los grupos reflexionan sobre los contenidos explicados hasta el momento, redactan tres preguntas sobre dicha parte del material.
2. Una vez transcurridos los tres minutos, cada equipo plantea una de sus preguntas al resto de los grupos. Si una pregunta –u otra muy parecida- ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan.
3. Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor prosigue la explicación, hasta que haga una nueva parada de tres minutos.

- **Lápices al centro**

1. Se entrega a los equipos una hoja con tantas preguntas/ejercicios como miembros tienen. Cada alumno se hace cargo de una.
2. Los lápices se colocan al centro de la mesa para indicar que en esos momentos sólo se puede hablar y escuchar, y no se puede escribir. Cada uno de los alumnos lee en voz alta su pregunta

o ejercicio, se asegura que todo el grupo expresa su opinión y comprueba que todos comprenden la respuesta acordada.

3. Cada alumno coge su lápiz y responde a la pregunta por escrito. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir.

4. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno.

El número

1. El profesor propone una tarea a toda la clase.

2. Los alumnos realizan la tarea dentro de sus equipos, asegurándose que todos saben hacerla correctamente.

3. Los alumnos se numeran y, una vez agotado el tiempo, el profesor elige un número al azar. El alumno elegido debe explicar a la clase la tarea y si lo hace bien, su equipo obtiene una recompensa.

4. El proceso se repite con otra tarea.

Variación: los alumnos se numeran dentro de su grupo, de forma que cuando se elige un número, sale un representante de cada equipo y todos tienen la oportunidad de conseguir la recompensa.

Uno para todos

1. Los alumnos trabajan sobre una serie de ejercicios dentro de sus grupos, asegurándose que todos realizan correctamente la tarea.

2. Una vez finalizado el tiempo, el profesor recoge al azar el cuaderno de ejercicios de un miembro del equipo, lo corrige, y la calificación obtenida es la misma para todos los miembros del equipo.

3. De este modo, evalúa la producción de uno (un alumno) para todos (el conjunto del equipo).

Los cuatro sabios

1. El maestro elige 4 estudiantes de la clase que dominen un determinado tema, habilidad o procedimiento. Éstos se convierten en "sabios" en una determinada cosa.

2. Les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus compañeros de clase.

3. Un día se organiza una sesión en la que:

- Fase 1: un miembro de cada equipo de 4 estudiantes deberá acudir a uno de los "4 sabios" para que le explique su tema, habilidad o procedimiento.
- Fase 2: el alumno vuelve a su equipo a explicar lo aprendido al resto de sus compañeros.

Lectura compartida

1. El profesor divide la clase en grupos de cuatro alumnos y entrega a cada equipo un texto.
2. El alumno A lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el estudiante B deberá explicar o resumir lo que acaba de leer su compañero, mientras que C y D deberán verificar la corrección de la explicación o resumen.
3. El alumno B lee el segundo párrafo. C realiza la explicación o resumen y, a continuación, D y A verifican la corrección.
4. El proceso continúa hasta que se haya leído todo el texto.

Mapa conceptual a cuatro bandas

1. Al acabar un tema, como síntesis final, cada equipo elabora un mapa conceptual que resuma lo trabajado en clase.
2. El profesor determina con el grupo clase los apartados que deberá recoger el mapa conceptual.
3. Los equipos se reparten los distintos apartados, de modo que cada integrante se hace responsable de uno y lo desarrolla.
4. Los equipos ponen en común los distintos apartados y verifican la coherencia del mapa resultante.
5. Todos los integrantes copian el mapa, que servirá como material de estudio.

Variación: los mapas pueden referirse a una parte del tema tratado, de forma que la unión del trabajo de los distintos grupos se traduzca en el mapa general de la unidad.

Mapa conceptual mudo (mini rompecabezas)

1. Al empezar un tema nuevo, el grupo clase determina cuatro aspectos sobre los que les gustaría profundizar.
2. En la siguiente sesión, se reparten estas cuatro cuestiones entre los miembros del grupo, teniendo en cuenta el grado de dificultad de la tarea y la capacidad del estudiante.
3. A continuación, los estudiantes se reúnen en equipos más homogéneos según la cuestión asignada y se ponen a trabajar a partir del material que les facilita el profesor.
4. Finalmente, cada estudiante retorna a su equipo y ayuda a completar un mapa conceptual "mudo" general sobre el tema.

El juego de las palabras

1. El profesor escribe en la pizarra unas cuantas palabras-clave sobre el tema que están trabajando.
2. Dentro de los equipos, los estudiantes formulan una frase con estas palabras o expresan la idea que hay "detrás" de ellas. (Las palabras-clave pueden ser las mismas para todos los equipos, o cada uno puede trabajar sobre una lista distinta).
3. Las frases o las ideas construidas con las palabras-clave de cada equipo, que se ponen en común, representan una síntesis de todo el tema trabajado.

La sustancia

Estructura pensada para determinar las ideas principales – lo que es sustancial – de un texto o de un tema.

1. El profesor pide a los alumnos que escriban una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en clase.
2. Una vez escrita, la enseñan a sus compañeros de equipo y entre todos discuten si está bien o no, la corrigen, la matizan o la descartan.
3. Cuando se han discutido las frases de todos los miembros del grupo, se ordenan de una forma lógica y cada uno las copia en su cuaderno. De esta manera tienen un resumen de las principales ideas de un texto o del tema trabajado.

Cooperación Guiada o Estructurada

1. Los alumnos se agrupan en díadas o parejas.
2. Ambos compañeros leen la primera sección del texto.
3. El participante A repite la información sin ver la lectura.
4. El participante B le da retroalimentación sin ver el texto.
5. Ambos trabajan la información.
6. Ambos leen la segunda sección del texto.
7. Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
8. A y B continúan de esta manera hasta completar el texto.

Tutoría por parejas de toda la clase

Se trata de un método altamente estructurados en el que los alumnos trabajan en parejas ejerciendo alternativamente la función de tutor/tutorado. El alumno tutor presenta problemas a su compañero. Si la respuesta es correcta, ganan puntos; si no, el tutor da la respuesta y el tutorado debe escribirla tres veces, releer una oración o corregir su error. Pasados 10 minutos, los roles se intercambian y la dinámica vuelve a empezar. Las parejas que obtienen más puntos son recompensadas diariamente.

Como variante, en determinados niveles, puede proporcionarse a los tutores ayudas o problemas alternativos para utilizar si las respuestas no son correctas.

Revisar la tarea

Los alumnos deben llevar a clase la tarea realizada en casa. Una vez en el aula, los alumnos se reúnen en sus grupos cooperativos para asegurar que todos sus integrantes entiendan cómo realizar toda la tarea correctamente.

1. Al comenzar la clase, los alumnos se reúnen en sus grupos cooperativos de base.
2. Un integrante de cada grupo, el **corredor**, va hasta el escritorio del docente, toma la carpeta de su equipo y entrega los materiales a cada integrante.
3. El grupo revisa la tarea paso a paso, para determinar cuánto ha hecho cada integrante y si entiende cómo hacer cada parte de la actividad. Se utilizan dos roles: **el que explica** (explica paso a paso cómo se debe realizar la tarea correctamente) y **el que verifica la precisión** (comprueba que la explicación sea precisa, estimula a los otros integrantes del grupo y ofrece

guía si hace falta). El papel del que explica se va alternando y cada miembro del grupo se turna para explicar paso a paso cómo debe completarse correctamente una parte de la tarea. Los demás integrantes del grupo se ocupan de verificar la precisión. Los grupos de base se concentran en la aclaración de las partes de la tarea que uno o más de sus integrantes no comprenden.

4. Al final de la revisión, el corredor registra cuánto ha hecho de la tarea cada miembro del equipo, vuelve a poner las tareas en la carpeta y la lleva nuevamente hasta el escritorio del docente.

Alternativa de revisión dirigida de la tarea

Se forman parejas de alumnos. El docente elige preguntas al azar sobre la tarea. Un alumno explica la respuesta correcta paso a paso. El otro escucha, verifica la precisión y hace preguntas para ver si el otro sabe la respuesta. En cada pregunta, se invierten los roles.

Mira el resumen de tu vecino

Las "discusiones de toda la clase" constituyen una práctica común en las aulas. El docente elige a un alumno (o algún alumno se ofrece como voluntario) para responder una pregunta o resumir lo que se ha hecho en clase hasta el momento. El alumno que se ocupa de la explicación tiene la oportunidad de aclarar y ampliar lo que sabe, al involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje. El resto de la clase tiene una actitud pasiva. El docente puede asegurar que todos los alumnos estén aprendiendo activamente (y que nadie adopte una actitud pasiva) pidiendo a todos los alumnos que expliquen sus respuestas o que resuman simultáneamente mediante el procedimiento de formular, compartir, escuchar y crear.

1. La tarea de los alumnos consiste en explicar sus respuestas y razonamientos a un compañero y practicar la habilidad de explicar. El objetivo cooperativo consiste en crear una respuesta conjunta en la que ambos miembros acuerden y que los dos puedan explicar.

2. Los alumnos formulan una respuesta a una pregunta que exige que resuman lo que se ha visto en la clase hasta el momento.

3. Los alumnos comparten sus respuestas y sus razonamientos con un compañero.

4. Los alumnos escuchan cuidadosamente la explicación de su compañero. Toman notas, asienten, sonríen y estimulan a su compañero a que les explique la respuesta y sus razonamientos en detalle.

5. La pareja crea una nueva respuesta, superior a sus formulaciones iniciales, a través de los procesos de asociación, construcción sobre las ideas del otro y síntesis.

6. El docente controla a las parejas y ayuda a los alumnos para que sigan el procedimiento. Para asegurar la responsabilidad individual, se puede pedir a algunos alumnos al azar que expliquen la respuesta conjunta que crearon con sus respectivos compañeros.

Lectura y explicación por parejas

Los alumnos pueden leer el material con mayor eficacia si trabajan en parejas cooperativas que si lo hacen individualmente.

1. Forme parejas de alumnos (uno de buen nivel de lectura y otro de bajo nivel en cada pareja). Dígales qué páginas quiere que lean.
2. Ambos alumnos leen todos los encabezamientos para tener un panorama general.
3. Ambos alumnos leen en silencio el primer párrafo. El alumno A es inicialmente el encargado de resumir y el alumno B es el que debe verificar la precisión. Después de cada párrafo, invierten los roles. El que debe resumir sintetiza en sus propias palabras el contenido del párrafo para su compañero. El encargado de verificar la precisión escucha con cuidado, corrige errores y agrega la información omitida. Luego, observa cómo el material se relaciona con algo que ya conoce.
4. Los alumnos pasan al párrafo siguiente, invierten sus roles y repiten el procedimiento. Continúan así hasta haber leído todo. Resumen y acuerdan el sentido general del material asignado.

Mini rompecabezas

1. Formamos grupos de 4 alumnos.
2. Distribuya un conjunto de materiales a cada grupo de manera tal que cada uno tenga parte de los materiales.
3. Pida a los alumnos que formen una **pareja de preparación** junto con un integrante de otro grupo que tenga la misma parte que ellos. Los alumnos tendrán dos tareas:
 - (a) Aprender y volverse expertos en su parte de los materiales.
 - (b) Planificar cómo enseñar su parte a los demás integrantes de sus grupos.
 - (c) Elaboran un plan de enseñanza.
4. Los alumnos forman **parejas de práctica** con un integrante de otro grupo que tenga la misma parte que ellos pero que haya estado en otra pareja de preparación. Las tareas consisten en que los miembros practiquen la enseñanza de su parte del material asignado, escuchen con atención la práctica de su compañero e incorporen las mejores ideas de la presentación del otro a la propia.

5. Los alumnos vuelven a sus grupos cooperativos. Sus tareas son:

- (a) Enseñar su parte a los otros integrantes del grupo.
- (b) Aprender lo que los otros les enseñan.

6. Finalmente, evaluamos el grado de dominio del material que tienen los alumnos por medio de una evaluación individual.

Parejas de ejercitación-revisión

1. Formamos grupos de 4 alumnos, estableciendo además dos parejas en cada uno.
2. El alumno A lee el problema y explica paso a paso los procedimientos y las estrategias necesarios para resolverlo. El alumno B verifica la precisión de la solución y proporciona estímulo y guía.
3. El alumno B resuelve el segundo problema, describiendo paso a paso los procedimientos y las estrategias necesarios para hacerlo. El alumno A verifica la solución y proporciona estímulo y guía.
4. Cuando la pareja termina los problemas, sus integrantes verifican sus respuestas con la otra pareja. Si no están de acuerdo, resuelven el problema hasta llegar a un consenso sobre la respuesta. Si están de acuerdo, siguen trabajando por parejas.
5. El procedimiento se repite hasta terminar todos los problemas.

Parejas de escritura y edición cooperativas

Cuando la actividad exija que sus alumnos escriban una composición, un informe o un poema, o que repasen lo que han leído, recurra a las parejas de escritura y edición cooperativas.

1. El docente forma parejas. En cada una de ellas debe haber, al menos, un buen lector.
2. El alumno A describe al alumno B qué piensa escribir. El alumno B escucha cuidadosamente, hace preguntas y esboza la composición del alumno A. Luego, le da el plan delineado escrito al alumno A.
3. El procedimiento se invierte. B describe a A lo que piensa escribir; A lo escucha con atención y escribe un esbozo de la composición de B, que luego le entrega.
4. Los alumnos investigan individualmente los materiales que necesitan para escribir sus composiciones, atentos también a los materiales que puedan resultar útiles para sus compañeros.

5. Ambos alumnos trabajan juntos en la escritura del primer párrafo de cada una de las composiciones. Esto asegura que ambos tengan un buen comienzo
6. Los alumnos escriben el resto de sus composiciones individualmente.
7. Una vez terminadas, los alumnos leen las composiciones de sus compañeros, corrigen las mayúsculas, la puntuación, la ortografía, el uso del lenguaje, el empleo de oraciones tópicas y otros aspectos de la escritura especificados por el docente. Los alumnos también se hacen sugerencias mutuas para la revisión.
8. Los alumnos repasan sus composiciones, haciendo todas las revisiones sugeridas.
9. Los alumnos releen la composición de sus respectivos compañeros y firman (indicando así que ellos aseguran que no hay errores en la composición).

Parejas cooperativas de toma de apuntes

Las notas que toman los alumnos durante una actividad son importantes para poder saber qué aprenden, tanto durante la actividad como en los repasos. Pero la mayoría de los alumnos toma notas incompletas, debido a su baja aptitud de memoria de trabajo, la carga de procesamiento de información necesaria y la falta de habilidades para la toma de notas. Los alumnos pueden obtener muchos beneficios si aprenden a tomar notas mejor y a revisarlas con más eficacia.

1. Forme parejas de alumnos para que tomen notas. La tarea consiste en concentrarse en la cantidad y la calidad de las notas tomadas durante una actividad. El objetivo cooperativo es que ambos alumnos generen una gran cantidad de notas precisas que les permitan aprender y repasar los materiales vistos en la actividad.
2. Aproximadamente cada 10 minutos, detenga la actividad y haga que los alumnos compartan sus notas. El alumno A resume sus notas para el alumno B y B resume las suyas para A. Cada integrante de la pareja debe tomar algo de las notas de su compañero para mejorar las propias.

MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO FORMAL

Trabajo en Equipo-Logro Individual (TELI)

1. Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de 4 miembros.
2. El profesor presenta los contenidos, teniendo presente la unidad TELI y los cuestionarios con los que trabajarán los alumnos.
3. Los grupos trabajan sobre el tema sirviéndose de una hoja de ejercicios y otra de respuestas facilitada por el docente. Los alumnos van ejercicio a ejercicio discutiendo sobre cómo solucionarlos, comparando sus respuestas y corrigiendo los errores que puedan cometer los compañeros. Una vez acordada una solución, la comparan con la hoja de respuestas que posee

cada grupo. Si la respuesta es correcta, siguen adelante. Si no, vuelven sobre el ejercicio hasta conseguir resolverla.

4. Cuando todos han respondido a la hoja de ejercicio, el grupo debe asegurarse que todos sus componentes están preparados para la evaluación individual, que será muy similar a la hoja de ejercicios.

5. Una vez que el equipo ha decidido que está listo, cada alumno realiza una prueba o control individual sobre los contenidos trabajados en la unidad.

6. El resultado de la prueba individual sirve tanto para la calificación de cada alumno (que puede seguir los cauces tradicionales de la evaluación), como para la asignación de una serie de puntos por superación que no dependen tanto de la calificación obtenida por el alumno, sino de su comparación con el rendimiento anterior. Para realizarlo, se compara la calificación de la prueba individual del estudiante con un “*puntaje base*” obtenido a partir del promedio de sus últimas evaluaciones individuales o de sus resultados en el curso anterior. De ese modo, cualquier alumno puede obtener el máximo de puntos por superación, siempre y cuando mejore su trabajo anterior.

7. Finalmente, se reparten las recompensas a los equipos, en función de si el promedio de los puntos por superación de sus integrantes alcanza o no un criterio previamente establecido.

Torneos de Juegos por Equipos (TJE)

1. Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de 4 miembros.

2. El profesor presenta los contenidos, teniendo presente la unidad TELI y los cuestionarios con los que trabajarán los alumnos.

3. Los grupos trabajan sobre el tema sirviéndose de una hoja de ejercicios y otra de respuestas facilitada por el docente. Los alumnos van ejercicio a ejercicio discutiendo sobre cómo solucionarlos, comparando sus respuestas y corrigiendo los errores que puedan cometer los compañeros. Una vez acordada una solución, la comparan con la hoja de respuestas que posee cada grupo. Si la respuesta es correcta, siguen adelante. Si no, vuelven sobre el ejercicio hasta conseguir resolverla.

4. Se divide la clase en mesas de torneos de 3 alumnos de equipos distintos que presentan un nivel de rendimiento similar. Las mesas se numeran en función de los niveles, ocupando la primera los alumnos con el nivel más alto y la última, los de que presenten el menor rendimiento. Los alumnos de cada mesa compiten respondiendo a un cuestionario de 30 preguntas (10 por cada participante) relacionadas con los contenidos que se están trabajando y construidas de una forma similar a las de la hoja de ejercicios. Finalizado el juego se reparten los puntos individuales a cada alumno en función del número de respuestas que haya contestado correctamente.

5. Los puntos de los integrantes de cada grupo se suman y se dividen entre el número de sus miembros, obteniéndose la calificación grupal.
6. Se reparten las recompensas grupales siguiendo el baremo establecido.
7. Para el siguiente torneo las mesas cambian en función de los siguientes criterios.
 - El alumno que más respuestas contestó en cada mesa pasa a la mesa inmediatamente superior, salvo en el caso de la mesa número 1, que es la de mayor nivel.
 - El alumno que menos respuestas contestó pasa a la mesa inmediatamente inferior, salvo en el caso de la última mesa.
 - El alumno que ocupó el segundo lugar en cuanto al número de respuestas permanece en su misma mesa.

Rompecabezas II

1. Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos en función de sexo, rendimiento, capacidades, etnia, etc.
2. A cada equipo se le asigna el mismo tema o conjunto de contenidos.
3. El tema se divide en sus diferentes partes o aspectos. Estas partes se reparten al azar entre los integrantes de cada equipo, de modo que cada uno de ellos se convierte en “experto” en uno de dichos apartados, haciéndose responsable del desarrollo del mismo.
4. Tras haber trabajado en su parte del tema, los expertos de todos los equipos en un aspecto concreto se reúnen para contrastar y poner en común su parte del tema.
5. Los expertos vuelven a sus grupos y exponen a sus compañeros los contenidos que han trabajado.
6. Cuando todos dominan el tema, el profesor realiza una prueba individual, que se evaluará igual que en el método TELI: comparando los resultados de la prueba con el puntaje base y extrayendo los puntos de superación individual.
7. Se suman los puntos por superación individual de todos los integrantes del grupo y se promedian, dando como resultado la calificación grupal.
8. Se reparten las recompensas de grupo.

Enseñanza Acelerada por Equipos (EAE)

Es un método especialmente pensado para el área de matemáticas.

1. Tras una prueba de nivel se sitúa al alumno dentro de una secuencia de aprendizaje individualizada. Dicha secuencia es el resultado de la división de los contenidos del área en pequeñas unidades ordenadas de forma lógica y progresiva.

2. Dentro del grupo, cada alumno trabaja a su ritmo, con sus propios ejercicios, adecuados a su nivel de rendimiento.

En este trabajo, el alumno recibe el apoyo del grupo, que le ayuda a resolver los problemas que puedan presentársele, corrigen sus errores y verifican su trabajo, sirviéndose para ello de las hojas de resultados.

3. Al finalizar una unidad, los alumnos responden a cuestionarios individuales, los cuales son corregidos por alumnos destinados a dicha tarea.

4. Cada semana, el profesor suman el número de unidades terminadas por los integrantes del grupo y se otorgan recompensas en función de los criterios establecidos.

Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC)

Se trata de un programa comprensivo para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados superiores de la educación

básica y en los primeros años de la educación media.

1. Enseñanza del docente, explicitando los objetivos que se pretenden, los contenidos que se van a trabajar y definiendo claramente las actividades a desarrollar y cómo realizarlas.

2. Práctica en equipos formados por parejas con distinto nivel de lectura, que trabajan en actividades adaptadas a su nivel. Las actividades que se proponen giran en torno a tres ejes:

- Actividades de tipo cognitivo: tras leerse el uno al otro, los alumnos predicen lo que ocurrirá en el relato, responden a preguntas sobre la historia, hacen prácticas ortográficas o de vocabulario, etc.

- Actividades de tipo comprensivo: los alumnos resumen la historia, hallan la idea principal, etc.

- Actividades de tipo expresivo: los alumnos participan en talleres de escritura en los que escriben bocetos, revisan y editan el trabajo de los compañeros y preparan textos para publicar en libros de equipo y clase.

3. Evaluación por parte de los compañeros del equipo del trabajo realizado por cada alumno.
4. Cuando el grupo determina que está preparado, el alumno responde a una prueba individual.
5. El promedio de las de las pruebas individuales de cada alumno, sumado a los trabajos grupales de los de los talleres de escritura y comentarios de texto, dan el puntaje del equipo, que servirá para otorgar las recompensas grupales.

Investigación Grupal

1. Los alumnos seleccionan un aspecto específico dentro de la unidad que se trata en clase y se agrupan libremente en equipos de entre 2 y 6 integrantes, con una tarea orientada.
2. Los estudiantes, junto al profesor, planifican los procedimientos de aprendizaje específico que van a utilizar, así como tareas y objetivos coherentes con los temas específicos seleccionados.
3. Los alumnos desarrollan las tareas que se han propuesto, contando con la ayuda y coordinación del profesor. Según Rué, este tipo de aprendizaje implica una amplia variedad de actividades, que deberían dirigir a los estudiantes tanto a fuentes internas como externas del centro escolar.
4. Los estudiantes analizan y evalúan la información del paso anterior y planifican cómo se puede resumir de forma interesante, para presentarlo y exponerlo a los compañeros.
5. Después, cada uno de los grupos debe intentar realizar una presentación 'interesante' para inducir a los otros grupos a ampliar el tema, si así lo desean. Las presentaciones son coordinadas por el profesor.
6. El último paso es la evaluación tanto por parte del profesor como del grupo-clase de la aportación de cada grupo.

Aprender Juntos

1. Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de 4 ó 5 integrantes.
2. Los grupos trabajan con hojas de actividades especialmente diseñadas por el docente.
3. Cuando los grupos han terminado de trabajar con las hojas de actividades, realizan un único trabajo colectivo que entregan al profesor.
4. El trabajo grupal constituye la base de la evaluación y sirve otorgar las recompensas y reconocimientos.

2.4 Evaluación de resultados

La eficacia del aprendizaje cooperativo depende en gran medida del establecimiento de dinámicas de evaluación grupal dentro de los equipos de trabajo, que sirvan para regular su propio desempeño. En este sentido, deberíamos tener en cuenta:

- La **autoevaluación del trabajo desarrollado por el grupo**: identificar lo que se hace bien y lo que se debe mejorar. Establecer nuevos objetivos y compromisos de grupo.
- La **evaluación de los resultados realizada por el profesor**: prestando atención a los objetivos y contenidos curriculares, y a la incidencia del trabajo grupal en el rendimiento individual.
- La **elaboración de planes de trabajo individuales y grupales**, relacionados con el desarrollo de nuevos objetivos, tanto curriculares como cooperativos.
- Programar reuniones de autoevaluación y proporcionar materiales específicos. Ejemplo: establecer un momento semanal o quincenal para las reuniones de grupo.
- Pedir a los grupos que establezcan objetivos de mejora y luego los evalúen. Ejemplo: crear documentos de autoevaluación que incluyan espacios para introducir planes para la mejora del trabajo grupal.
- Evaluar conocimientos y competencias valorando los progresos; aptitudes y habilidades (¿qué es capaz de hacer?); actitudes, motivación y valores (¿qué quiere hacer?); conductas cooperativas, cómo realiza las tareas en grupo, cómo comparte conocimientos (¿qué hace?). Ejemplo: elaborar documentos de evaluación que contengan ítems que sirvan para evaluar todos los aspectos.

2.5 ¿Cómo construir un grupo cooperativo?

Colocar a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen juntos, no constituye por sí misma una situación cooperativa. Deben darse una serie de condiciones, que constituyen los elementos del aprendizaje cooperativo:

- Agrupamientos heterogéneos.
- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Igualdad de oportunidades para el éxito.
- Interacción promotora.
- Procesamiento cognitivo de la información.

La idea es que cada uno de estos elementos se vaya trabajando de forma progresiva, de cara a ir consiguiendo paulatinamente una estructura cooperativa más eficaz. Estos ocho elementos pueden considerarse como los “ingredientes” que ponen en marcha la cooperación. Cuanto más perfilados estén, más cooperativa será la situación de aprendizaje.

A continuación, pasamos a desarrollarlos brevemente, incluyendo algunos consejos prácticos para promoverlos.

Agrupamientos heterogéneos

Nuestra red de aprendizaje se sostiene sobre la estructuración del aula en equipos de trabajo. Así, aunque en algunos casos

pueda resultar interesante realizar agrupamientos homogéneos, si queremos conseguir todas las ventajas derivadas de la

interacción cooperativa (conflictos sociocognitivo, andamiaje, modelado...) es necesario que los alumnos trabajen juntos en

grupos heterogéneos en cuanto a:

- Género.
- Etnia.
- Nivel de rendimiento académico.
- Interés por la materia o materias que se trabajarán.
- Nivel de integración en el grupo-clase.
- Nivel de habilidad para el trabajo en grupo.
- Necesidades educativas especiales.

Aunque en teoría sería interesante conseguir el máximo grado de heterogeneidad atendiendo a todos estos criterios, en la práctica, es muy difícil simultanearlos todos. Por ello, resulta conveniente primar un criterio concreto, especialmente relevante para en nuestro grupo-clase y, a partir de ahí, ir tratando de congeniar la heterogeneidad respecto a otros criterios, hasta donde se pueda llegar.

A la hora de realizar agrupamientos, debemos tomar decisiones respecto a las siguientes cuestiones:

- ¿Los grupos serán homogéneos o heterogéneos?
- ¿Cuántos miembros tendrá cada grupo de aprendizaje?
- ¿Cuánto tiempo durará el agrupamiento?

- ¿Cómo se distribuirán los alumnos en los distintos grupos?
- ¿Cómo dispondremos el aula?

¿Homogéneos o heterogéneos?

- Excepcionalmente, podemos formar **grupos homogéneos** para enseñar determinadas habilidades sociales, reforzar objetivos no alcanzados, enseñar contenidos específicos...Se tratará siempre de equipos esporádicos.
- Generalmente, formaremos **grupos heterogéneos**, ya que permiten a los alumnos beneficiarse de todas las ventajas que ofrece el aprendizaje cooperativo: conflicto sociocognitivo, situaciones de andamiaje, complementación de funciones, habilidades y destrezas...Los equipos de base serán siempre heterogéneos.

¿Cuántos miembros tendrán los grupos?

La cantidad de miembros dependerá de:

- Los **objetivos** de la clase.
- Las **edades** de los alumnos.
- La **experiencia** de los alumnos en el trabajo en equipo.
- Los **recursos** materiales utilizados.
- El **tiempo** disponible para la clase.

Los grupos de aprendizaje cooperativo suelen tener entre dos y seis miembros.

	GRUPOS GRANDES	GRUPOS PEQUEÑOS
Aspectos positivos	Menos capacidades/destrezas/opiniones distintas.	<p>Se coordinan rápido.</p> <p>Es más fácil que todos participen.</p> <p>Resulta más fácil alcanzar acuerdos.</p> <p>Pocas interacciones que manejar.</p> <p>Grupos más cohesionados.</p> <p>Mayor responsabilidad individual.</p> <p>Más fácil detectar y resolver problemas.</p>
Aspectos negativos	<p>Es más complicado coordinarse.</p> <p>Es más complicado que todos participen.</p> <p>Resulta difícil llegar a acuerdos.</p> <p>Muchas interacciones que manejar.</p> <p>Grupos menos cohesionados.</p> <p>Se diluye la responsabilidad individual.</p> <p>Más difícil detectar y resolver problemas.</p>	Menos capacidades/destrezas/opiniones distintas.

De lo anterior se deduce que resulta aconsejable empezar por agrupamientos pequeños –por ejemplo, parejas– para, progresivamente ir aumentando el tamaño hasta llegar a los cuatro miembros que, para muchos autores constituye el tamaño ideal de los grupos cooperativos.

Algunos de los motivos que esgrimen son...

- ...existe suficiente diversidad;
- ...el número de alumnos no es muy elevado, por lo que no se compromete la coordinación;
- ...si uno de los estudiantes falta, el grupo está lo suficientemente cubierto;
- ...existe suficientes miembros como para distribuir los roles necesarios para el trabajo en equipo;
- ...puede subdividirse en parejas de cara a la realización de actividades puntuales.

Sin embargo, otros autores abogan porque los grupos sean impares (tres o cinco miembros), ya que sostienen que estos agrupamientos...

- ... evitan la formación de “guetos” dentro del grupo (las parejas pueden trabajar juntas sin prestar atención al resto);
- ... permiten que, en el caso de tener que alcanzar acuerdos por mayorías, las votaciones sean más ágiles y la toma de decisiones no suponga demasiado tiempo.

Frente al último argumento, existe la duda de si las votaciones son o no convenientes para las dinámicas de cooperación. Estas situaciones no siempre favorecen el procesamiento de la

información ya que pueden escamotear las posibilidades de diálogo y confrontación de puntos de vista. Así mismo, pueden limitar las oportunidades para desarrollar destrezas relacionadas con la negociación, el tratamiento de conflictos y la búsqueda de consenso.

¿Cuánto tiempo durará el agrupamiento?

Depende del tipo de agrupamiento que se esté empleando:

- Equipos de base: desde un trimestre hasta una etapa.
- Equipos esporádicos: desde unos minutos hasta una sesión.
- Equipos de expertos: de una a varias sesiones.
- Asamblea: de unos minutos hasta una sesión.

Regla general: dejar que los grupos trabajen juntos durante el tiempo necesario para que alcancen los objetivos propuestos y logren un buen resultado. Los alumnos necesitan tiempo para aprender a trabajar juntos y desarrollar las habilidades y destrezas indispensables para el aprendizaje cooperativo.

En el transcurso de un curso, los alumnos tendrán oportunidad de trabajar con todos los compañeros, a través de la combinación de los equipos de base con otros tipos de agrupamiento (esporádicos, de expertos, asamblea...).

¿Cómo se distribuirán los alumnos en los grupos?

Existen diversas opciones:

- **Grupos seleccionados por los propios alumnos:** los estudiantes se agrupan libremente.
- **Grupos seleccionados por el docente:** el profesor decide quién va a trabajar con quién.
- **Grupos seleccionados al azar:** valiéndonos de instrumentos para la distribución aleatoria.
- **Grupos seleccionados de forma estratificada:** valiéndonos de instrumentos para el conocimiento y clasificación de los alumnos en función de diversos criterios.

Grupos seleccionados por los propios alumnos: el procedimiento menos recomendable porque suelen ser grupos homogéneos (todos buenos alumnos, todos españoles, todas chicas...), los alumnos tienden a distraerse de la tarea, 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.

Grupos seleccionados por el docente: permite al docente 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.

Una buena opción es crear **grupos de apoyo** para cada estudiante:

1. Se pide a cada alumno que enumere tres compañeros de clase con los que le gustaría trabajar.
2. Se cuenta la cantidad de veces en que fue elegido cada alumno, de cara a identificar a los alumnos más aislados y más populares.
3. Los alumnos más aislados formarán grupo con dos de los compañeros más populares, solidarios y serviciales de la clase.

Así, aumentamos 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.

Grupos seleccionados al azar: se divide el número de alumnos entre la cantidad de miembros que se pretende que cada grupo. Se enumera a los alumnos según el resultado de esa división y los que tengan el mismo número formarán un grupo.

Variaciones:

- *El método matemático:* proponer a los alumnos un problema matemático y pedirles que (a) resuelvan el problema, (b) encuentren compañeros con la misma respuesta y (c) formen un grupo.
- *Personajes históricos:* entregar a los alumnos una ficha con el nombre de algún personaje histórico y pedirles que se agrupen con los compañeros que tengan personajes del mismo período histórico.
- *Personajes literarios:* entregar a cada alumno una ficha con el nombre de algún personaje de las obras literarias que han leído en clase y pedirles que se agrupen en función de los personajes que pertenecen a la misma obra.

Grupos seleccionados de forma estratificada: permite controlar el grado de heterogeneidad del grupo en función de un criterio determinado. Slavin propone este sistema de distribución según rendimiento:

1. Clasifique a los alumnos, en una lista según su desempeño previo.
2. Determine la cantidad de equipos, dividiendo entre 4 el total de alumnos. Si la división no es exacta, deberá decidirse entre una combinación 4-3 ó 4-5.

3. Forme los equipos, equilibrándolos de tal modo que cada equipo esté integrado por alumnos con niveles alto, medio y bajo, el nivel de desempeño promedio de todos los equipos sea más o menos igual.

Si los equipos no están distribuidos de forma pareja por etnia, sexo, nivel de integración..., cámbielos moviendo alumnos de niveles de desempeño parecidos pero de diferente grupo étnico, sexo o nivel de integración..., hasta lograr el equilibrio.

A la hora de realizar la distribución de los alumnos dentro de los grupos, resulta evidente que no podremos compatibilizar todos los criterios de heterogeneidad que mencionábamos anteriormente. Por esto, lo más inteligente es priorizar algunos de ellos, en función de las necesidades del grupo-clase. Así, por ejemplo, en un grupo en el que existen brotes xenófobos, sería conveniente poner el énfasis en la etnia y luego tratar de ir incorporando otros criterios; sin embargo, en un grupo clase con una tasa elevada de fracaso académico, pondremos el énfasis en el rendimiento escolar o la motivación hacia el aprendizaje.

La disposición del aula: influencia

Afecta a casi todas las conductas de alumnos y docente, pudiendo facilitar u obstruir el aprendizaje.

- Es un indicio del tipo de conducta que el docente considera apropiada y que espera que se manifieste en su aula.
- Influye en la manera en que alumnos y docente participan en las actividades y en la forma en qué se comunican.
- Afecta las oportunidades de los alumnos de establecer contacto y entablar amistades.
- Ayuda a los alumnos a sentirse más seguros, pues saben dónde comienzan y terminan las áreas de aprendizaje estructuradas.
- Facilita la circulación y las interacciones en el aula.
- Orienta el trabajo y la conducta de los alumnos (evita interrupciones).
- Facilita las transiciones entre una actividad y otra.

Pautas generales

- Los miembros de un grupo deben sentarse juntos, de forma que puedan mirarse la cara, compartir los materiales, hablar entre ellos sin molestar a los demás, etc.

- Los miembros de un grupo deben poder ver al docente al frente del aula sin tener que retorcerse en sus sillas o adoptar una posición incómoda.
- Los grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga despejado el camino hacia cada grupo.
- Los alumnos deben tener un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales que necesitan para ejecutar las tareas asignadas.
- La disposición debe ser flexible, permitiendo a los alumnos cambiar la composición de los grupos con rapidez y en silencio.

Para centrar la atención en ciertos puntos del aula y definir zonas de trabajo, podemos usar:

- Rótulos y signos para designar determinadas áreas.
- Colores para captar atención y definir zonas de trabajo y almacenamiento del material.
- Líneas en suelo y paredes para delimitar distintas áreas de trabajo.
- Flechas en suelo, paredes o colgando del techo para dirigir la atención de los alumnos.
- Iluminación para delimitar áreas de trabajo y centrar la atención de los alumnos. Las zonas iluminadas atraen la atención y las áreas en penumbra que las circundan funcionan como límites.
- Mobiliario móvil para delimitar áreas de trabajo y de almacenamiento del material. Ejemplo: biombos, porta macetas...
- Exhibir el trabajo grupal para delimitar los lugares de trabajo. La disposición del aula puede aumentar o reducir los problemas de disciplina.
- Muchas interrupciones se producen en partes del aula menos supervisadas, ya que los alumnos creen que el docente no está viéndolos y no se dará cuenta.
- Igualmente, “el fondo de la clase” suele ser el lugar preferido por alumnos hostiles e introvertidos, que tienden a intervenir menos en clase, a prestar menos atención, a trabajar menos en su pupitre y a tener un menor nivel de rendimiento.

Disponiendo el aula de un modo que le permita al docente tener un acceso fácil a cada grupo y supervisar sin dificultades a toda la clase, se podrán evitar muchos problemas de disciplina.

Interdependencia positiva

Constituye el elemento fundamental del aprendizaje cooperativo. Es la toma de conciencia por parte del alumno de que sólo tendrá éxito si lo tienen también sus compañeros (“*O todos o ninguno*”).

Al existir una relación positiva entre la consecución de las metas de los alumnos, estos comprenden que los esfuerzos y éxitos de cada integrante del equipo no sólo lo benefician a él, sino también al resto de los miembros del grupo.

Por ello, los alumnos se enfrentan a una doble responsabilidad:

- Aprender los contenidos asignados.
- Asegurarse que todos los miembros del grupo los aprendan.

Así, se establece una dinámica en la que todos comparten recursos, se apoyan mutuamente y celebran los éxitos conjuntos.

Para promover la interdependencia positiva es necesario:

- Establecer objetivos o **metas grupales** (Interdependencia de metas).
- Reforzar la interdependencia positiva de metas, con **otras formas de interdependencia**: de tareas, recursos, funciones, recompensas/celebraciones, funciones, identidad.

Asegurando la interdependencia a estos niveles, se establece en el aula una dinámica cooperativa basada sobre **dos pilares básicos**:

- Para alcanzar el éxito conjunto **son necesarios los esfuerzos de todos** y cada uno de los miembros del grupo, por lo que **nadie puede esconderse** y aprovecharse del trabajo de sus compañeros.
- **Cada miembro del grupo tiene una contribución única** para lograr el objetivo conjunto, determinada por sus recursos, habilidades, funciones...ello deriva en la valoración de la diversidad.

En resumen, el aprendizaje cooperativo requiere la estructuración de una interdependencia positiva que nos lleve a concebir el éxito como una **meta compartida que depende del esfuerzo de todos**. Se trata de que el alumno tome conciencia de que sólo tendrá éxito si lo tienen también sus compañeros. Los estudiantes que comparten metas, comprenden que los esfuerzos y éxitos de cada miembro del grupo benefician a los demás. Por ello, deben asegurarse de que todos aprendan los contenidos asignados, compartiendo recursos, apoyándose mutuamente y celebrando los éxitos juntos.

Interdependencia de metas

Conseguimos interdependencia de metas cuando establecemos un objetivo o criterio de éxito grupal que requiere del trabajo y la implicación de todos los miembros del equipo. Estos pueden ser individuales (si el grupo considera que algún alumno requiere de una atención especial) o grupales. Cuando el nivel de pericia es alto el grupo puede establecer sus propios objetivos o criterios para el éxito.

Establecer una meta o criterio de éxito grupal que requiera del trabajo y la implicación de todos los miembros del equipo. Por ejemplo:

- ❖ Todos los miembros del equipo mejoran su rendimiento anterior.
- ❖ Todos los miembros del equipo consiguen una calificación mínima.
- ❖ El equipo producirá un resultado concreto satisfactorio (un cuestionario resuelto, un trabajo de investigación, un experimento científico, un mural...), fruto del trabajo de todos sus miembros. Cualquiera de los integrantes del grupo puede explicar el trabajo.

Interdependencia positiva respecto de las tareas

- La división del trabajo en tareas distintas pero complementarias, de tal forma que el producto final requiera la implicación activa de todos los miembros del grupo.
- La realización conjunta de las mismas actividades. Debe ir presidida por una regla muy clara: “Nadie pasa a la siguiente actividad hasta que todo el grupo no ha realizado y comprendido la anterior”.
- La tarea se encadena de forma que cada miembro del grupo completa una parte, que resulta imprescindible para el paso a la siguiente. El equipo debe evaluar positivamente cada práctica de forma inmediata, todos tienen que estar de acuerdo con lo que se ha realizado antes de continuar.

Interdependencia positiva respecto de los recursos

- Proporcionar recursos limitados a los alumnos para que se vean obligados a compartirlos con sus compañeros (Ej: entregar sólo una copia del problema o de la tarea a cada grupo).
- Dar a cada alumno una parte de los recursos necesarios, para que el grupo deba coordinarse (Ej: método rompecabezas).
- Cada uno de los miembros del grupo busca y aporta una parte de los materiales necesarios.

Interdependencia respecto de las funciones

Se implementa asignando a los miembros del grupo **roles complementarios e interconectados**. Podemos distinguir entre:

1º Roles para la formación y el funcionamiento del equipo: ayudan a la conformación del grupo y realice un trabajo eficaz:

- **Moderador:** dirige las actividades, controla el tiempo, hace respetar el turno de palabra...
- **Secretario-portavoz:** anota las decisiones y los acuerdos, rellena los formularios, se comunica con otros grupos y el profesor...
- **Supervisor del orden:** controla el tono de voz, evita la dispersión, anima a la participación...

- **Coordinador de tareas:** se ocupa del material, controla que se cumpla el plan de trabajo, revisa los deberes...

- **Observador:** registra la frecuencia con la que los miembros del grupo adoptan comportamientos o actitudes adecuados al rol que ejercen, controla la rotación de roles...

2° Roles para consolidar y reforzar el trabajo en equipo: ayudan a los alumnos a formular lo que saben, integrarlo con lo que están aprendiendo y a incentivar y mejorar su razonamiento:

- **Sintetizador-recapitulador:** sintetiza y recapitula los contenidos utilizando esquemas y mapas conceptuales.

- **Verificador de la corrección:** se asegura que las respuestas o producciones del equipo sean correctas.

- **Verificador de la comprensión:** se asegura que todos hayan entendido los contenidos.

- **Incentivador de la discusión y el diálogo:** procura que todos los miembros del equipo den respuestas y tomen decisiones de forma consensuada.

- **Observador:** registra la frecuencia con la que los miembros del grupo adoptan comportamientos o actitudes adecuados al rol que ejercen, controla la rotación de roles...

A la hora de trabajar sobre estos roles, podemos seguir la propuesta de los hermanos Johnson, que se articula sobre seis pasos distintos:

1. **Seleccionar los roles que se van a implantar:** en función del nivel madurativo de los alumnos y las necesidades de los grupos en cada momento.

2. **Descubrir la necesidad de roles para trabajar en equipo.**

- Los equipos empiezan a trabajar sin asignar roles.

- Reflexionan sobre las actuaciones que han favorecido el trabajo y las que no. Así establecemos las conductas y técnicas necesarias y asignamos un rol para su supervisión.

- Para introducir un rol que no se ha desprendido de la reflexión anterior, podemos dramatizar situaciones de trabajo en las que no se ejerza ese rol y valorando su importancia.

3. **Asegurarse que todos entienden en qué consiste el rol.**

- Definir operativamente el rol a través de una «ficha de rol» en la que, además del nombre, se recogen sus funciones o las frases que podría decir quien lo desempeña.

- Dramatizar una situación en la que se ejerce el rol.

4. Preparar situaciones repetidas de práctica del rol: estableceremos una o varias sesiones de práctica, en las que todos los alumnos puedan utilizar el rol varias veces hasta que la aprendan. El docente hace las correcciones necesarias.

5. Introducir el rol y revisar su aplicación: se introduce el rol dentro del equipo y el observador registra en una guía de observación la frecuencia y calidad con la que se han realizado las tareas operativas del mismo.

Luego, en la evaluación grupal, el equipo revisa su aplicación:

- ¿Qué tareas operativas ha realizado y con qué frecuencia?
- ¿Qué tareas no ha realizado?
- ¿Cómo ha beneficiado al equipo el ejercicio de estas tareas?
- ¿Cómo ha perjudicado al equipo el hecho de que no se hayan ejercido algunas de estas tareas?
- ¿Hace falta añadir alguna tarea nueva a un determinado rol?

6. Practicar los roles introducidos hasta que los alumnos los interioricen: el aprendizaje de un rol se pasa por las siguientes etapas:

- a. Conciencia de que el rol es necesario.
- b. Comprensión de cuál es el rol.
- c. Realización tímida y torpe del rol.
- d. Sensación de falsedad en el ejercicio del rol.
- e. Uso diestro pero mecánico del rol.
- f. Uso habitual, automático y natural del rol.

Algunas formas de asegurar que los alumnos perseveren incluyen la realimentación permanente sobre su calidad y frecuencia de uso y el refuerzo a los grupos cuando sus integrantes cumplen con sus roles.

Interdependencia de recompensas/celebraciones

Conseguimos interdependencia de recompensas/celebraciones cuando el esfuerzo de los alumnos por aprender y promover el aprendizaje de los otros debe ser reconocido y festejado. Para ello, podemos:

- Fomentar que los grupos festejen el buen resultado obtenido.
- Ofrecer recompensas grupales no tangibles: reconocimiento, elogios, alabanzas...
- Otorgar premios tangibles en función de las metas comunes. Pueden ser premios escolares (Ej: puntos adicionales) o no escolares (Ej: tiempo libre, diplomas...).

El reconocimiento del esfuerzo ajeno y el respeto mutuo promueven el firme compromiso de los alumnos con el rendimiento del grupo. Ahora bien, las recompensas extrínsecas deben ser símbolos de festejo y desaparecer gradualmente a medida que la motivación intrínseca tome su lugar.

Interdependencia respecto de la identidad

Conseguimos interdependencia respecto a la identidad cuando:

- Cada equipo crea o elige su nombre, logo, lema, canción identificativa...
- Los equipos elaboran carnets, gorras, pañuelos, banderines...con sus señas de identidad.
- Personalización de los materiales de trabajo del equipo.
- Personalización del espacio de trabajo del equipo.

Interdependencia ambiental

Conseguimos interdependencia ambiental cuando:

- Designar un espacio en clase para el equipo.
- Utilizar diversos elementos para delimitar espacio del equipo.
- Dotar al equipo de su propio mobiliario: estantería, ordenador, paneles...
- Ofrecer al equipo un lugar de reunión.

Interdependencia respecto al rival de fuera

Conseguimos interdependencia respecto al rival de fuera cuando:

- Los equipos compiten con otros grupos. Por ejemplo, el método Torneo de Juegos por Equipos.
- El grupo-clase compite con otras clases.

Interdependencia imaginaria

Conseguimos interdependencia imaginaria cuando los alumnos se “sumergen” en una situación hipotética:

- “Sois un grupo de astronautas perdidos en la luna...”
- “Vuestro barco naufraga en una isla desierta...”
- “Sois un grupo de científicos que tiene dos días para encontrar la vacuna de un virus mortal...”

Responsabilidad individual

La finalidad del aprendizaje cooperativo no es tanto aprender a hacer las cosas juntos, sino aprender juntos a hacer las cosas solos. Por ello, cuando los alumnos trabajan en equipo, es imprescindible adoptar medidas que aseguren la implicación de todos. Sólo así podremos evitar que alumnos pasivos se aprovechen del trabajo de sus compañeros (efecto polizón o parasitismo social) para obtener sus metas.

Cada uno de los miembros del equipo ha de ser responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda (su propio aprendizaje) para conseguir los objetivos comunes del equipo.

Se consigue cuando las situaciones se estructuran de forma que el éxito del equipo depende del aprendizaje individual de cada uno de sus miembros.

El estudiante sabe que su trabajo será verificado y evaluado de forma individual.

La comunicación de los resultados obtenidos por cada alumno, a él mismo y su grupo, sirve para determinar quién necesita más ayuda y apoyo.

Promovemos la responsabilidad individual cuando:

- Formamos grupos pequeños (máximo cuatro integrantes). Cuanto más pequeño es el grupo, más se “nota” la falta de implicación de alguno de sus miembros.
- Evaluamos a cada alumno por separado, ya sea con una prueba individual o examinando la parte que le ha correspondido en un trabajo conjunto.
- Elegimos al azar el trabajo de un alumno para representar al grupo.
- Pedimos a los alumnos que expliquen lo aprendido a sus compañeros.
- Fomentamos la autoevaluación individual y grupal.
- Antes de empezar a trabajar en equipo, cada alumno realiza un trabajo individual concreto sobre los contenidos a tratar.

- Asignamos roles y tareas concretas.
- El observador registra en una “guía de observación” el grado de contribución de cada miembro del grupo.
- Cada miembro del equipo firma el trabajo (“participo en la elaboración”, “estoy de acuerdo con el resultado”, “puedo explicar el trabajo”).

Igualdad de oportunidades para el éxito

Se entiende como la posibilidad de que todos los alumnos, cualquiera que sea su nivel, puedan realizar aportaciones a la mejora de los resultados del equipo.

Si los alumnos trabajan juntos con metas compartidas es imprescindible asegurar que todos estén en condiciones de realizar las tareas que se les proponen. Por tanto, debemos tener previstas las medidas curriculares, metodológicas y organizativas necesarias para que todos “puedan”.

La igualdad de oportunidades para el éxito no debe considerarse como un elemento específico del aprendizaje cooperativo, sino que debería constituir un requisito fundamental de cualquier intervención educativa, ya que la diversidad es inherente al propio concepto de aprendizaje escolar.

La concepción de igualdad de oportunidades para el éxito se relaciona directamente con una postura inclusiva en la que es la escuela la que se adapta al niño y no el niño a la escuela. Desde esta perspectiva, supone que todos los niños estén en condiciones de realizar las tareas propuestas en el aula. Esto no debe traducirse en una propuesta única, de “bajo nivel”. Se trata de una solución peligrosa, que no sólo limita las posibilidades de desarrollo del alumnado que no presenta mayores dificultades, sino que condiciona también las posibilidades de los niños con dificultades, ya que una oferta educativa más pobre se traduce en un aprendizaje de menor calidad.

Por ello, sería más conveniente optar por un proceso más abierto, en el que el profesor cede parte del control del aula en aras de que existan diversos caminos para acceder al conocimiento. Esto supone la adhesión al principio de socio construcción del conocimiento, concibiendo el aprendizaje como un proceso en el que los alumnos, de forma cada vez más autónoma, construyen sus propios conocimientos a partir del trabajo interactivo con los compañeros.

... todos los alumnos tengan oportunidades de acceder al reconocimiento que se deriva del éxito escolar. En este sentido, podemos hablar de una democratización del éxito, que tiene una influencia mucho más decisiva de lo que suele pensarse. Si atendemos a la Psicología Humanística de Rogers, podemos afirmar que:

o Cuando un chico aprende o no un determinado contenido, aprende además algo mucho más importante: aprende que es un individuo capaz o no aprender.

o Nuestro autoconcepto y autoestima no son únicamente una construcción personal. Todo lo contrario, se trata más de una construcción social en la que tienen una influencia decisiva las valoraciones que realizan los demás sobre nosotros. En una clase en la que el alumno, por una secuenciación de contenidos preestablecida (currículo), no alcanza nunca el éxito escolar, empieza a desarrollar una idea sobre sus posibilidades muy pobre, con lo que tiende a construir una imagen negativa de sí mismo.

o Esta autoimagen determina la probabilidad subjetiva de éxito y la atribución causal que inciden directamente en la motivación hacia el aprendizaje escolar, que determina en gran medida el rendimiento. Así, entramos en un círculo vicioso: cuanto menos éxitos consigue el alumno, menos motivación y persistencia en la tarea, peor rendimiento y menos posibilidades de tener éxito.

Todo lo anterior deja muy a las claras la importancia de la igualdad de oportunidades para el éxito de cara a conseguir el aprendizaje de todos y más aún en una dinámica de cooperación en la que las metas están de algún modo interrelacionadas: en estas situaciones la desmotivación, el pasotismo y la “objeción escolar” no solo afectan al que las manifiesta, sino que condiciona el trabajo de sus compañeros de grupo.

Del mismo modo, la igualdad de oportunidades no es sólo un requisito indispensable desde una perspectiva de justicia social – recordemos que la escolarización es obligatoria – sino que, además, constituye un factor decisivo en la construcción de un ambiente positivo en las aulas. La desigualdad lleva al fracaso escolar, considerado como uno de los factores clave en la aparición de la disrupción y la violencia en los centros escolares.

Cómo la promovemos...

A la hora de promover la igualdad de oportunidades para el éxito, podemos tener en cuenta:

- La utilización de dinámicas cooperativas en el aula. Son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto que el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta para la promoción de la igualdad de oportunidades para el éxito y el aumento del rendimiento de todos los alumnos.
- El establecimiento de contenidos y objetivos relacionados con los procedimientos y las actitudes. Poner el énfasis únicamente en los conceptos condena al fracaso a muchos alumnos con problemas de aprendizaje.
- La diversificación de los canales para la presentación de la información. En este sentido, acabar con el monopolio de la lección magistral expositiva sería un paso fundamental.

- Que los alumnos trabajan en sus equipos con “planes de aprendizaje personalizados”. Así, por ejemplo, los alumnos con necesidades educativas especiales podrían trabajar bajo la supervisión de sus compañeros sobre los mismos contenidos pero a diferentes niveles.

- Promover actividades que requieran habilidades y capacidades muy distintas.

- Una evaluación **personalizada y flexible**, en la que **no se establecen criterios fijos de evaluación**, sino que se valora en función del rendimiento anterior de cada alumno. Así pues se le exige **a cada alumno en función de sus posibilidades** y no según una norma común establecida de antemano. En esta línea, podemos plantear **pruebas y niveles de exigencia diferenciados**, siempre sobre el mismo bloque de contenidos sobre el que trabaja el grupo-clase.

Se valoran los progresos de cada uno en comparación con sus propios registros personales, marcas o niveles anteriores y no con los de los compañeros. Si cada uno de los alumnos es valorado por hacerlo mejor que en otras ocasiones, se sentirá motivado a cooperar y persistir en el esfuerzo.

Se amplía la gama de destrezas y habilidades que serán tenidas en cuenta.

Así evitamos que aquéllos a los que las actividades académicas les resultan sumamente difíciles y mantienen una baja probabilidad subjetiva de éxito, experimenten un descenso en su motivación, estima personal e impulso hacia el esfuerzo.

- Promover la autonomía de los alumnos y los grupos, de cara a que el aula sea un espacio donde ocurren cosas distintas al mismo tiempo. Esto derivaría en una personalización del proceso de aprendizaje;

- El profesor reduzca el tiempo de clase transmisiva y pueda realizar intervenciones puntuales de apoyo tanto a nivel individual como grupal;

- Los chicos con un rendimiento más alto ejerzan de tutores de sus compañeros con dificultades.

Interacción promotora

La interacción promotora es la condición para pasar de un trabajo *de equipo* a un trabajo *en equipo*. El trabajo en equipo es aquel en el que los alumnos, al realizar juntos la tarea, promueven y facilitan el progreso de los demás a través de la ayuda recíproca, el apoyo mutuo y el estímulo de los esfuerzos por aprender de todos los miembros del grupo.

La interacción promotora se traduce en:

- ❖ los ánimos y el estímulo continuo que se dan los unos a los otros;
- ❖ la ayuda y apoyo inmediatos al otro, en el momento y medida necesarios;

- ❖ en el intercambio de opiniones, recursos y estrategias;
- ❖ en las observaciones que se hacen los unos a los otros para mejorar el rendimiento;
- ❖ en el esfuerzo que se exigen mutuamente para alcanzar el objetivo;
- ❖ en la confianza mutua entre los miembros del grupo.

Se trata de un elemento que exige un trabajo serio, sistemático y continuado, en el que el factor tiempo resulta decisivo. No podemos esperar que de un día para otro los alumnos aprendan a interactuar de forma positiva. El que las dinámicas de interacción que se establezcan en los equipos promuevan el aprendizaje de todos, depende de tres factores íntimamente ligados:

- En primer lugar, el alumno debe querer interactuar de forma positiva. Esto supone que los estudiantes...
- Compartan una cultura de cooperación en la que se asume que la interacción y el trabajo en equipo suponen un beneficio para todos, independientemente del nivel de rendimiento de cada uno.
- Desarrollen progresivamente una serie de actitudes cooperativas, que les hagan proclives a extraer todos los beneficios derivados de las dinámicas de cooperación.
- El alumno debe poder interactuar de forma positiva. Existen estudios que demuestran que el 70% de las conductas están más relacionadas con el entorno en que se producen que con factores propios del sujeto que las manifiesta.

Desde esta perspectiva, es necesario establecer en el aula una dinámica en la que la cooperación tenga sentido.

Por ello, las situaciones competitivas o individualistas, en las que las metas de los alumnos no están relacionadas o están enfrentadas, no constituyen un campo abonado para el desarrollo de una interacción promotora.

- El alumno debe **saber** interactuar de forma cooperativa, lo que supone la interiorización progresiva de un conjunto de **habilidades cooperativas**, que permitan a los chicos interactuar eficazmente de cara a maximizar el aprendizaje de todos.

Cómo la promovemos...

- Disponemos el aula de forma que aseguramos una **interacción visual y verbal** entre los alumnos, que facilita la comunicación.
- Realizamos **agrupamientos pequeños** (máximo cuatro integrantes)
- Damos el **tiempo suficiente** a los grupos para que los alumnos se conozcan y confíen en los otros.
- Aseguramos la interdependencia positiva.

- Enseñamos **habilidades sociales** relacionadas con el apoyo, la ayuda y el estímulo a los compañeros.
- **Reforzamos las interacciones promovedoras:** felicitaciones, apoyo, correcciones, observaciones que se hacen los unos a los otros para mejorar el rendimiento, el esfuerzo que se exigen mutuamente para alcanzar el objetivo...
- Establecemos **reglas que fomenten la ayuda y el apoyo** mutuo. Por ejemplo: “sólo se pregunta al profesor si ninguno de los integrantes del grupo puede resolver el problema”.
- Para que las normas tuviesen el efecto que esperamos, sería conveniente elaborarlas con los propios alumnos. El proceso que podríamos seguir, siempre adecuándolo en función de la edad de los chicos, sería:
 - o Identificar conductas que dificultan el aprendizaje de todos.
 - o Identificar conductas que promueven el aprendizaje de todos.
 - o A partir de lo anterior, redactar una serie de normas grupales siguiendo las siguientes pautas:
 - ... Las normas deben ser claras y concretas, de forma que resulte fácil determinar si se han cumplido o no.
 - ...Las enunciamos en positivo, expresando el comportamiento correcto en una situación determinada.
 - ...Deben ser realistas y fáciles de cumplir.
 - ...Deben ser justas y comprensibles. Que resulte fácil comprender y asumir su razón de ser
 - ... No deben ser muchas. Una normativa extensa y farragosa suele derivar en que las normas no se cumplan.
 - ...No deben ir contra normas superiores.
- Fomentamos las celebraciones grupales.

Procesamiento cognitivo de la información

El objetivo del aprendizaje cooperativo no puede –ni debe– reducirse al desarrollo de habilidades o actitudes; la meta fundamental es mejorar el rendimiento académico de todos los alumnos, promoviendo la construcción de aprendizajes de mayor calidad.

Como hemos visto en la fundamentación teórica, desde una visión constructivista de la educación sabemos que la calidad de los aprendizajes depende en gran medida del procesamiento cognitivo de la información, que lleva a los alumnos a reestructurar sus esquemas de conocimiento para construir otros mucho más ajustados.

A partir de estas ideas, la Escuela de Psicología Social de Ginebra postula la importancia de la interacción en el procesamiento de la información, lo que nos sitúa ante un constructivismo social en el que los alumnos construyen aprendizajes interactuando con sus compañeros.

La ayuda mutua en el aprendizaje no se reduce a facilitar al compañero la respuesta correcta o la solución final del problema. Es imperativo que se lleve a cabo el **procesamiento interindividual de la información**, mediante el diálogo y la ayuda mutua entre los miembros del grupo. El procesamiento cognitivo de la información implica confrontación de puntos de vista distintos, explicaciones, interpretaciones en contexto, aclaración de dudas, formulación de ejemplos, etc.

Este procesamiento cognitivo de la información **implica...**

- ...confrontación de puntos de vista distintos,
- ...explicaciones,
- ...interpretaciones en contexto,
- ...aclaración de dudas,
- ...formulación de ejemplos, etc.

Estas situaciones ponen en marcha procesos intelectuales que benefician a todos los alumnos, independientemente de su nivel. Por el contrario, el mero hecho de dar y recibir simples respuestas hechas o soluciones acabadas, incide negativamente con la mejora del aprendizaje.

Cómo lo promovemos...

- La **corrección mutua de trabajos y deberes**. *Ejemplo: destinar los primeros minutos de cada clase a la corrección de tareas de forma grupal.*
- La **explicación simultánea de contenidos**. *Ejemplo: destinar un tiempo después de cada explicación para plantear dudas y tratar de resolverlas dentro del grupo. Dialogar posteriormente sobre las dudas en el ámbito del aula.*
- La **puesta en común de las respuestas**. *Ejemplo: conseguir una única respuesta a un problema.*
- La **realización conjunta de esquemas y mapas conceptuales**. *Ejemplo: partir de un texto y realizar un esquema de grupo. Asegurar que todos participen mediante el establecimiento de turnos o roles de verificación.*
- Los **diálogos y debates sobre contenidos**. *Ejemplo: establecer un debate sobre un aspecto concreto de la explicación. Registrar los acuerdos y desacuerdos.*
- La **toma de apuntes cooperativa**. *Ejemplo: cuando se toman apuntes, detener la explicación cada cierto tiempo para que los alumnos contrasten sus apuntes.*
- La **lectura y escritura cooperativa**.
- La **exposición oral de trabajos**.

- Resumir la información aportada por un compañero.
- Cada miembro del equipo firma el trabajo (“participo en la elaboración”, “estoy de acuerdo con el resultado”, “puedo explicar el trabajo”)
- Combinar el aprendizaje con otros métodos basados en el descubrimiento y la investigación: aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas (ABP), etc.

Todo este trabajo puede organizarse a través de la utilización de la **sesión cooperativa** –que veremos en el punto siguiente– que pretende poner las situaciones de interacción cooperativa al servicio de la promoción de los aprendizajes significativos.

Para ello, se intenta identificar estrategias y rutinas de cooperación que incidan sobre cuatro momentos básicos de una sesión de clase:

- Momento 1: activación de conocimientos previos y orientación de la tarea.
- Momento 2: presentación de los contenidos.
- Momento 3: procesamiento de la información.
- Momento 4: recapitulación.

2.6 La conducción de grupos

Nadie nace sabiendo trabajar en grupo. El aprendizaje cooperativo resulta más complejo que otras dinámicas de tinte individualista o competitivo, ya que requiere que los estudiantes no sólo aprendan los contenidos curriculares, sino también las destrezas, hábitos y actitudes interpersonales y grupales, necesarias para...

... **la cooperación** (compartir los materiales y las ideas, pedir y proporcionar ayuda, cumplir los compromisos, controlar los tiempos, estar atento, aceptar y cumplir con las tareas del cargo asignado...),

... **la comunicación** (escuchar con atención a los compañeros, utilizar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar y responder con corrección...) y

... **La resolución de los conflictos** que surjan de la relación (escucha activa, mensajes en primera persona, la descentración cognitiva, relativización de posiciones...).

Esto exige que el profesor ponga el mismo interés y rigor en el tratamiento de las habilidades interpersonales y la práctica del trabajo grupal, que en el de los contenidos del currículo escolar.

Ahora bien, este esfuerzo suplementario ofrece grandes beneficios: al aprender juntos, los alumnos mejoran sus competencias interpersonales y, de ese modo, se preparan para desenvolverse mejor como miembros de otros grupos sociales y de la sociedad en general.

Siguiendo a Johnson y Johnson, podemos clasificar las habilidades cooperativas en función de cuatro niveles ordenados de menor a mayor complejidad:

- Habilidades de formación: destinadas a la organización de los grupos y al establecimiento de normas mínimas de conducta (permanecer con el grupo, mantener nivel de ruido, respetar turno de palabra, mantener manos y pies lejos de los demás, cuidar los materiales...)
- Habilidades de funcionamiento: destinadas a orientar los esfuerzos a la realización de las tareas y al mantenimiento de relaciones de trabajo eficaces (controlar el tiempo, expresar puntos de vista, pedir y ofrecer ayuda, negociar conflictos, llegar a acuerdos...)
- Habilidades de formulación: destinadas a profundizar en lo estudiado, estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y retención de los materiales (resumir, corregir, elaborar, verificar la comprensión, explicar...)
- Habilidades de fermentación: destinadas a fomentar conflictos sociocognitivos que ayuden a profundizar en los contenidos (criticar ideas sin criticar personas, integrar ideas diferentes en una única conclusión, ampliar la respuesta de otro agregando información, producir varias respuestas...)

En primer término, debemos tener en cuenta una serie de **reglas** a la hora de trabajar las habilidades cooperativas:

- **Establecer un contexto cooperativo.** Lo primero que hay que tener presente es que las destrezas que interioricen los alumnos estarán directamente relacionadas con la dinámica que se establezca en el aula. Así, el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, requiere la implantación de una estructura cooperativa en el aula. Por el contrario, en contextos competitivos o individualistas, las habilidades cooperativas no tienen sentido.

- **Deben enseñarse de forma explícita:** no basta con estructurar las actividades de manera cooperativa, sino que deben enseñarse y reforzarse de manera directa. En esta línea, podría resultar útil:

- o Incluir en las programaciones objetivos relacionados con las destrezas cooperativas.
- o Realizar dramatizaciones en las que se manifieste o no la destreza.
- o Desarrollar dinámicas específicas.
- o Ofrecer modelos y demostraciones.

- **El grupo determina que habilidades se interiorizarán:** el apoyo y la realimentación de los pares determina si una habilidad se usa adecuadamente y con la frecuencia suficiente para ser interiorizada.

- **Cuanto antes se aprendan, mejor:** el trabajo sobre las habilidades cooperativas debe ser una iniciativa de centro, que se recoja en los documentos oficiales y se base en una

secuenciación coherente que alcance a todos los niveles de la escolaridad obligatoria, con especial atención a la Educación Infantil.

- **Deben trabajarse de forma secuenciada y programada**, siempre atendiendo al nivel madurativo de los alumnos y las necesidades que presenta el grupo clase. Los aprendizajes relacionados con las habilidades sociales deben introducirse paralelamente al trabajo sobre los objetivos y contenidos curriculares. Ejemplo: debemos programar las habilidades adecuadas al nivel de nuestros alumnos al principio de cada curso escolar

- **Paciencia**. El trabajo sobre habilidades cooperativas requiere tiempo, ya que los alumnos lo necesitan para ir asumiéndolas e interiorizándolas. Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos afrontar la enseñanza de habilidades cooperativas siguiendo un **programa** como el siguiente:

1. **Seleccionar qué habilidades es necesario trabajar**: nos basaremos tanto en el nivel madurativo de los alumnos, como en las necesidades que presenten los grupos en cada momento.

2. **Descubrir la necesidad de habilidades cooperativas para trabajar en equipo**: a través de la estructuración de situaciones en las que los alumnos puedan experimentar las consecuencias del uso o no de cada habilidad.

3. **Asegurarse de que los alumnos entiendan la habilidad**: es necesario desarrollar una definición operativa de la habilidad, que permita a los alumnos entender cuál es la habilidad y cuándo deben usarla. Para ello podemos:

o Elaborar una ficha en la que definamos la habilidad.

o Demostrar prácticamente la habilidad a través de dramatizaciones.

o Proporcionar modelos coherentes con la habilidad.

4. **Preparar situaciones repetidas de práctica**: estableceremos una o varias sesiones de práctica, en las que todos los alumnos puedan utilizar la habilidad varias veces hasta que la aprendan.

5. **Revisar el uso de las habilidades**: los alumnos deben procesar la frecuencia y la calidad con que usan las habilidades.

Para ello, las incluiremos dentro de los aspectos a valorar en las sesiones de evaluación grupal y proporcionaremos los instrumentos necesarios para procesarlas (tablas de observación, hojas de evaluación, cuestionarios...).

Durante este período, estaremos pendientes del uso de la habilidad, ofreciendo las instrucciones, reconocimientos y correcciones pertinentes. Esto supone que cada destreza exigirá un periodo de trabajo en el que...

... estaremos muy pendientes de la habilidad, realizando refuerzos y correcciones constantes;

... elegiremos estrategias y rutinas en las que se trabaje la habilidad de una forma más específica (de esta forma, un criterio de secuenciación de rutinas podría ser las destrezas que requieren);

...elaboraremos listas de seguimiento u observación específicas;

... premiaremos de forma específica la demostración de la habilidad que se está trabajando (economía de fichas, diplomas...).

6. Asegurarse de que perseveren en el uso de las habilidades: El desarrollo de las habilidades atraviesa las siguientes etapas:

- a. Conciencia de que la habilidad es necesaria.
- b. Comprensión de cuál es la habilidad.
- c. Realización tímida y torpe de la habilidad.
- d. Sensación de falsedad en la realización de la habilidad.
- e. Uso diestro pero mecánico de la habilidad.
- f. Uso habitual, automático y natural, en el que la habilidad se integra plenamente en el repertorio conductual de la persona.

Algunas formas de asegurar que los alumnos perseveren incluyen:

- o Seguir asignando la habilidad como rol grupal.
- o Realimentación permanente sobre su calidad y frecuencia de uso.
- o Refuerzo a los grupos cuando sus integrantes usan la habilidad.

Todo este trabajo sobre las destrezas podría articularse a través de un programa de desarrollo de habilidades cooperativas organizado a partir de campañas monográficas quincenales/mensuales, organizadas desde la tutoría y consensuadas con todo el profesorado.

2.7 Roles y liderazgo de profesores y alumnos en el ámbito de la cooperación.

Liderazgo distribuido, basado en principios éticos y morales y en una visión organizacional común.

- Empoderamiento de los miembros de la organización a través de la exigencia y el fomento individual de intelectos y talentos, así como el fomento de redes sociales y comunidades de trabajo.

- Una cultura de aprendizaje e innovación.
- Un alto grado de compromiso de todos los miembros para con la propia superación, los procesos de desarrollo y transformación y las metas organizacionales comunes.

Para Longo (2008), la capacidad de los directivos de transferir, compartir y desarrollar el liderazgo es fundamental para el cambio y la innovación. Seitz y Capaul (2007) definen el liderazgo escolar como un proceso de interacción entre líderes y colaboradores que se da a distintos niveles de acción y no se restringe únicamente a una posición formal de liderazgo. La relación entre el líder y su equipo se basa en una influencia mutua; debe aflorar por voluntad de ambas partes y aspira a lograr cambios significativos. Cada particularidad situativa (que engloba, por ejemplo, características de la institución, de la tarea, de la situación y/o de las personas involucradas) requiere diferentes dinámicas de relación y, en consecuencia, distintas habilidades directivas. La competencia directiva puede definirse entonces como la capacidad del líder o directivo de actuar de manera efectiva considerando cada particularidad situativa en la que se enmarcan sus acciones. En este sentido, una dirección eficaz en el contexto escolar se revela como un fenómeno complejo que no se puede manejar con criterios uniformes o estandarizados, pero que se ubica bajo ciertas coordenadas y principios de acción.

En el liderazgo pedagógico, el éxito y el liderazgo se comparten y asumen conjuntamente de manera genuina. El liderazgo se debe entender como "una función que puede ser ejercida por cualquier miembro, más que como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo" (Bolívar, 1997, p. 38). Se deben encontrar modos que faciliten el consenso sin que esto implique impedir el pensamiento crítico, y se debe fijar la atención y los esfuerzos en los roles y redes que surjan en la escuela, de tal manera que el equipo se vea implicado en las dinámicas de trabajo propias de una cultura sostenida de aprendizaje y desarrollo (Bolívar, 1997).

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

3.1 La investigación en las dinámicas y enfoques de trabajo cooperativo con padres, profesores y alumnos.

Las familias, los docentes y la comunidad forman un estado colectivo de aprendizaje en donde cada uno de ellos aporta un conocimiento significativo y una nueva experiencia: la intervención de la familia es la más representativa de todas en especial por sus niveles de afectividad, comprensión y expresión de valores inculcados en el hogar, por otro lado la o el docente cumple una labor casi similar al de los tutores pero con la diferencia que este es más relevante en el ámbito educativo y académico, y por último pero no menos importante está el papel que juega la sociedad en la educación de sus miembros, aparentemente no interviene de manera directa pero proporciona situaciones cotidianas que requieren la intervención personal de cada ser humano por la simple razón de formar parte de una misma comunidad. (Collet & Tort, 2017).

En ocasiones el trabajo cooperativo entre padres de familia y la escuela generan ciertas discrepancias con relación a la educación de los niños y niñas, en algunos casos no existe la comprensión de una de las partes involucradas, esto se pueda dar por controversias autoritarias de quien manda más en la vida formativa de los pequeños. Los padres de familia son quienes educan enseñando valores, actitudes y formando la personalidad, pero deben tener en cuenta que su labor tiene que ir de la mano con la educación escolar porque así generan un trabajo colectivo, por otro lado la participación de los docentes es más cuantitativo eso quiere decir que se valora los conocimientos que adquieren diariamente en el ámbito escolar, aunque haya desigualdades personales la Escuela es un centro de formación en donde el diálogo es una herramienta necesaria e indispensable para llegar a acuerdos en beneficio común. (Forest & García, 2011, p. 12).

3.2 Trabajo cooperativo e innovación educativa.

Se consideran Prácticas Innovadoras (PI) a las experiencias en los procesos para favorecer el aprendizaje, desde la intervención docentes, en la administración y organización de centro escolar o en la zona, que incluyan "...una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula." Carbonell, J. (2001:8)l.

Desde esta perspectiva, la innovación se asocia principalmente a la “renovación pedagógica”, a probar formas diferentes del quehacer docente, de los procesos de asesoría y acompañamiento a las escuelas y del sistema educativo en su conjunto, que pueden ir o no, acompañadas de herramientas que ofrece el desarrollo de la tecnología. Las Prácticas Innovadoras que se comparte en este sitio, han sido elaboradas en forma individual o colectiva, por profesores, directores, supervisores o coordinadores regionales, que trabajan en uno de los niveles de la educación obligatoria, además fueron revisada por un curador, especialista en el nivel, en la modalidad y en el contenido que abordan.

Consideré el aprendizaje cooperativo como estrategia de innovación para fortalecer diversos aspectos como: la interdependencia positiva, la responsabilidad grupal e individual, la interacción estimuladora, el desarrollo de habilidades, valores y actitudes grupales y la evaluación grupal (González, N; García, M. 2007). Según Pujolàs, 2008 (citado por Traver, S. s/f.) “la estructuración cooperativa del aprendizaje en el aula es una manera de que nuestros alumnos y alumnas desarrollen a lo largo de su escolarización la competencia social y ciudadana”. El principal objetivo de la innovación destaca en la evaluación grupal, y en describir los niveles de autorregulación que tuvo el impacto de estrategias de aprendizaje cooperativo en los alumnos y su autoevaluación.

3.3 Habilidades básicas para comunicarse.

Las Habilidades o Competencias Comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje. A partir de ellas, nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través de su desarrollo, nos volvemos competentes comunicativamente.

El lenguaje verbal y el no verbal (cine, música, pintura, etc.), la diversidad lingüística, la gestualidad, la emocionalidad, la comprensión de las diferencias, las semejanzas entre el habla y la escritura y el papel mediador de la lectura, cimientan nuestra capacidad de comprender, interpretar y elaborar contenidos comunicativos, para la interpretación del mundo, la expresión de la subjetividad y el ejercicio de nuestra ciudadanía.

Existen diferentes clasificaciones de habilidades comunicativas. Aquí presentamos algunas nociones básicas.

Habilidades verbales de recepción

Escuchar

Es la capacidad de sentir, de percibir sensorialmente lo que transmite otra persona, comprender el mensaje; este aspecto permite al oyente, evaluar la importancia de lo escuchado para responder acertadamente al interlocutor; exige además tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes.

Leer

La lectura es fundamental en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas del ser humano. Como realización intelectual, es un bien colectivo indispensable en cualquier contexto económico y social. Como función cognitiva, permite el acceso a los avances tecnológicos, científicos y de la información. Da la posibilidad de recrear y comprender mejor la realidad. Leer, es ser capaz de dialogar críticamente con el texto, tomar una postura frente a él y valorarlo integrándolo en el mundo mental propio.

Habilidades verbales de emisión

Hablar

Se denomina hablar a la capacidad que tiene el ser humano de comunicarse mediante sonidos articulados. Estos sonidos son producidos por el aparato fonador, que incluye lengua, velo del paladar, cuerdas vocales, dientes, etc. Esta propiedad es distintiva en el hombre, ya que si bien está presente en distintas especies del reino animal, es en la naturaleza del hombre en la que alcanza su más alta manifestación, en la medida en que despliega un altísimo grado de complejidad y abstracción en lo referente al contenido.

Escribir

La expresión escrita representa el más alto nivel de aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer) y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (fonológica, morfo-sintáctica, léxica-semántica y pragmática).

La escritura es una habilidad compleja, que implica que el escritor tenga conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos.

Habilidades no verbales

Las habilidades no verbales son todas aquellas que incluyen el lenguaje corporal y todo lo que no sean las palabras. Es el arte de interpretación de símbolos y señales comunicados por los gestos, expresiones faciales, contacto visual, la postura, etc. El tono de voz por ejemplo es una habilidad no verbal por excelencia porque no es la palabra, sino el matiz de la palabra, es el lenguaje corporal de la palabra. La capacidad de comprender, resignificar y utilizar la comunicación no verbal o lenguaje corporal, es una poderosa herramienta para conectarse con los demás y con la realidad circundante.

3.4 Habilidades básicas para fomentar el trabajo cooperativo.

Las habilidades de colaboración pueden definirse como las cualidades y las competencias interpersonales e intrapersonales que usamos para resolver colectivamente un problema o avanzar hacia un objetivo común. Suelen encabezar la lista de habilidades que las empresas más necesitan y, como sucede con cualquier grupo de habilidades, pueden desarrollarse.

Dentro de una dinámica cooperativa se reduce considerablemente la dependencia de los alumnos con respecto al profesor, ya que los compañeros pueden proporcionar el tipo de apoyo que antes corría a cargo del docente. De este modo, los alumnos se vuelven más autónomos e independientes en su aprendizaje, al tiempo que el grupo de iguales les proporciona unos niveles de ayuda mucho mayores y más adecuados a sus necesidades. Al mismo tiempo, el docente tiene más tiempo para ocuparse de otras tareas como la planificación de las experiencias de aprendizaje, la recopilación y elaboración de recursos didácticos o el apoyo individualizado a aquellos alumnos que demandan más atención.

Del mismo modo, el trabajo cooperativo permite que los alumnos se impliquen en una variedad de procedimientos que antes estaban reservados al profesor, como por ejemplo, la planificación de la tarea, el control de su progreso, la búsqueda y selección de los recursos, etc. Todo ello deriva en una mayor responsabilidad por parte de los educandos respecto de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Las enormes posibilidades de interacción que ofrece el aprendizaje cooperativo constituyen, sin duda, una de sus mayores ventajas. Si tenemos en cuenta que la psicología actual defiende que el ser humano se construye a sí mismo en la interacción social, comprenderemos que las posibilidades de desarrollo que ofrece una dinámica basada en el intercambio comunicativo constante son muy importantes. En aulas tradicionales, la interacción entre alumnos no sólo es dejada de lado, sino que se concibe como algo negativo, que hay que evitar. De ese modo, las únicas interacciones aceptadas son las que se establecen entre el profesor y los alumnos, que lógicamente son muy limitadas, teniendo en cuenta que la ratio actual de nuestras aulas es muy elevada.

Por este motivo, el aprendizaje cooperativo se presenta como un método muy superior a otras dinámicas de tinte individualista o competitivo, ya que se establecen canales multidireccionales de comunicación que propician conflictos cognitivos constantes, fomentando el desarrollo intelectual. De esta forma, el aprendizaje cooperativo maximiza los recursos con los que cuentan las instituciones educativas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planificar y llevar a cabo una actividad de aprendizaje cooperativo con los estudiantes requiere trabajo y esfuerzo por parte del docente y, por supuesto, por parte de los alumnos.

Lo primero que es necesario es determinar el grado de estructura que interesa para la realización de la actividad. Si bastará con elaborar alguna actividad en parejas o grupos de tres

alumnos de reflexión, puesta en común, etc. o se necesitará utilizar alguna técnica puramente cooperativa.

La actividad que se vaya a realizar con los alumnos debe estar *alineada* con los objetivos de la asignatura, de tal manera que esté conectada con lo que se espera que los alumnos consigan al término de la materia.

Si se opta por la realización de una práctica en el desarrollo de la clase algunos aspectos a tener en cuenta son:

- Selección de la temática concreta y
- Organizar la dinámica y los aspectos referentes a:
 - o Describir la actividad a realizar (objetivos, contenidos y evaluación)
 - o Si el docente presentará la temática concreta antes de la actividad o no.
 - o Cuántos grupos serán necesarios y de cuántos alumnos cada uno.

Ahora bien, si el docente quiere aplicar una técnica de aprendizaje cooperativo estructurada, como las que se han presentado en el punto anterior, es necesario tener en cuenta que, al mismo tiempo que se otorga a los alumnos mucha autonomía en el aprendizaje, también es necesario prepararla con todo detalle para fomentar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Prieto (2007: 66) citando a Johnson y Johnson (2004), señala en cuatro fases las competencias que son necesarias para que el docente ponga en práctica (desde la preparación hasta la evaluación) una actividad de aprendizaje cooperativa.

PRIMERA FASE: TOMA DE DECISIONES PREVIAS A LA ENSEÑANZA EN EL AULA

Las **funciones del profesor** en este primer momento son:

- Especificar los objetivos de aprendizaje.
- Decidir el tamaño del grupo (se recomienda que no sean más de 6 alumnos para facilitar la interacción y el trabajo entre todos).
- **Preparar los materiales de aprendizaje.**
- Asignar a los alumnos a los grupos (salvo que, según la técnica utilizada, la asignación sea por intereses). Se recomienda, por los buenos resultados que obtiene, que los grupos sean heterogéneos.
- Preparar el espacio donde transcurrirá la actividad (en clase o fuera de ella, la distribución de las mesas, etc.).

- Distribuir los roles dentro de los grupos (para facilitar la interacción. Estos roles pueden ir rotando por los alumnos.).

Las tareas a realizar en esta fase constituyen los cimientos necesarios para que la actividad cooperativa tenga éxito, por lo que es conveniente prestarles especial atención y cuidado, sobre todo si no se han utilizado antes técnicas cooperativas.

SEGUNDA FASE: ESTRUCTURA DE LA TAREA Y LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA

Las **funciones** en esta fase son:

- Explicar claramente la tarea. Es importante que todos los alumnos la comprendan.
- Explicar los criterios para el éxito (si se comunica a los alumnos lo que se espera de ellos y, además identifican el reto que supone, se enfrentarán a la tarea más motivados).
- Estructurar la interdependencia positiva (la necesidad del conocimiento de los compañeros para el propio aprendizaje).
- Estructurar la responsabilidad individual.
- Estructurar la cooperación intergrupal.
- Especificar las conductas deseables en los alumnos.

En esta fase se centra la tarea del profesor en garantizar que las condiciones del aprendizaje cooperativo tengan lugar en el aula o en el espacio en el que se esté desarrollando la actividad.

TERCERA FASE: INTERVIENE EN EL PROCESO Y CONTROLA EL PROCESO:

En esta tercera fase el docente tiene la **función** de:

- Observar la interacción entre los alumnos para evaluar su progreso académico y el uso de las habilidades sociales necesarias para cooperar con otros. A partir de su observación, puede intervenir (clarificando instrucciones, respondiendo preguntas, enseñando destrezas, etc.).

Resulta fundamental que los profesores estén en *atentos* a lo que acontece en los grupos cooperativos. Pueden tomar notas, registrar conductas con el fin de obtener información sobre el funcionamiento de cada grupo.

CUARTA FASE: EVALÚA EL APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN GRUPAL

Son tres las **funciones básicas** en esta fase:

- Proporcionar un *cierre* a la actividad (por ejemplo; un resumen del trabajo que han realizado los alumnos).
- Evaluar la cantidad y calidad de aprendizaje.
- Evaluar el funcionamiento de los grupos.

En esta última fase es muy importante evaluar el aprendizaje y los procesos de trabajo en equipo de los alumnos. Este punto se especifica con más detalle en el siguiente apartado.

Puede parecer que, al desglosar tanto las funciones de los docentes, poner en marcha una técnica cooperativa será difícil y costoso. Es claro que hay que invertir esfuerzo en la preparación y supervisión de los trabajos que realizan los estudiantes, pero es una metodología con múltiples beneficios (como se trataba al inicio del documento) para los aprendizajes y la maduración de los alumnos.

3.5 Habilidades básicas para afrontar situaciones críticas y resolver conflictos.

Entendemos la ansiedad como la aprensión que experimenta el alumno al enfrentarse ante una situación o problema que no está seguro de poder afrontar. La ansiedad es considerada por muchos autores como el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Generalmente, se la asocia a sentimientos negativos como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión. Heron identifica tres componentes relacionados entre sí:

- La ansiedad de aceptación: *¿Me aceptarán, gustaré, me querrán?*
- La ansiedad de orientación: *¿Comprenderé lo que sucede?*
- La ansiedad de actuación: *¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?*

La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, que derivan en un rendimiento pobre que, a su vez, produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor.

El aprendizaje cooperativo contribuye a reducir la ansiedad en la medida que fomenta la autoestima de los alumnos y la confianza en sí mismos, ya que les permite que se relajen y trabajen en un entorno tranquilo en el que encuentran el tiempo suficiente para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y mucho mayores probabilidades de éxito, derivadas tanto del apoyo y ayuda de sus compañeros, como de la adecuación de la intervención educativa a sus peculiaridades.

Resolver conflictos

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición, en desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (Torrego, 2000 citado en Tuvilla p. 52).

Los estudios y análisis sobre el tema de los conflictos coinciden en señalar que el conflicto tiene las siguientes características:

- ▶ Es inherente a las relaciones humanas.
- ▶ Tiene diferentes etapas.
- ▶ Puede desencadenar reacciones violentas si no existe disposición de los involucrados para resolverlo.
- ▶ Se resuelve mediante diferentes estrategias y herramientas.

La existencia de conflictos es algo que ocurre en la vida diaria de manera inevitable porque forma parte de las relaciones humanas y de la diversidad, es decir, todas y todos tenemos intereses, opiniones, expectativas, creencias, gustos, preferencias, valores o deseos diferentes que pueden contraponerse o ser incompatibles. En los conflictos se movilizan comúnmente emociones y sentimientos que interfieren en nuestra respuesta ante ellos.

Existe la tendencia a considerar que el conflicto es negativo por lo que suele ser negado o silenciado; sin embargo, es necesario abandonar esta visión. La manera de afrontar los conflictos define si se evaden, si pueden tener una resolución pacífica o si derivan en violencia. Por otra parte, aprender a resolverlos puede convertirse en una oportunidad para aprender a comunicar de manera más abierta y asertiva lo que causa malestar, a dialogar para encontrar soluciones justas y creativas y a la mejora en general de las relaciones personales.

Los siguientes son indicios de que se está frente a la presencia de un conflicto:

- ▶ Las necesidades e intereses de personas o grupos se contraponen.
- ▶ Existe tensión que puede distorsionar lo que perciben las partes del conflicto.
- ▶ Incomodidad por el comportamiento o actitud de las partes en conflicto.
- ▶ Desagrado por el trato que se recibe.
- ▶ La situación hace sentir enojo, tristeza, decepción, frustración, vergüenza o resentimiento.

Para afrontar y resolver un conflicto es importante aprender a reconocerlo y analizarlo: identificar sus causas, partes involucradas y posibles soluciones, de manera que todas las partes ganen; para ello es necesario desarrollar valores, habilidades y estrategias.

Estilos de afrontar o actitudes ante el conflicto Es importante analizar e identificar cuál o cuáles son las actitudes propias y las de las demás personas para afrontar los conflictos, con la finalidad de llegar a una resolución. De acuerdo con Torrego (2000) y Cascón (2001), existen por lo menos cuatro estilos de resolver las diferencias en nuestra vida cotidiana:

- ▶ Competición (gano/pierdes)
- ▶ Acomodación (pierdo/ganas)
- ▶ Evasión (pierdo/pierdes)
- ▶ Cooperación y negociación razonada (gano/ganas)

El estilo de competición es cuando se trata de imponer nuestra decisión o nuestros intereses hacia otra persona, que consiste en el esquema (gano/pierdes). En este estilo lo más importante es conseguir los objetivos propios, no importa pasar por encima de quien sea, la relación entre las personas no importa. Incluso podría llevar a la exclusión, la discriminación, el menosprecio, entre otras situaciones. Por ejemplo, acelerar el paso para ganarle el lugar a alguien en la fila de la cooperativa. Ante estas actitudes es necesario trabajar para desarrollar la empatía y el interés por el otro (Torrego, 2000; Cascón, 2001; Masa, 2015).

En el estilo de acomodación o sumisión no se confronta a la otra parte y no se plantean ni se hacen valer los objetivos y derechos propios (pierdo/ganas). Por ejemplo, Esther tiene un evento familiar el sábado; sin embargo, su jefa le pidió ir a trabajar ese día, lo que implica que falte a su compromiso. Esther acepta ir a trabajar para evitar problemas en el trabajo, aunque la reunión familiar quede cancelada y ella se sienta mal por tal motivo. Ante este estilo es necesario trabajar la autoestima y la asertividad para defender los derechos y necesidades propios respetando los de los demás (Torrego, 2000; Cascón, 2001; Masa, 2015).

El estilo de evasión se da cuando cada una de las partes involucradas renuncia a sus propias necesidades y se desiste de la acción o proyecto que buscaba (pierdo/pierdes); por tanto, no se enfrentan los conflictos, se espera a que por sí solos se resuelvan, lo cual no es posible. No se consiguen ni los objetivos ni se cuida la relación. Por ejemplo, a una alumna le interesa el primer lugar en el cuadro de honor de la escuela, pero a su mejor amiga también, entonces prefiere desistir para que no se enoje su amiga con ella y su amiga hace lo mismo. Es importante trabajar en promover la asertividad de las personas con este estilo de afrontamiento de conflictos (Torrego, 2000; Cascón, 2001; Masa, 2015).

En el estilo de cooperación y negociación razonada cada parte involucrada en el conflicto cede un poco para que ambas partes logren su propósito (gano/ganas). Los objetivos propios son importantes, pero también la relación, por lo que en este estilo se trata de que ganen todas las partes involucradas en el conflicto. Sin ceder en lo fundamental de las necesidades e intereses, por lo que se puede negociar en algunos aspectos (Torrego, 2000; Cascón, 2001; Masa, 2015).

Debido a que “llegar a la cooperación plena es muy difícil”, Cascón plantea otro modelo: la negociación en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, “cuanto más importantes sean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar” (Cascón, 2001, p. 12). Por ejemplo, los grupos de 6° A y 6° B quieren entrenar basquetbol por las tardes para calificar en el próximo torneo; ambos llegan el lunes a la misma hora a entrenar, pero no pueden ocupar la cancha al mismo tiempo, por lo que se ponen de acuerdo de asistir en un horario diferente cada grupo.

El papel del diálogo en la resolución de conflictos

La comunicación juega un papel muy importante en la interacción personal puesto que permite expresar ideas, pensamientos, sentimientos, intereses y necesidades; es tan necesaria que contribuye a la evolución humana; permite el desarrollo eficiente y asertivo de las personas en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

Dos aspectos importantes para lograr una comunicación de forma clara, directa y respetuosa son: la escucha activa y la actitud empática, por ello, antes de abordar las técnicas de resolución de conflictos, parece pertinente hablar sobre estos dos recursos que facilitan el diálogo cuando se tiene un conflicto.

La escucha activa implica atender, analizar, razonar y comprender la información que otra persona nos transmite. Es una habilidad que requiere ser enseñada y practicada, porque debe realizarse de una forma consciente, que surge con el interés de escuchar y comprender al interlocutor, a la par de tener la disposición de entablar una comunicación que sea útil para las personas que están interactuando. El poder escuchar activamente permite dirigir la conversación hacia un objetivo previamente trazado, como puede ser la resolución de un conflicto.

Aprender a escuchar de forma activa genera seguridad y confianza, además de que facilita las relaciones interpersonales, porque permite conocer los gustos, los intereses, las necesidades

que las personas expresan, por tanto, de manera contraria, el no escuchar adecuadamente origina desinformación y se convierte en una fuente de conflicto.

Existen estrategias que facilitan el conseguir la escucha activa como son:

- ▶ Lograr una sensación de serenidad que permita una postura abierta al diálogo. En caso de sentir enojo, es necesario regular esta emoción para poder entablar una comunicación, mediante el uso de respiraciones profundas y de forma pausada, con la finalidad de no tener emociones que generen pensamientos negativos hacia el mensaje que se va a recibir o que fomenten una actitud defensiva hacia la otra persona.
- ▶ Hacer contacto visual con la persona generando una sensación de interés hacia lo que nos está expresando, para ello también debemos tener una actitud receptiva, es decir, contar con la disposición de escuchar, sin interrumpir constantemente.
- ▶ Enfocar exclusivamente la atención en la información que se recibe, sin distracción por la realización de otras actividades, pensando qué se va a contestar o deseando que la otra persona termine de expresarse para exponer el propio punto de vista.
- ▶ Generar confianza en el interlocutor al utilizar un tono de voz medio e incluso expresar la confidencialidad de la charla.
- ▶ Evitar criticar o hacer juicios de valor con respecto a lo que se está escuchando.
- ▶ Mostrar respeto y empatía al interpretar los gestos y el tono de voz de la persona. A su vez que utilizamos nuestro lenguaje corporal para expresarle que la estamos escuchando y comprendiendo, a través de, por ejemplo: afirmaciones con la cabeza, inclinando nuestro cuerpo hacia ella, utilizar gestos que manifiesten aceptación, entre otros.
- ▶ Tratar de comprender el mensaje que se está recibiendo a través de las siguientes sugerencias:
 - Clarificar la información con algunas preguntas, por ejemplo: ¿Cuándo ocurrió el conflicto? ¿Qué hiciste tú cuando ella o él dijo...? ¿Cómo te sientes ahora?, entre otras.
 - Parafrasear la información: consiste en repetir con nuestras propias palabras lo escuchado para poder asegurarse si se está comprendiendo bien el mensaje, por ejemplo: Si te entendí bien, ¿lo que quieres decir es...? Corrígeme si me equivoco, ¿lo que está sucediendo es...? Cuidando de no interrumpir a la persona que está hablando. No obstante, se debe procurar no hacer conclusiones precipitadas, sino dejar que la persona exprese totalmente sus puntos de vista.
 - Reflejar la información: se trata de comentar los sentimientos que se considera se encuentra experimentando la otra persona, por ejemplo: ¿Lo que tú estás pensando o sintiendo es...? ¿Tú te sentiste avergonzada por lo que él te dijo? ¿Tú crees que al hacer eso, ella traicionó tu confianza?

- Resumir la información: consiste en esperar el turno para hacer una síntesis breve de lo que se está escuchando, lo que también permite al interlocutor percibir si lo que está comunicando es correcto de acuerdo con su percepción, por ejemplo: ¿Tú crees que la pelea entre Rosa y Marga tiene como origen lo que tú dialogaste con Rosa sobre Pablo?

Asimismo, si se quiere lograr una escucha activa deben evitarse comportamientos como: desvalorizar o minimizar la importancia de lo que se está comentando, tomar la palabra para dar alguna vivencia u opinión propia, debido a que lo único que se provoca es inhibir el deseo de comunicarse de la otra persona. La escucha activa facilita tener un diálogo respetuoso y con entendimiento.

Por otra parte, tener una **actitud empática** consiste en tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender qué piensa y cómo se siente, lo cual favorece el poder reconocer, explicar, comprender y predecir sus intereses y preocupaciones. Tener una actitud empática requiere tener un verdadero interés por el otro. Es una capacidad que puede ser enseñada y aprendida, y requiere:

- ▶ La honestidad y la asertividad para poder ser como se es y decir la verdad con respeto, a fin de ganar la confianza de quien escucha.
- ▶ La flexibilidad para aceptar los puntos de vista diferentes a los propios y comprenderlos, a la vez de poder reflexionar lo que nos hacen sentir y pensar, para actuar de forma objetiva y no impulsada por emociones negativas.
- ▶ El aprender a dar y a recibir en una relación equitativa y recíproca, distinguiendo lo importante de aquello que no lo es.
- ▶ La habilidad para frenar los juicios propios, considerando que nadie tiene la verdad absoluta de las cosas y, por ende, nunca se tienen todos los elementos para formar una opinión totalmente justa.

El poder brindar una comprensión empática genera en la persona con quien se dialoga un sentimiento de aceptación y de que alguien la entiende sin querer juzgarla o aconsejarla, lo cual facilita la comunicación entre ambos y se convierte en una herramienta en la negociación de conflictos. De lo contrario, se puede dar una conversación con desconocimiento de los sentimientos e intereses de la otra persona.

Tanto la escucha activa como la actitud empática facilitan en gran medida la comunicación necesaria para poder resolver un conflicto.

Técnicas para la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo.

El proceso de construir una cultura de paz implica el reto de abordar los conflictos como situaciones de aprendizaje donde convergen objetivos, necesidades y/o intereses distintos que se perciben incompatibles o contrapuestos; pero que tienen que coincidir en algún punto para poder lograr una solución y una transformación del conflicto hacia direcciones más constructivas para las partes.

Es importante que el personal docente, directivo y/o de apoyo a la educación intervenga inmediatamente ante la manifestación de un conflicto para evitar que este se profundice y se genere una agresión verbal, física o ambas.

A continuación, se exponen dos técnicas para la resolución de conflictos basadas en el diálogo y en los principios de respeto e igualdad de dignidad y de derechos de todas y todos:

Negociación

Es el proceso que permite transformar los objetivos iniciales de las partes en conflicto en propósitos de mutuo interés, a través de la identificación de soluciones que consideren los intereses comunes, por medio de una postura intermedia que busque la satisfacción de las partes en conflicto. De acuerdo con diferentes modelos, una negociación debe:

- ▶ Tener reglas precisas: comunicación clara, emociones apropiadas y actitudes positivas, entre otras.
- ▶ Una simetría o igualdad de poder entre las y los involucrados en el conflicto.
- ▶ Generar diferentes alternativas de solución considerando alguna de las siguientes opciones: 1) la ideal, que produzca el mayor beneficio; 2) intermedia, un acuerdo aceptable, y 3) lo no aceptable.
- ▶ Mejorar o no deteriorar la relación de las partes en conflicto.
- ▶ Tener un acuerdo sensato, que es en la medida de lo posible, la satisfacción de los intereses de ambas partes con equidad.
- ▶ El acuerdo debe ser durable en un tiempo considerable.

Características de la negociación

- ▶ Es cooperativa: promueve una solución en la que las partes involucradas en el conflicto obtienen beneficios, es decir, no solo gana una de ellas.
- ▶ Evita la postura antagónica de ganador – perdedor (Torrego, 2000).

Para iniciar el proceso de negociación ante un conflicto es necesario que las partes involucradas: reconozcan las causas y el contexto en que se presenta; tengan la voluntad de dialogar con la intención de querer resolver la situación que origina el conflicto y que es desagradable para ambas partes; y distingan que las diferencias seguirán existiendo.

Por ello es necesario que las partes en conflicto tengan una actitud positiva al dialogar, basen su conversación en hechos objetivos y no en suposiciones o interpretaciones subjetivas, esto ayudará a aclarar malos entendidos. De ser necesario, pueden externar sus emociones y sentimientos de forma asertiva con una regulación de las mismas, solo con la intención de evidenciar diferencias que puedan entorpecer el proceso de intercambio de opiniones.

En este sentido, se debe evitar ofender y/o amenazar a la otra persona, puesto que esto originaría una conducta agresiva o defensiva que llevaría a la ruptura de la negociación. Asimismo, es conveniente centrar la atención en lo que originó el conflicto, por lo tanto, es necesario aprender a analizar el conflicto, identificar el proceso y los intereses o necesidades que están en juego y evitar su personalización.

La negociación requiere el uso de técnicas de escucha activa y pensamiento creativo para crear soluciones voluntarias y aceptables para todas las partes involucradas en el conflicto. Beneficios de la negociación

- ▶ Mejora las relaciones interpersonales.
- ▶ Favorece y mejora la comunicación.
- ▶ Permite la expresión de emociones y sentimientos de forma asertiva.
- ▶ Promueve el aprender a hacer valer los derechos propios y los de los demás.
- ▶ Favorece el pensamiento creativo.
- ▶ Fortalece valores como la colaboración, la justicia, la equidad, el respeto y la tolerancia.
- ▶ Facilita el desarrollo óptimo e integral de las personas.

Así, a través de la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, el alumnado aprenderá a negociar y a encontrar soluciones creativas y satisfactorias para todas las partes en conflicto, con la finalidad de que ellas y ellos por sí mismos aprendan a resolver los conflictos que surgen de experiencias e interacciones en la vida cotidiana.

Mediación

Es un proceso que busca la resolución del conflicto de manera pacífica y mediante acuerdos. Se utiliza cuando las partes involucradas en el conflicto han agotado ya las posibilidades de resolverlo por sí mismas y por ello acuden de forma voluntaria a la persona mediadora que los

apoyará a abordarlo mediante: la comunicación entre las partes, la creación de un ambiente que favorezca el encuentro, el respeto, la confianza mutua y la disposición, para buscar soluciones y lograr acuerdos con la participación neutral de la persona mediadora.

Rol del mediador

En este proceso la figura del mediador es fundamental. La persona mediadora debe ser imparcial y neutral, así como tener la capacidad de observar y escuchar con atención los argumentos de las partes; promover que se expresen; analizar y sintetizar la información. Además de favorecer una actitud cooperativa para que las partes puedan llegar por sí mismas a puntos de encuentro y acuerdos que les satisfagan y beneficien, y, en la medida de lo posible, restablecer la relación entre las partes. El mediador nunca debe tomar parte o decidir los acuerdos entre las partes en conflicto.

Características de la mediación

- ▶ **Voluntaria:** Las partes involucradas en el conflicto son las que deciden la mediación, tienen la libertad de proponer soluciones por propia voluntad y sin imposición de nadie.
- ▶ **Participativa:** Las partes en conflicto proponen alternativas y buscan acuerdos utilizando al máximo su propio poder y sus recursos, el mediador únicamente favorece que esto suceda.
- ▶ **Confidencial:** Lo tratado en el proceso se queda entre las partes.

Fases de la mediación

Según Burguet (1999), el proceso de mediación tiene las siguientes etapas:

1. **Inicio.** Busca comunicar y aproximar a las partes, es decir, restablecer los canales de comunicación; definir los objetivos de la mediación y diseñar acuerdos preliminares de procedimiento.
2. **Descripción de la estructura del conflicto.** Tiene la finalidad de reunir o recopilar la información necesaria para la descripción general del conflicto: antecedentes y contexto del conflicto que permita identificar y clarificar el problema.
3. **Obtención de acuerdos.** Busca clarificar las necesidades e intereses de las partes involucradas; prever metas de la gestión positiva del conflicto; establecer acuerdos y el cumplimiento de lo que se ha acordado.

Ventajas de la mediación en el ámbito escolar

- ▶ Mejora del clima escolar, puesto que crea un ambiente más relajado, de respeto y de cooperación en las relaciones interpersonales.
- ▶ Contribuye al desarrollo y la práctica de actitudes y valores, por ejemplo, interés y respeto por otras personas, la participación, la solidaridad, la justicia, el pluralismo, entre otros.
- ▶ Contribuye a desarrollar capacidades, principalmente la de diálogo y a la mejora de las habilidades comunicativas, como la escucha activa.
- ▶ Favorece la capacidad de autorregulación, contribuye a reconocer y valorar los intereses, necesidades, sentimientos y valores propios, así como los de los demás.
- ▶ Promueve el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de los conflictos, al buscar juntos soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas.
- ▶ Fomenta la capacidad de resolución de conflictos de forma pacífica, por tanto, disminuye las conductas violentas.

La mediación puede realizarse entre pares o con la participación de una persona adulta. No obstante, es importante impulsar programas de mediación entre pares, a fin de desarrollar habilidades en niñas, niños y adolescentes para la resolución creativa y constructiva del conflicto; en ocasiones, entre sí pueden confiar, comprenderse y comunicarse mejor.

3.6 Estrategias de consenso.

Un grupo puede tomar decisiones de muchas maneras y es importante elegir el método que sea más adecuado a la decisión que hay que tomar. Puede ser una votación, que una persona decida (normalmente la que ostenta el liderazgo u otra persona encargada de esa responsabilidad), un método de azar como lanzar una moneda al aire, o la toma de decisiones por consenso.

Hacer concesiones es otro método para llegar a una decisión, a menudo mediante la negociación. Dos o más partes exponen sus posturas y van acercándolas dando pasos mutuos haciendo concesiones limitadas. Aún así, esto puede valorarse insatisfactoriamente por ambas partes pues nadie obtiene lo quería realmente.

Muchos grupos activistas usan la toma de decisiones por consenso porque creen que la gente debería tener todo el control sobre sus vidas y que el poder debería estar repartido entre todo el mundo en vez de ser ejercido por un poco gente para tomar decisiones por los demás. El consenso es especialmente útil cuando un grupo se prepara para llevar a cabo acciones no violentas porque busca animar a que todo el mundo participe y exprese su opinión, y fomentar el apoyo de todo el grupo a las decisiones que se toman.

A pesar de que el consenso implica libertad para decidir el curso de la propia vida, también lleva a aparejadas responsabilidades para con el colectivo. El proceso de consenso se basa en la escucha, el respeto, y la participación de todo el mundo. El objetivo es hallar una decisión que sea aceptable para todas las personas que forman el grupo, a la que todo el mundo dé su consentimiento. Tengamos claro a la vez, que el consenso no significa necesariamente que todo el mundo está totalmente satisfecho con el resultado final, sino que todo el mundo está de acuerdo en que la decisión es aceptable y la mejor para el colectivo. Es una decisión asumible por todo el mundo.

Pero el consenso no es una concesión. Hacer concesiones puede provocar que todo el mundo esté descontento con la decisión y no contribuye a fomentar la confianza a largo plazo. Y las decisiones por mayoría, como las votaciones o “el líder decide” pueden conducir a luchas de poder entre diferentes facciones dentro de un grupo, compitiendo en vez de respetar las opiniones del resto. El proceso de consenso aprovecha al máximo la creatividad, nuevas ideas, experiencia y perspectivas del todo grupo. Las diferencias entre la gente espolean una investigación más profunda y una mayor sabiduría.

Entonces, ¿cómo funciona la toma de decisiones cooperativa? Las opiniones, ideas y reservas de toda la gente participante son escuchadas y debatidas. Las opiniones divergentes se sacan a la luz y se toma nota de ellas. Ninguna idea se pierde y la aportación de cada miembro es valorada como parte de la solución. Este debate abierto y respetuoso es vital para permitir que el grupo llegue a una decisión en base a la cual, en una acción no violenta, la gente se ponga sí misma y a su cuerpo en juego.

3.7 Estrategias de trabajo cooperativo encaminadas a: La mejora de las relaciones interpersonales, Como apoyo a la adquisición de conocimientos Y Como vivencias de situaciones reales que se dan en los contextos educativos.

Cuando los alumnos trabajan en contextos cooperativos, se ponen en juego toda una serie de destrezas metacognitivas relacionadas con la propia interacción cooperativa: planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas... Y todo ello, porque en el trabajo cooperativo los alumnos cuentan con el tiempo necesario para reflexionar, pensar y asociar sus ideas previas con las nuevas; y con la oportunidad de realizar actividades que antes eran monopolio del profesorado: planificación, organización, toma de decisiones, tutoría de otros compañeros, etc.

Al impulsar la aparición de conductas prosociales basadas en la relación e interacción positivas y la resolución constructiva de conflictos, las dinámicas cooperativas se presentan como una poderosa herramienta de integración, que contribuye a:

- Compensar situaciones de exclusión social, sobre todo en el caso de alumnos rechazados.
- Promover relaciones multiculturales positivas, reforzando los vínculos entre alumnos que proceden de diferentes etnias, grupos sociales y culturales.
- Mejorar la aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales.

De este modo, el aprendizaje cooperativo es una vía idónea para la transmisión de aquellos valores que son indispensables para vivir en una sociedad diversa, multicultural y democrática.

El aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico

Las investigaciones demuestran que los alumnos aprenden más y mejor en contextos cooperativos que en aquellas aulas presididas por un clima competitivo o individualista. Esta constatación se hace extensible a todas las áreas, sea cual sea el nivel de rendimiento que presenten los alumnos. Algunos de los factores que determinan que el aprendizaje cooperativo provoque un mayor rendimiento académico son:

- **Calidad de la estrategia de aprendizaje:** dentro de las dinámicas cooperativas los alumnos ponen en práctica estrategias superiores a las utilizadas por los estudiantes en condiciones competitivas o individualistas. De ello podemos extraer que el proceso de discusión en los grupos cooperativos fomenta la utilización de estrategias cognitivas de aprendizaje demás calidad que en los casos de razonamiento individual que se generan en situaciones competitivas o individualistas.
- **Búsqueda de la controversia:** el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo genera discusiones y conflictos entre las opiniones y razonamientos de sus miembros. Cuando dichas controversias se resuelven de forma constructiva, promueven la curiosidad epistémica o incertidumbre sobre la exactitud de los propios puntos de vista y una búsqueda activa de más información, y consecuentemente un mayor rendimiento y retención del material aprendido. Por el contrario, cuando los alumnos trabajan solos en situaciones competitivas o individualistas no tienen la oportunidad para tal proceso y, en consecuencia, su rendimiento se ve mermado.
- **Procesamiento cognitivo:** la repetición oral de la información, que se da en un grado muy elevado dentro de una situación cooperativa, es imprescindible para el almacenaje de la información en la memoria y, por ello, permite una retención más duradera de dicha información y un mayor rendimiento.
- **Apoyo de los compañeros:** el apoyo de los compañeros, que constituye uno de los elementos centrales del aprendizaje cooperativo, es fundamental para la implicación de los alumnos en la tarea y la motivación, sobre todo en el caso de los alumnos con un nivel más bajo.

- **Implicación activa mutua en el aprendizaje:** está demostrado que dentro de una situación cooperativa los alumnos muestran un compromiso e implicación con el trabajo escolar y demuestran un deseo mayor de manifestar sus propias ideas a la clase, de lo que se deriva un alto grado de intercambio comunicativo entre los estudiantes.
- **Pensamiento crítico:** diversas investigaciones han demostrado que el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico, que se traduce en la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel.
- Finalmente, se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de **actitudes positivas hacia las diversas materias curriculares**, necesarias para generar una continuada motivación a estudiar, para seguir cursos avanzados y para aprender más sobre esas materias.

El aprendizaje cooperativo contribuye a reducir la violencia en la escuela

El aprendizaje cooperativo constituye una herramienta eficaz para reducir algunos de los factores más decisivos en la aparición de comportamientos violentos, como pueden ser:

- El fracaso escolar: muchos de los alumnos que fracasan en términos académicos, incapaces de lograr su autoestima de manera positiva, buscan status por medio de una conducta antisocial. Esta situación se puede revertir a través de la implantación de un contexto cooperativo, ya que al presentarse como una herramienta eficaz para que todos puedan desempeñarse en su nivel de capacidad y para aumentar sus posibilidades de éxito, contribuye al aumento de la autoestima de los alumnos. Del mismo modo, como el aprendizaje cooperativo aumenta la calidad y cantidad de los aprendizajes y potencia las posibilidades de desarrollo, los alumnos adquieren una mayor capacidad para analizar las situaciones y, por ende, para encarar las consecuencias de sus actos, comprender y respetar los distintos puntos de vista, concebir estrategias para tratar el conflicto y emprender una resolución creativa de problemas.
- Falta de vínculos con sus compañeros: los alumnos aislados de sus compañeros están en un riesgo mayor que los que están integrados. Para reducir este riesgo, los centros pueden promover relaciones solícitas de largo plazo mediante el aprendizaje cooperativo y la asignación de grupos de maestros que sigan durante varios cursos a los mismos grupos de alumnos.

Panitz (2004), tras un trabajo exhaustivo con multitud de obras, destaca la existencia de una larga lista de beneficios **académicos, sociales y psicológicos** del AC. Por citar algunos ejemplos, se pueden señalar que: fomenta la **metacognición** en los estudiantes y permite a los alumnos ejercitar la **sensación de control** sobre la tarea (dentro de los beneficios académicos). Fomenta que los estudiantes **vean las situaciones** desde otras perspectivas y crea un ambiente donde los alumnos pueden **practicar** habilidades de mando, (entendidos como beneficios sociales) y, por último, **realza la satisfacción** del estudiante con la

experiencia de aprendizaje y la ansiedad de los alumnos se **reduce** significativamente (beneficios psicológicos del AC).

Continuando en esta línea, Goikoetxea y Pascual (2005) realizaron un meta-análisis sobre los efectos del aprendizaje cooperativo y también concluyeron que “los métodos de AC tienen efectos positivos en el rendimiento académico (y en otras variables como la productividad y las actitudes hacia el aprendizaje) en comparación con otros métodos de enseñanza tradicionales”, así como favorece las relaciones entre los estudiantes y atiende a la diversidad.

Bibliografía

- Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Grupo Planeta.
- Laboratorio de Innovación Educativa. *Aprendizaje Cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Cultura de Cooperación.
- Universidad Nacional de Colombia. (1990). *Habilidades comunicativas y del lenguaje: guía para su estimulación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. ISBN 9586280535.
- Vallverdú, N. (2002). *Representación e inferencia. El proceso de la interpretación*. España: Departamento de Filología Española, Universidad de Oviedo.