

SERIE: MÉTODOS Y TÉCNICAS

# Hacia el aprendizaje cooperativo

Guía práctica para la organización  
de los alumnos

*María Graciela Guevara*



**PROGRAMA ESPECIAL MECEP**  
Mejoramiento de la Calidad  
de la Educación Primaria  
Plan Nacional de Capacitación Docente  
**MINISTERIO DE EDUCACION**



Deutsche Gesellschaft für  
Technische Zusammenarbeit  
(GTZ) GmbH  
Cooperación Técnica  
República Federal de Alemania

**KfW**

Kreditanstalt für  
Wiederaufbau  
Cooperación Financiera  
República Federal de Alemania

Ministro de Educación  
MARCIAL RUBIO CORREA

Viceministro de Gestión Pedagógica  
IDEL VEXLER TALLEDO

Viceministro de Gestión Institucional  
HENRY HARMAN GUERRA

Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente  
ROSARIO VALDEAVELLANO

Jefa de la Unidad de Capacitación Docente  
RAQUEL VILLASECA

Asesor Principal PLANCAD-GTZ-KfW  
ROLAND BAECKER

Desde marzo de 1998 existe un acuerdo financiero entre el Gobierno Peruano y la Cooperación Financiera Alemana, a través del Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW). En este acuerdo se acompaña el préstamo con una asesoría técnica a través de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), que además de ofrecer consultoría en la aplicación del préstamo, asume la tarea de asesorar al Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) del Ministerio de Educación en la programación y ejecución de sus actividades.

PLANCAD-GTZ-KfW  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Van de Velde 160, San Borja  
Lima 41, Perú  
Casilla 1335, Lima 18

Correo electrónico:  
pgtz@minedu.gob.pe

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ  
GTZ, COOPERACIÓN TÉCNICA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA  
KfW, COOPERACIÓN FINANCIERA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Editor responsable: RICARDO CUENCA  
Asistentes de edición: SANDRA CARRILLO Y OLGA MEJÍA

Tiraje 1000 ejemplares  
ISBN 9972-854-08-6  
Depósito Legal 1501342001-2362

## Presentación

*A través de los postulados del nuevo enfoque educativo, podemos caer en cuenta de que el niño y la niña no son meros “recipientes” que deban ser llenados con información, sino seres pensantes a quienes el maestro debe ayudar para que construyan sus conocimientos. Para ello, es importante contar con profesionales capaces de llevar a cabo esta tarea, lo cual constituye una preocupación central y la razón de ser del Plan Nacional de Capacitación Docente. En efecto, uno de los objetivos del PLANCAD es que todas las escuelas del país cuenten con docentes conocedores de los temas y las estrategias por seguir para afrontar con éxito los retos que la educación y las necesidades del mundo moderno nos ponen por delante.*

*El aprendizaje cooperativo es, sin duda, una estrategia de primer orden en un proceso de enseñanza-aprendizaje como el señalado. Esto, en la medida en que permite a los alumnos discutir y organizar activamente sus conocimientos, al mismo tiempo que los ayuda a desarrollar sus habilidades intelectuales. Y, entendida como una labor común de construcción de conocimientos, favorece también el desarrollo de sus habilidades sociales.*

*No se trata de una experiencia innovadora reciente, sino de una perspectiva metodológica con larga trayectoria en el mundo educativo. En efecto, el aprendizaje cooperativo se inició como una alternativa para aquellas aulas en donde los estudiantes competían unos con otros para obtener buenas notas y/o recibir la aprobación del maestro o maestra, y cuando se hizo obvio que este tipo de competencia no fomentaba el mejoramiento académico ni el compañerismo entre ellos. A diferencia de lo que ocurre con el aprendizaje cooperativo, que promueve la participación colaboradora entre los estudiantes y consigue que se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos.*

*Sus ventajas se pueden apreciar tanto en lo cognitivo como en las actitudes. En efecto, respecto al conocimiento mismo, el aprendizaje cooperativo —en tanto reúne los alcances de varias personas— ofrece una vasta gama de fuentes informativas que, al ser sistematizada en grupo, se traduce en el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenidos. En lo relativo a las actitudes, el aprendizaje cooperativo fomenta en los alumnos comportamientos de tolerancia, solidaridad, colaboración y gusto por el trabajo grupal creativo y responsable.*

*Dada su importancia, la asesoría que ofrece la cooperación técnica y financiera alemana (GTZ-KfW) al PLANCAD solicitó a la psicopedagoga María Graciela Guevara Valdivia preparar el presente estudio. Su finalidad era colaborar con los docentes para que conozcan mejor y desarrollen estrategias del aprendizaje cooperativo, en el convencimiento de que así contribuirán a conseguir mejoras en la educación nacional. El producto de ese trabajo ha dado como resultado la presente publicación.*

Hacia el aprendizaje cooperativo, de María Graciela Guevara, es una guía práctica para la organización de los alumnos. Está dividida en tres partes. En la primera, se expone la fundamentación teórico-metodológica del aprendizaje cooperativo, a partir de sus investigadores más representativos. La segunda, referida a la práctica educativa, explica el papel del docente, tanto en la planificación de sus actividades como en la interacción con sus alumnos. En la tercera parte se presentan distintas técnicas y se ofrecen recomendaciones y dinámicas para facilitar el aprendizaje en colaboración, reflexionar sobre la importancia de la cooperación entre compañeros y sobre el valor del trabajo colaborador en los distintos aspectos de la vida. No queremos dejar de destacar aquí las ilustraciones tan bien logradas de Brady Romero Ricaldí que acompañan el texto.

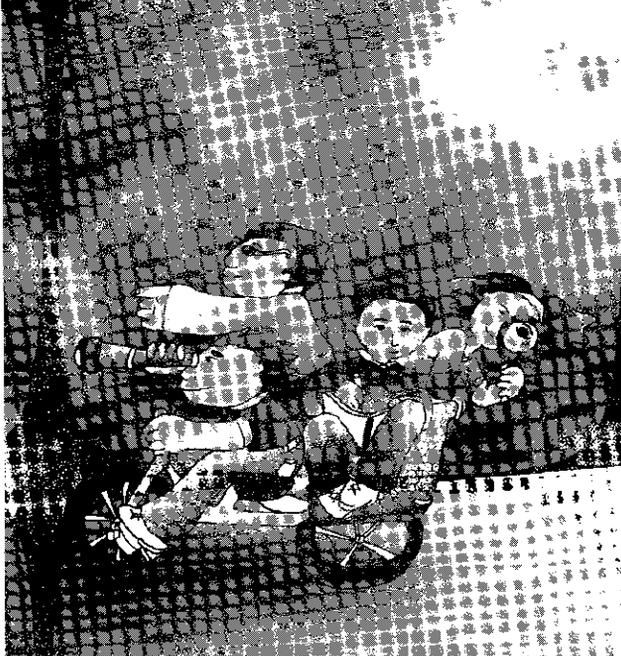
Esperamos que nuestros lectores disfruten con la lectura de esta entrega, de la misma manera en que nosotros hemos disfrutado elaborándola. Y que sean muchas las veces en que vuelvan al texto, pues lo consideramos un material imprescindible para todo docente que se sienta comprometido con sus alumnos y que, por lo tanto, quiera fomentar el desarrollo cognitivo y moral de éstos.

Lima, julio de 2001

PLANCAD-GTZ-KfW

# Contenido

Introducción: ¿Por qué el aprendizaje cooperativo?	9
1. Principales conceptos	11
1.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?	11
1.2 Situaciones para el aprendizaje	14
1.3 Características del aprendizaje cooperativo	15
1.4 Estructura del aprendizaje cooperativo	17
1.5 Ventajas del aprendizaje cooperativo	18
1.6 La vida y organización cooperativa del grupo	21
2. Práctica educativa	23
2.1 Papel del docente	23
2.2 Organizando los grupos	26
2.3 Planeamiento de actividades	31
2.4 Evaluación del trabajo y los aprendizajes	33
3. Técnicas pedagógicas	35
3.1 Técnicas o modelos para organizar el aprendizaje cooperativo	35
3.2 Estrategias para promover la afirmación grupal y la cooperación	47
Bibliografía	61



## Introducción

### ¿Por qué el aprendizaje cooperativo?<sup>1</sup>

...educar en democracia es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas (Bruner, 1988).

La sociedad actual demanda que los actores en los diferentes espacios de socialización e interacción sean capaces de comunicarse, colaborar, opinar, asumir actitudes y habilidades democráticas y aceptar las diferencias, al igual que aceptar y tolerar al otro.

La escuela enfrenta además una realidad: la de atender la heterogeneidad en los rendimientos, procesos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Debe también responder al reto que representa atender la diversidad sociocultural, que debe ser vista como una oportunidad para el enriquecimiento y desarrollo personal. Esto, en el *ámbito de la cognición*, porque se ha demostrado que “pone en marcha importantes procesos cognitivos” (Maté, 1998) y porque “potencia el aprendizaje, dándole complejidad y flexibilidad a la elaboración cognitiva” (Reátegui, 1999). E igualmente en el *ámbito socioafectivo*, porque da la oportunidad de educar en valores –como el de la tolerancia– en una sociedad cada vez más heterogénea y conflictiva, enseñando la comprensión de los derechos humanos o simplemente capacitando para ponerse en el lugar de los demás.

La única manera de responder a estas demandas intelectuales, sociales y afectivas es formando niños, niñas y jóvenes autónomos, capaces de construir su sistema personal de aprendizaje, de desarrollar actitudes democráticas, de ser conscientes de las diferencias y que aspiren a una cultura de paz.

Esta realidad exige que, como elementos indispensables, sean incluidos en el desarrollo del currículo escolar tanto las habilidades cooperativas y de socialización en el aprendizaje como los cambios en la práctica docente y la organización de los alumnos.

<sup>1</sup> La autora agradece especialmente a Cecilia Eguiluz por la *retroalimentación* brindada, al igual que al equipo de capacitación del ente ejecutor Pukllasunchis-PLANCAD 2000 por la experiencia de trabajo en cooperación.

En este contexto, el aprendizaje cooperativo se plantea como una alternativa de primer orden para atender tales necesidades educativas, dado que propicia un espacio para el inter-aprendizaje y la socialización. Además, ha demostrado ser eficaz para favorecer una actitud más activa en el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, la percepción de autoeficacia y la capacidad de cooperación. A la vez, el aprendizaje cooperativo es un producto con valor propio, ya que puede ser "considerado como un fin en sí mismo y no sólo como un medio para lograr otros objetivos" (Díaz-Aguado, 1996).

Dar vida al aprendizaje cooperativo es optar por una estrategia que conduzca al grupo a un funcionamiento con reglas de convivencia, es permitir que construya el sentido de su actividad escolar, es aceptar que tome sus decisiones y viva sus entusiasmos, alegrías, conflictos...

Con estos criterios, en la presente guía se exponen algunos conceptos principales que sustentan el aprendizaje cooperativo, señalándose sus rasgos y características más saltantes. Luego se plantean las condiciones prácticas que harán posible esta propuesta y finalmente se revisan modelos de organización y estrategias para favorecer la cooperación.

Los aspectos teóricos se abordan a través de una reflexión que invita a la lectura. Se concluye indicando las ideas más importantes para llamar la atención del lector; o señalando las que merecen ser profundizadas y que, por las características del texto, no son trabajadas aquí en toda su complejidad.



# I Principales conceptos

## 1.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Todos para uno y uno para todos.

El aprendizaje cooperativo es una modalidad de trabajo en grupo, en la que alumnos y alumnas interactúan de manera activa, viviendo directamente el aprendizaje y aprendiendo unos de otros, al mismo tiempo que lo hacen de su profesor y del entorno.

Para ello se forman pequeños grupos mixtos y heterogéneos, en los que unos y otros trabajan cooperando. Así se promueven relaciones multiculturales de mutua aceptación, apoyo, respeto y colaboración, y se desarrolla una serie de habilidades cognitivas y socioafectivas.

Este tipo de organización permite la interacción y el diálogo, con lo cual siempre hay algo para compartir, algo que decir y también algo que escuchar. Cada integrante de estos grupos deberá así establecer una relación con los demás, ser capaz de producir mensajes para compartir y procurar que éstos sean comprendidos por el grupo.

Esto hace que el éxito del grupo dependa de los aportes individuales para optimizar el propio aprendizaje y el de los otros integrantes, en la medida en que cada uno es responsable tanto de sus propios logros como de los que obtengan los demás. Todo lo cual debe llevar a que cada miembro busque potenciar sus habilidades y las del resto de integrantes.

El principio básico que rige el trabajo cooperativo es que todos contribuyen por igual al éxito del grupo; aunque, de acuerdo con Echeita y Martín (1990), cada quien lo hace también desde sus propias posibilidades y bajo el entendimiento de que el éxito de los compañeros también lo favorecerá a uno.

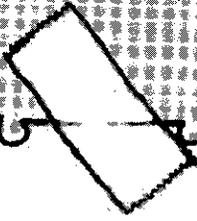
En este sentido, el aprendizaje cooperativo requiere que la ayuda, el acto de compartir y la cooperación lleguen a ser una norma en el aula.

Ideas clave: cooperar, interactuar, diálogo

## Principales enfoques que lo sustentan

Para comprender mejor la interacción social del individuo y su entorno, conviene revisar el enfoque psicosocial presente en la teoría propuesta por Jean Piaget, al igual que el enfoque sociocultural proveniente de la teoría de Lev Vygotsky.

Ambos enfoques conciben al individuo y su medio sociocultural en continua interacción e interdependencia. Como resultado de ello, el individuo interpreta el medio y orienta su actividad en ese sentido; el medio le confiere también significado a su actividad y a su vez es modificado por la actividad del propio sujeto.



### Jean Piaget (1896-1980)

Psicólogo y epistemólogo suizo que realizó estudios sobre el desarrollo del pensamiento infantil. Los mismos que sirvieron para establecer que la interacción social era básica para la adquisición de estructuras intelectuales superiores, cuyo papel es crucial en el aprendizaje (1926, en Maté, 1998).

De todos los estudios que realizó Piaget, destacan fundamentalmente dos. (i) La noción de *equilibrio-desequilibrio de las estructuras cognitivas*, que explica el proceso que conduce de ciertos estados de equilibrio cognitivo a otros cualitativamente diferentes, pasando por múltiples desequilibrios y reequilibrios. (ii) Los sistemas cognoscitivos, que están abiertos en un sentido (para intercambiar con el entorno) y cerrados en otros (como ciclos); aquí se tiene en cuenta la asimilación o incorporación de un elemento exterior y la acomodación de las particularidades de los elementos que deben asimilarse (1978, en Maté, o. cit.).

A través de esta "abertura", se introducen informaciones nuevas que dan paso a un cierto desequilibrio en la estructura cognitiva anterior; en cuanto a las necesidades de asimilación y acomodación, el sistema vuelve a cerrarse para lograr un equilibrio mayor.

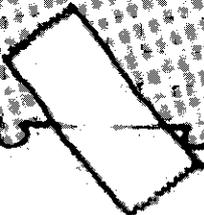
En ese sentido, Piaget consideró el desarrollo intelectual como un *proceso de reestructuración del conocimiento*; este ordenamiento de la nueva información garantiza el cambio y la proyección del entendimiento. Modificación que puede llevar a que se reorganicen las estructuras existentes o se elaboren otras nuevas, permitiéndonos así incluir más información (Labinowicz, 1980).

En una situación de trabajo cooperativo, la presencia de varios individuos hace que se produzcan diversas y múltiples interacciones, propiciándose un número mucho mayor de replanteamientos de las estructuras cognitivas. Lo cual conducirá a un mayor progreso en el aprendizaje.

Aquí cabe mencionar a autores cercanos a Piaget como Mugny y Doise y Perret-Clermont (1981 y 1979, respectivamente, en Echeita y Martín, 1990), que están en la línea de quienes entienden la interacción como el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el conocimiento.

que se genera, como algo que se construye –o, mejor dicho, se *coconstruye* o construye conjuntamente– cuando interactúan dos o más personas. Precisamente de los resultados señalados por estos autores se concluye que los trabajos en grupo provocan la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes acerca de una misma tarea; esto posibilita 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.

Este enfoque deja sin explicar otras situaciones de interacción, en las que no se observa conflicto, algunas de las cuales pueden ser entendidas a partir de los trabajos de Vygotsky.



### Lev Vygotsky (1896-1934)

Psicólogo educativo ruso que a principios del s. XX realizó investigaciones sobre cómo se desarrolla el conocimiento. Estudió "el impacto del medio y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje y desarrolló *la teoría de origen social de la mente*" (Wertsch, 1985, en Quineche, 1999). Explica este origen en el hecho de que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y después pasa al plano intrapersonal, mediante un proceso de interiorización en el que el lenguaje desempeña un papel fundamental (Echeita y Martín, o. cit.). En palabras de Martín (1992, en Quineche, o. cit.), señalando que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal. Entonces, se aprende en interacción con los demás; luego se produce una apropiación de estos aprendizajes mediante el procesamiento de esta información, que pasa a ser incorporada en la estructura cognitiva de cada individuo.

Vygotsky estudió los procesos cognitivos, destacando el carácter social del aprendizaje. Lo entendía como el impacto del medio y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje. Planteaba que los niños sufren cambios profundos en su nivel de comprensión cuando realizan actividades y establecen conversaciones con otros individuos.

De allí propuso el concepto de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, en la que el niño o el adulto son capaces de realizar aprendizajes y desarrollarse gracias al apoyo, guía o colaboración de otro individuo más experto; lo cual a su vez les permitirá responder a problemas que antes no habrían podido solucionar –aún– en forma individual (Maté, 1998).

En el aprendizaje cooperativo, el maestro interactúa con sus alumnos y alumnas y éstos, a su vez, con sus compañeros. En este acto de compartir se plantean situaciones en las que docentes y alumnos son guiados o guían, o propician nuevos aprendizajes y –en ocasiones– los facilitan. Así, cuando alguien no entiende una idea que se está trabajando en clase, alguno de sus compañeros realiza un trabajo excepcional para aclararla, traduciendo el lenguaje del profesor al del alumnado.

Conceptos o nociones clave: equilibrio y disequilibrio, asimilación y acomodación, reestructuración cognitiva, descentración cognitiva, conflicto sociocognitivo, zonas de desarrollo próximo

## 1.2 Situaciones para el aprendizaje

Las escuelas deben fomentar la competición, porque en el mundo en que vivimos, "el pez grande se come al chico" [mito alrededor del aprendizaje].

En estudios realizados por Johnson y Johnson fueron analizadas modalidades de interacción que podían ocurrir en las aulas y en la cooperación social y el aprendizaje; se establecieron así tres tipos de situaciones sociales posibles en el aprendizaje (Rué, 1998):

### a) *El trabajo individual*

En este modelo cada alumno se preocupa de su trabajo y busca resultados que lo beneficien de forma individual.

### b) *La relación de competencia individual y social*

Esta alternativa apunta al logro de aprendizajes individuales o grupales, en los que se espera que el alumno centre sus esfuerzos en conseguir el éxito personal o grupal e intente superar a sus compañeros, quienes son percibidos como contrincantes.

### c) *El trabajo organizado en grupos cooperativos*

Este modelo intenta aprovechar los esfuerzos de los distintos alumnos para mejorar en conjunto los logros individuales y grupales.

El objetivo es vincular a los estudiantes entre ellos, de manera que cada uno sienta que su mejor rendimiento beneficia también al de sus compañeros, y viceversa. La responsabilidad individual por lo tanto se amplía: el aprendizaje de uno es tan importante como el de los demás integrantes del equipo, quienes, a su vez, son vistos como colaboradores imprescindibles para el logro de sus metas.

A partir del análisis hecho por los investigadores mencionados y en otros estudios sobre los efectos de estas situaciones en el aprendizaje, se ha llegado a importantes constataciones (Rué, o. cit.; Díaz Barriga y Hernández, 1999):

- Las situaciones que implicaban intercambios sociales —es decir, las competitivas y las de carácter cooperativo— tenían efectos superiores en el aprendizaje que las individuales.
- Aquellas situaciones de carácter cooperativo eran causa de más y mejores aprendizajes.
- En la situación cooperativa, a los estudiantes les agradaba más la escuela, establecían mejores relaciones con los demás, mejoraban su autoestima y aprendían habilidades sociales más efectivas.

Aquí no se están dejando de reconocer, por supuesto, las situaciones de aprendizaje individual y competitivo que podrían ser complementarias para la cooperación, y "que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo" (Díaz Barriga y Hernández, *ib.*).

### 1.3 Características del aprendizaje cooperativo

Para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar situaciones comunicativas entre iguales [Joan Rué (1998) citando la convicción en común de Décroly, Cousinet, Celestine Freinet y Paulo Freire].

De acuerdo con lo señalado por autores como Díaz Barriga y Hernández (1999), Dreves (s/f) y Rué (o. cit.), para que la organización cooperativa en el aula sea efectiva, debe reunir las siguientes características:

#### 1.3.1 Interdependencia positiva

Es un elemento central en la organización y funcionamiento de los grupos, debido a que posibilita el trabajo grupal y propicia una interdependencia en diferentes niveles:

- *Una interdependencia de metas*, ya que existen objetivos definidos, conocidos, compartidos y sentidos como propios por todos los miembros del grupo.
- *Una interdependencia de tareas*, que se concreta al dividirse las actividades que se van a desarrollar como grupo. Esta división promueve la eficiencia del mismo, al permitir a cada quien hacer lo suyo, orientado por el profesor y para beneficio de todos. Se trata de una división diferenciada de tareas que permite a cada alumno hacer un aporte real al grupo.
- *Una interdependencia de recursos*, a partir de la distribución de los materiales o la información entre todos los miembros del grupo, quienes asumen la responsabilidad de los mismos. La distribución y el cargo propiciarán en los alumnos la necesidad del otro para llevar a cabo los trabajos o las actividades correspondientes.
- *Una interdependencia de funciones*, al asignarse papeles o funciones a los miembros del grupo. Se creará así una situación para controlar los turnos de trabajo, el manejo de los tiempos para ejecutar una tarea, el uso equitativo de los materiales, entre otros.
- *Una interdependencia de premios*, que consiste en otorgar recompensas conjuntas a todos los integrantes. Con ello se busca que el grupo perciba el éxito como fruto del esfuerzo de cada uno, que sienta que el trabajo en conjunto es efectivo; en suma, que los estudiantes desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo.

Esta *interdependencia* general lleva al grupo a definir y compartir objetivos, dividir sus labores, distribuir materiales o información necesaria, asignar funciones y a esperar recompensas grupales; todo esto siempre con la orientación o guía necesaria del profesor.

Cuando los estudiantes se sientan vinculados con sus compañeros de grupo y perciban que sólo juntos podrán lograr sus metas, coordinando sus esfuerzos, se habrá logrado una *interdependencia positiva*. Entonces podrán compartir sus recursos, ayudarse mutuamente y celebrar sus éxitos como grupo.

### **1.3.2 Interacción cara a cara**

Para lograr acciones cooperativas como grupo, los miembros deben establecer una interacción social e intercambio verbal que sean reales y posibiliten la organización y el funcionamiento efectivos para alcanzar sus metas. En este contexto, el grupo podrá tomar acuerdos, fijar metas, asumir funciones y desarrollarlas.

Al interactuar cara a cara se pone en juego una serie de actividades cognitivas e intercambios personales, en virtud de las necesidades que plantea el objetivo grupal. Así, en estos intercambios los alumnos podrán exponer sus puntos de vista, hacer comentarios sobre experiencias personales, enseñar sus formas particulares de resolver un problema, transmitir sus conocimientos, confrontar sus aprendizajes, entre otras posibilidades.

### **1.3.3 Valoración personal: responsabilidad personal y contribución individual**

El propósito de organizar a los alumnos para el aprendizaje es fortalecerlos académica y afectivamente. Cada integrante tiene así la responsabilidad personal de elaborar y dominar la parte del trabajo grupal que le haya sido encomendada. Y, en consecuencia, asumirá íntegramente su tarea pues ésta representa su aportación individual al grupo.

Como complemento se requiere evaluar el avance personal, para que el grupo pueda tomar acciones si acaso algún integrante necesita ayuda para completar las actividades, o si algún otro evade asumir sus responsabilidades.

### **1.3.4 Habilidades de cooperación y de trabajo en grupo**

Para que la organización cooperativa funcione satisfactoriamente, los estudiantes deben adquirir habilidades para interactuar, trabajar y colaborar conjuntamente. Ningún grupo funciona como tal si sus componentes no poseen ni desarrollan determinadas habilidades para el trabajo grupal.

Los alumnos necesitan aprender a conocerse y confiar unos en otros; a desplegar habilidades para comunicarse de manera clara y sin ambigüedades; a aceptarse, aceptar la diversidad y apoyarse mutuamente; a resolver conflictos de manera constructiva y asertiva; a desarrollar habilidades para escuchar, hablar por turnos, compartir, expresar sus puntos de vista y sentimientos, intercambiar ideas, respetar la opinión del otro y aceptar otros puntos de vista. El trabajo en cooperación exige además habilidades para tomar decisiones, planificar las actividades y organizarse como grupo.

### **1.3.5 Conciencia del propio funcionamiento como grupo o procesamiento de grupo**

El grupo como tal debe reflexionar y discutir sobre lo que se realiza, lo que falta hacer, los logros con relación a sus metas, sus fortalezas y debilidades como grupo, sus relaciones interpersonales, entre otros aspectos. Inclusive estas reflexiones pueden orientarse para identificar cuáles de las acciones realizadas son útiles y cuáles no lo son; esto permitirá tomar decisiones acerca de las que deban continuar o cambiar.

En ese sentido, los espacios de procesamiento en grupo sirven para tomar conciencia del proceso como grupo y de los productos que rinde su trabajo.

## 1.4 Estructura del aprendizaje cooperativo

Para organizar sus clases, el profesor toma decisiones respecto a las actividades que van a realizar sus alumnos, sobre cómo los va a recompensar, o sobre quién decidirá o controlará lo que se va hacer o el grado de control que tendrán los alumnos sobre sus propias actividades.

Las decisiones que el docente tome en ese sentido y las combinaciones que haga son lo que se denomina una *estructura de aprendizaje* (Echeita y Martín, 1990).

El aprendizaje cooperativo presenta así la siguiente estructura:

- *Estructura de la actividad*

Se caracteriza por la interacción de estudiantes en pequeños grupos, en una situación de interdependencia y aprendizaje común. Las actividades varían de acuerdo con las actividades que se realizarán (discusiones de grupo, trabajo grupal, con ayuda del profesor, con ayuda de los compañeros, etc.).

- *Estructura de la recompensa*

Los alumnos están estrechamente vinculados y cada uno de ellos sabe y siente que su éxito personal ayuda a sus compañeros, con quienes está unido para alcanzar el suyo. Los resultados que persigue cada uno son beneficiosos para los otros miembros del grupo con los que está interactuando cooperativamente.

- *Estructura de la autoridad*

El grado de autonomía que los alumnos tienen para decidir y organizar las actividades y los contenidos escolares —y, en consecuencia, el grado de control que al respecto ejercen los profesores— en el aprendizaje cooperativo es como sigue: el profesor define *qué* y *cuánto* aprender, los alumnos tienen mayor autonomía para decidir *cómo* hacerlo.

Para Echeita (1995, cit. Díaz Barriga y Hernández, 1999), la estructura de aprendizaje cooperativo pone en marcha en el aula distintas relaciones psicosociales y afectivas; es decir, facilita procesos cognitivos, motivadores y socioafectivos.

Al respecto, nos referimos a las ventajas cognitivas y socioafectivas del aprendizaje cooperativo que se señalan en las obras consultadas de Echeita y Martín (1990), Díaz-Aguado (1996), Yus Ramos (1997), Maté Calleja (1998) y Dreves (s/f).

## 1.5 Ventajas del aprendizaje cooperativo

...se trata de garantizar a cualquier niño o niña el desarrollo completo de sus funciones mentales y la adquisición de conocimientos y valores morales correspondientes al ejercicio de dichas funciones (Piaget, 1974).

### 1.5.1 El aprendizaje cooperativo y el desarrollo cognitivo

Entre las ventajas de esta forma de aprendizaje pueden mencionarse las siguientes:

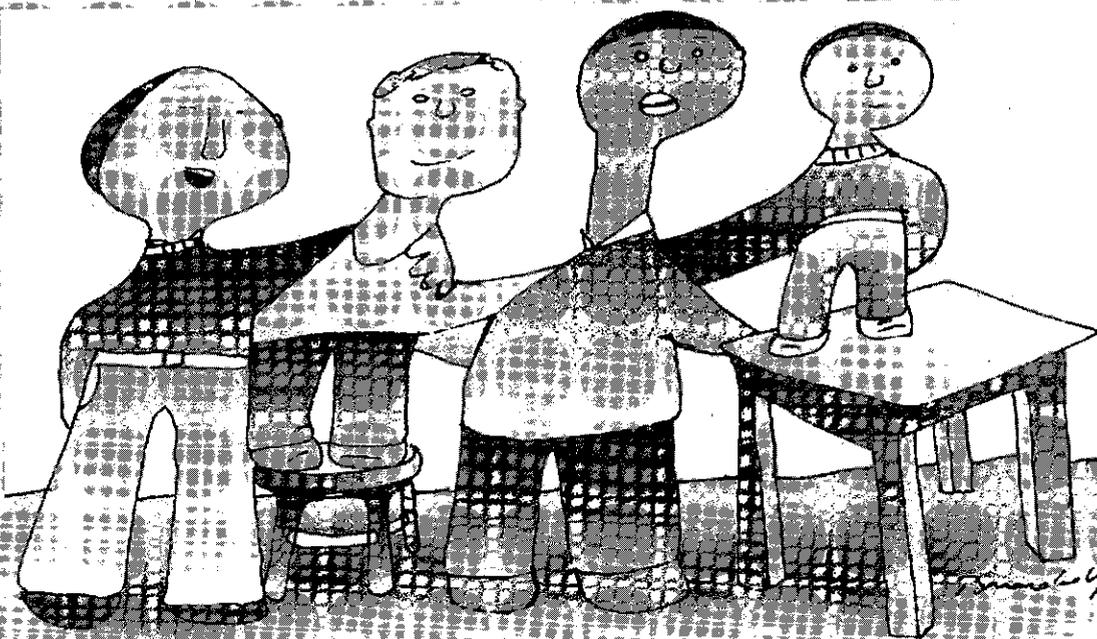
- Genera una forma de interacción entre compañeros, diferente de la que los alumnos establecen en contextos informales, en función del aprendizaje (Allen, 1976, cit. Díaz-Aguado, 1996). Se contribuye de este modo a aumentar la variedad y riqueza de experiencias que la escuela proporciona a los alumnos para favorecer su desarrollo.
- Esta forma de interacción propicia una mayor riqueza de experiencias educativas, ayuda a que los alumnos desarrollen mayores habilidades cognitivas y mejoren su capacidad de expresión verbal.
- Permite un ambiente de trabajo en el que se confrontan y someten a controversia los diferentes puntos de vista. Se generan así conflictos de tipo cognitivo (conflictos socio-cognitivos) y la reestructuración de aprendizajes; tales conflictos deberán ser resueltos, para encontrar nuevas soluciones, por cada miembro del grupo, asimilando perspectivas o posiciones diferentes de la suya (Doise y Mugny, 1983, cit. Díaz-Aguado, *ib.*).
- Hace que los productos tengan un contenido más rico, ya que reúnen las propuestas y soluciones de varias personas que parten de sus experiencias y conocimientos.
- El énfasis está puesto más en el desarrollo de procesos que en el producto, pues lo que se busca, a partir de las tareas encomendadas, es que se aprenda el proceso de aprender. Así, igual importancia tendrá *lo que se aprende que el cómo se aprende*.
- Favorece el aprendizaje de *nuevas estrategias para aprender*, a partir de la observación de otros modelos.
- Permite aprovechar la diversidad de alumnos que existe en las aulas, porque pone en marcha importantes procesos cognitivos que son estimulados precisamente por la diversidad.



En una situación de trabajo cooperativo, ¿cómo beneficia la diversidad cognitiva el progreso en el aprendizaje de los alumnos?

- En el caso de alumnos con mayor retraso cognitivo, el contacto con los más aventajados les sirve para abrir nuevas perspectivas y posibilidades que por sí mismos habrían tardado mucho más en descubrir (ver Vygotsky, *zonas de desarrollo próximo*).
- En el caso de los alumnos de nivel medio, las discusiones de grupo los llevan a considerar el fruto de estas en su trabajo individual. El mismo nuevamente es confrontado con el grupo, lo que da paso a reestructuraciones cognitivas sucesivas, propias de la evolución cognitiva. Esto los hace progresar en su aprendizaje, progreso que no podrían alcanzar en una situación de aprendizaje individual.
- En el caso de los alumnos más aventajados, hay menos probabilidades de que sufran desequilibrios cognitivos dentro del grupo, sobre todo si no hay individuos que puedan jalar de su *zona de desarrollo próximo*. Sin embargo, cuando dan tuteja o explican a los alumnos menos aventajados, consolidan sus conocimientos, porque deben estructurarlos mejor para explicarlos o comunicarlos más eficazmente.
- Los alumnos que en principio presentan menos ventajas respecto a ciertos conocimientos pueden ser más competentes en otras capacidades. Esto hace que también ofrezcan otras posibilidades a algunos individuos o a todo el grupo.

Fuente: Maté Calleja (1998).



### 1.5.2 El aprendizaje cooperativo y el desarrollo socioafectivo

En diferentes estudios se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo propicia especialmente el desarrollo socioafectivo de los estudiantes, como se expone a continuación:

- Aumenta considerablemente el grado de interacción entre compañeros (Slavin, 1987, cit. Díaz-Aguado, 1996). Fomenta el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, como la de aprender a relacionarse con los demás, escuchar al otro, escuchar activamente, hablar por turnos, compartir, intercambiar y expresar las propias ideas y sentimientos, dar apoyo y aceptar la diversidad.
- Favorece el desarrollo de habilidades para el trabajo grupal, como la de tomar decisiones, planificar, incorporar las expectativas de todos, determinar su propia organización.
- Consigue una mayor cohesión grupal, un creciente acercamiento e integración entre compañeros, generando apertura, amistad y confianza en la relación. En este contexto, aquél que se manifieste de manera especial como integrador y mediador será reconocido por los demás.
- Fortalece la motivación, participación y satisfacción por el trabajo –y en consecuencia por el aprendizaje– debido a que a los alumnos les gusta trabajar en grupo, al mismo tiempo que se enriquece la experiencia de aprender.
- Promueve una valoración positiva de los demás, lográndose un mayor entendimiento entre iguales, ayuda mutua y aceptación de ideas.
- Genera un lenguaje con códigos comunes y, por lo tanto, una mayor y mejor comunicación.
- Bajo determinadas condiciones, representa un procedimiento que compensa situaciones anteriores de privación social. Esto, en la medida en que garantiza que todos los alumnos interactúen de forma positiva, incluidos los que habitualmente no lo consiguen en los contextos informales (como los alumnos retraídos), o los que se relacionan de forma distorsionada (como los que son rechazados).
- Se observa en los alumnos una mejora en la autoestima, generada por sentimientos de eficiencia; por consiguiente, disminuye el temor a la crítica y a la *retroalimentación*.
- Favorece el aprendizaje de *nuevas estrategias sociales*, a partir de la observación de otros modelos.
- Favorece el desarrollo de valores (tolerancia, respeto, solidaridad, entre otros) y actitudes democráticas.
- Promueve relaciones multiculturales positivas, mejorando las relaciones interpersonales de alumnos que proceden de diferentes etnias, grupos sociales y culturales.
- Mejora la aceptación de los estudiantes con necesidades especiales.

## 1.6 La vida y organización cooperativa del grupo

Ni yo ni ningún otro puede andar por ese camino, eres tú quien debe andarlo (...) si te cansas, apoya tu mano en mi cadera, a su mismo tiempo me devolverás el mismo servicio (W. Whitman).

La vida de cualquier grupo supone la existencia de determinadas normas y pautas para regular la forma de conducirse y las relaciones entre sus miembros.

En el aula, cada profesor establece generalmente un conjunto de reglas que le va a servir para organizar los diferentes momentos de la vida del grupo. Es común, por ejemplo, que en la práctica pedagógica las establezca para organizar aspectos como la conservación y el cuidado del material escolar, la limpieza del aula, el mejoramiento de la disciplina, la creación de un medio más propicio para su desenvolvimiento, despertar el interés y alentar los esfuerzos, entre otros. Pero aquí no se tiene en cuenta la opinión de los alumnos y, finalmente, se trata de una organización impuesta, que no los ayuda a crecer y a ser mejores personas, sino que sólo busca crearles hábitos y controlarlos.

Para promover la formación de personas capaces de ejercer responsablemente su libertad, esta clase de organización resulta inadecuada; se requiere, en cambio, favorecer el desarrollo de una organización en democracia, que busque la autonomía de las personas.

Cabe recordar que *autonomía* y *participación* no significan la simple delegación —momentánea y limitada— de ciertos poderes o funciones del docente a determinados alumnos designados por él. No es en este sentido como se entiende la autonomía. Tampoco en el de entregar el control de la disciplina a los propios niños, a quienes ponemos en una situación que —lejos de colaborar en la construcción de una ética cooperativa y solidaria— los empuja a un abismo autoritario. Allí no hay más alternativas que las de utilizar creativamente la inteligencia, y seleccionar mejores formas de *vigilar* y *castigar*. Tampoco es en este sentido que se entiende la autonomía escolar (Escuela Cooperativa Casaverde, s/f).

La organización que se busca en el aprendizaje cooperativo es aquella que “promueve, pide y necesita que las personas sean capaces de aceptar y/o construir responsablemente las normas que los gobernarán y que les ayudarán a realizar las metas de tal manera que haya armonía entre sus intereses, sus valores, sus conductas y las normas del grupo”. Aquí lo ideal es “que haya armonía entre lo personal y lo social” (IPEDEHP, 1998); de otra manera es difícil imaginar la vida en cooperación sin una participación democrática, autónoma y una independencia cada vez mayor respecto al docente.

Entonces, para ser posible, la vida cooperativa pretende y necesita que los miembros de los grupos sean autónomos, responsables y autodisciplinados, sepan tomar decisiones y busquen independencia del control del adulto.

La autonomía del niño está directamente relacionada con acciones recíprocas de respeto y cooperación. Éstas orientan a los sujetos hacia una ética de la solidaridad, promoviendo acciones educativas que buscan la calidad en: la vida cooperativa de un grupo, las relaciones e intercambios en el mismo, los papeles y funciones, la organización del trabajo.

Una organización de esta naturaleza requiere, entonces, acciones que faciliten la constitución en el aula de un “grupo”; que faciliten el trabajo con los alumnos para que la clase sea un verdadero conjunto de compañeros, en el que el docente no ocupe un lugar de poder totalitario, sino que lo comparta con sus alumnos. Los recursos didácticos deben fomentar la cohesión grupal, la solidaridad y la cooperación, en lugar de alentar la competencia y el individualismo. Esta organización no es una tarea fácil, ya que exige un cambio de mentalidad, tanto en los docentes como en los alumnos.

La organización cooperativa busca que los niños, niñas y jóvenes encuentren verdaderos espacios para construir alternativas de discusión, decisión y ejecución. Se trata de avanzar *hacia la transformación de medidas disciplinarias impuestas en auténticas pautas de convivencia consensuadas*. Se trata de que los profesores se dirijan *hacia una conducción democrática del grupo*.

La conducción democrática de los grupos se caracteriza por la toma de decisiones conjunta entre los miembros del grupo y el educador o educadora. Aunque el educador tenga sus exigencias relativas al trabajo, entiende que es posible negociarlas con los alumnos y alumnas para hacerlas más comprensibles, para optimizarlas si cabe y, obviamente, para complementarlas y ampliarlas con las aportaciones que realice el grupo. Por tanto, podemos sintetizar este estilo de intervención en los grupos diciendo que el plan de trabajo, los métodos a usar, la repartición de tareas, su evaluación y, sobre todo, la justificación de su necesidad son sometidas a un proceso de diálogo y acuerdo en el que todos tienen voz (Puig et al., 2000).

Sin embargo, conviene advertir que lograr la autonomía mediante una conducción democrática es un proceso de aprendizaje tanto para los docentes como para los alumnos. Así, no corresponderá exigir a los alumnos y sus pequeños grupos de aula comportamientos que todavía están en camino de alcanzar plenamente.

*Ideas clave: autonomía, conducción democrática*

# 2 Práctica educativa

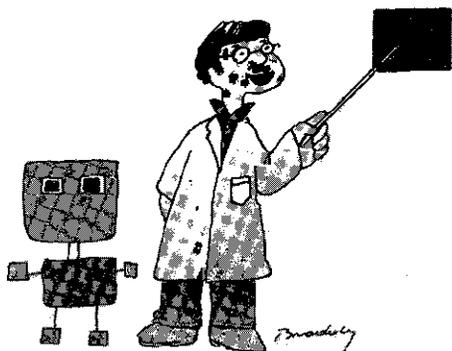
## 2.1 Papel del docente

De acuerdo con los enfoques que se han presentado para sustentar el aprendizaje, el alumno viene a ser el “constructor” del mismo y el maestro, un “experto” que guía y orienta la actividad mental del alumno.

Para comprender mejor el papel de guía y orientador que este “experto” juega en el aprendizaje, es necesario analizar cuáles son sus posibilidades para cumplir tan compleja función.

### 2.1.1 Modelos de profesor

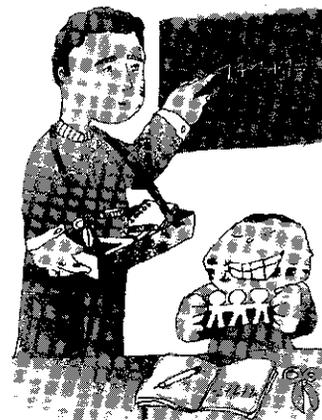
- *Organizador e interventor*



En este modelo hay una clara división de funciones. El profesor es quien transmite los conocimientos, planifica los contenidos y organiza las actividades. El alumno no tiene autonomía y se limita a seguir las instrucciones que él le da.

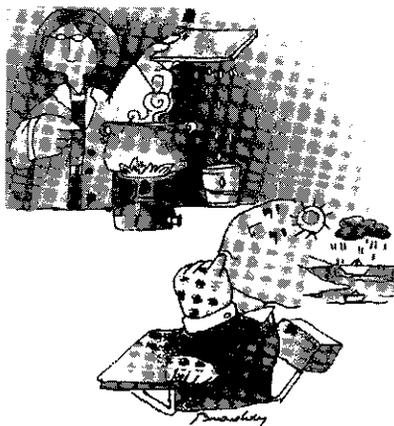
- *Observador y facilitador*

En este modelo el profesor permite la actividad totalmente libre de los alumnos, limitándose a satisfacer las demandas de material o de información que ellos le formulan. Los alumnos deciden el *qué*, el *cómo* y el *cuándo* del proceso de enseñanza-aprendizaje.



- *Observador e interventor*

Aquí el profesor crea situaciones de aprendizaje que le permiten al alumno construir el conocimiento. A través de la observación puede analizar el nivel de partida del alumno, lo que le indicará cuándo y cómo intervenir. El profesor es quien decide qué y cuándo estudiar, y el alumno decide cómo hacerlo, pudiendo así construir su conocimiento.



Fuente: Pla (1990, en Echeita y Martín, 1990).

De acuerdo con los modelos presentados, el profesor observador-interventor —que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso— parece más eficaz, comparado con el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo de los alumnos (Quineche, 1999).

En una situación de aprendizaje cooperativo, este docente observador-interventor tiene un trabajo *indirecto* porque potencia la labor del grupo. Trabajo que a la vez es *complejo* porque, con su intervención, debe lograr que todos los miembros de los grupos participen más y tengan éxito en la tarea que están realizando.

Además del papel del docente en la construcción de aprendizaje, la organización cooperativa supone también una importante interacción del mismo con sus alumnos. E igual presencia en la relación que éstos establezcan con sus compañeros, en vista de que —como se señaló en la sección teórica— no es posible explicar el aprendizaje al margen de dicha interacción.

Para el profesorado (...) la situación de trabajo cooperativo implica un importante cambio de perspectiva. Pasaría de ser un transmisor de conocimientos (...) a un planificador de las actividades y a un facilitador y supervisor de las interacciones que se produzcan en el grupo” (Maté, 1998).

Sin embargo, no ha de ser fácil para un profesor variar su acostumbrada práctica educativa y optar por esta alternativa de trabajo cooperativo, que exige tantos cambios. Por un lado, tendría que dedicar menos tiempo a la explicación concreta ante los alumnos, y por otro, realizar mayores tareas de *planificación, supervisión y organización, además de aplicar procedimientos de cooperación con el grupo*.

Echeita y Martín (o. cit.) señalan al respecto que “la actividad (...) del grupo de alumnos viene condicionada a su vez por la actividad del profesor. De él va a depender el tipo de *organización* de la clase y, por lo tanto, el tipo de interacción. Su intervención o falta de intervención va interferir en estos procesos posibilitando así distintos mecanismos cognitivos y relacionales (socioafectivos)”.

Para aplicar los *procedimientos cooperativos*, el profesor deberá emprender actividades que mejoren directamente su interacción con los alumnos y la calidad educativa. Por ejemplo: (i) enseñarles a cooperar de forma positiva; (ii) observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno; (iii) prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir y (iv) proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos (Díaz-Aguado, 1996).

Por consiguiente, el papel del docente en la organización cooperativa es indirecta, compleja e imprescindible porque, como dicen los ya citados Echeita y Martín, “no se puede estudiar la actividad de los alumnos con independencia de la actividad del profesor”; aunque el control de las actividades dejará de estar centrado en él y pasará a ser compartido por toda la clase (Slavin, 1987, en Díaz-Aguado, o. cit.). Es aquí que se torna importante el papel de negociador del docente.

## ¿Qué hace el profesor mientras los alumnos desarrollan una actividad?

- Pasea por el aula y observa cómo interactúa cada grupo, contestando las preguntas que le plantea el grupo entero.

- Mientras pasea, presta atención a lo que se dice en cada grupo, observa cómo actúa, qué ideas tiene y qué métodos emplea.

- Si los grupos trabajan bien, los deja tranquilos; si alguno tiene problemas, interviene. Pero como su objetivo es que trabajen de forma productiva e independiente, lo que hace es determinar la naturaleza del problema, ayuda a resolverlo y se marcha cuando el grupo nuevamente está funcionando.

- Si la dificultad del grupo consiste en haberse atascado, sin que pueda continuar, ayuda a los miembros a recordar lo que ya saben y les sugiere una forma distinta de hacer la actividad.

- Si las dificultades son porque el grupo planteó mal el problema o está siguiendo una idea errónea, les demuestra la inconsistencia de su forma de pensar. El mejor modo consiste en plantearles una pregunta que los fuerce a encarar el razonamiento incorrecto, en lugar de decirles simplemente cuál fue el error en el que incurrieron. Los deja luego para que revisen su trabajo.

- Si la dificultad radica en el funcionamiento, lo probable es que no se estén asumiendo todos los papeles. El profesor se une entonces al grupo, se sienta o arrodilla para estar a la altura de los demás, y asume el papel que haga falta (ver sección 2.2.5, sobre ocupaciones en el trabajo). Por ejemplo, si al pasear por la clase ve que el grupo no tiene donde anotar los resultados, se une a ellos y pregunta: "¿Quién quiere ir a buscar papel para el grupo?". Está presionando así para que alguien asuma el papel del que actúa. Tan pronto como alguien asume esta responsabilidad, el profesor se retira y deja que continúen trabajando.

- Si la dificultad es que el grupo no puede resolver la tarea, el docente se une a ellos y les hace preguntas que los lleven a reflexionar, a pensar. Cuando se da cuenta de que empiezan a sopesar algunas de estas preguntas, se separa del grupo para que los niños las respondan a su modo. Si necesitan más ayuda, inclusive les puede sugerir una frase de resumen.



Fuente: Adaptado de *Como organizar la clase*.

### 2.1.2 El papel en la negociación

En una conducción democrática de los grupos –que es la que se pretende en el trabajo cooperativo–, la toma de decisiones se realiza de manera conjunta entre sus miembros y el educador.

Aunque, como es lógico, el educador tiene planteamientos claros respecto a su trabajo, deja abierta la posibilidad de negociar las actividades con los alumnos para hacerlas más comprensibles, y para complementar y ampliar sus propuestas con las aportaciones que hagan los grupos.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (1999) sostienen que los participantes de una situación de enseñanza-aprendizaje asumen sus marcos personales de referencia para aproximarse primero a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero, es a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos en un proceso de negociación que se construyen los marcos de referencia interpersonales; los que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad.

En igual sentido, Echeita y Martín (o. cit.) argumentan que el docente y los alumnos,

[A]l realizar una tarea común, parten cada uno de una definición distinta de la situación (...) Las definiciones que tiene el adulto y el niño son diferentes, y para que se pueda dar una situación de aprendizaje hace falta que lleguen a compartir la misma definición de la situación, o que al menos se aproximen (...) deben saber que la comparten (...) se alcanza mediante un proceso de negociación, entre ambas definiciones para llegar a una nueva que ya no es la de uno ni la de otro (...) De lo adecuadas o inadecuadas que sean las formas de comunicación que utilice el adulto en la resolución conjunta de la tarea, dependerá que se llegue o no, a través de la negociación, a una definición compartida.

Pero los procesos de negociación no sólo se producen entre profesor y alumno, sino que en ocasiones es otro alumno el que cumple tal función. De acuerdo con las observaciones de Echeita y Martín, “este alumno ‘tutor’ suele reproducir el modelo que ha visto en su profesor”, y por lo general, “estos papeles son reversibles, primero hace un alumno de tutor y a continuación el otro”.

Lo que significa que el docente cumple también una *función modelo* en la interacción profesor-alumno.

## 2.2 Organizando los grupos

Retomemos los aspectos expuestos para subrayar que la organización cooperativa tiene como objetivo vincular a los alumnos entre sí, de manera que cada uno sienta que su mejor rendimiento beneficiará también al de sus compañeros, y viceversa. Se amplía así la responsabilidad, al pasar del aprendizaje individual a incluir el aprendizaje de los demás miembros del grupo. El “otro” no es un contrincante ni una amenaza para el éxito personal, sino un colaborador imprescindible para conseguir la meta que se persigue (Puig et al., 2000).

Para que la cooperación sea posible, es necesario poner en práctica criterios de organización como los siguientes, que han sido tomados de Arregui (1998), Díaz Barriga y Hernández (o. cit.), Yus (1997), de la publicación *Cómo organizar la clase* (1989) y de Puig et al. (o. cit.).

### 2.2.1 La formación de grupos

Para efectos del aprendizaje cooperativo, la organización que proponen los diferentes autores es la de pequeños grupos. Esta propuesta nace de la experiencia cooperativa en las aulas y se sustenta en el hecho de que estos pequeños grupos permiten el desarrollo de habilidades y valores sociales, al mismo tiempo que favorecen las relaciones de colaboración y el rendimiento de los alumnos.

Por consiguiente, se trata de formar pequeñas *asociaciones estables* de estudiantes, destinadas a cumplir ciertas tareas en las que cada uno asuma una responsabilidad y alcance logros individuales y grupales. El número de integrantes responde a los niveles de colaboración y eficiencia que se pretendan alcanzar entre sus miembros, incluidos el tiempo y los materiales disponibles. En la mayoría de casos, el grupo va a tener de dos a seis integrantes, aunque hay razones para recomendar que sea de cuatro. En un grupo de cuatro habrá suficientes niños y/o niñas para que expresen ideas diferentes, y no habrá demasiados como para impedir la participación individual; esto además permite desarrollar actividades en parejas dentro del grupo.

La formación de pequeños grupos responde al criterio del profesor, según el conocimiento que éste tenga del grupo; ha de asegurar cierta heterogeneidad en cuanto a aptitudes, habilidades, sexo, grupo sociocultural, etc. Lo ideal es que los criterios se elaboren considerando la opinión de los alumnos, principalmente cuando el grupo haya logrado comprender la dimensión del trabajo cooperativo. En cualquier caso, es importante manejar todos los criterios necesarios para buscar el equilibrio del grupo, del que depende la función de socialización, convivencia, cooperación y la optimización del trabajo.

### 2.2.2 Duración de los grupos

La duración de estos pequeños grupos se debe manejar con flexibilidad, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, la diversidad o heterogeneidad necesaria, la forma como funcionan y las evaluaciones sobre el logro de metas. Además, es preciso tomar en cuenta que se requiere un tiempo mínimo para adaptarse al funcionamiento del grupo (una o dos semanas). Cada caso y cada aula representan situaciones diferentes.

### 2.2.3 Espacio y pertenencias

En el trabajo grupal, los estudiantes tienen que contar con un espacio y pertenencias compartidos.

Por lo general, los grupos se instalan en una mesa de trabajo o juntan mesas individuales, las mismas que se pueden separar si fuese necesario hacerlo. Lo importante es que los miembros del grupo puedan tener contacto visual y compartir los materiales de trabajo.

El hecho de compartir el espacio y el material permite al equipo asumir responsabilidades grupales; y en términos de costos evita la compra excesiva de materiales. También puede ser útil para evitar la comparación de la cantidad y calidad de los mismos.

### 2.2.4 Tareas grupales

La organización y el desarrollo de actividades cooperativas serán posibles si la tarea es realizada por todos los alumnos en igualdad de condiciones; esto implica la división de tareas.

El grupo debe desarrollar un producto común; todos los integrantes se ponen de acuerdo sobre las actividades que van a realizar, los criterios que se tomarán en cuenta y sobre quiénes se responsabilizarán de cada actividad. Durante el trabajo también se van analizando los avances logrados y, finalmente, se evalúan responsabilidades y resultados.

Cada pequeño grupo es una unidad de trabajo que se mantiene en función de alguna finalidad y las acciones que busca realizar, como proyectos y actividades de aprendizaje, responsabilidades y tareas especiales del aula.

Para que los grupos se sientan motivados, conviene que las acciones que emprendan sean significativas y respondan a sus intereses y necesidades de aprendizaje. Para ello, es importante especificar con claridad a los estudiantes los objetivos y la tarea académica que se persiguen.

Cabe destacar que, a diferencia de los grupos tradicionales —en los que algunos miembros trabajan aspectos académicos y otros cumplen tareas de apoyo (como fotocopiar, escribir a máquina, etc.)—, en los grupos cooperativos todos aprenden porque existe una división adecuada de funciones.

Y también es importante tener claro que agrupar a los estudiantes y decirles que realicen tareas juntos no implica que ellos deseen o sepan cooperar: *trabajar cooperativamente es en sí mismo un aprendizaje.*

### 2.2.5 Ocupaciones en el trabajo

Para que las tareas del grupo sean más eficientes, conviene establecer funciones complementarias, interconectadas y rotativas. Entre las ocupaciones que los miembros podrían desempeñar están las de:

- Resumir las principales conclusiones, respuestas y decisiones que genere el grupo.
- Tomar nota del proceso que sigue el grupo para llegar a una conclusión o respuesta.
- Corregir los errores de las explicaciones o resúmenes que hagan los otros miembros.
- Escribir los reportes del grupo.
- Conseguir los materiales que se requieran, para lo cual se comunican con el profesor y con otros grupos.
- Evaluar la colaboración y participación de los miembros.

Lógicamente, estas funciones podrían ser otras y, en cualquier caso, lo importante es que respondan a las necesidades y tareas del grupo.

Están también las funciones imprevistas que, por su naturaleza, los estudiantes van asumiendo indistintamente durante su labor conjunta.

## Experiencias favorables y desfavorables de los profesores alrededor del trabajo en grupo

• "Los alumnos comparten sus experiencias. Algunos niños que no participan en clase, cuando trabajan en grupo sí comentan con sus compañeros lo que les ha sucedido, a ellos o a sus familiares."

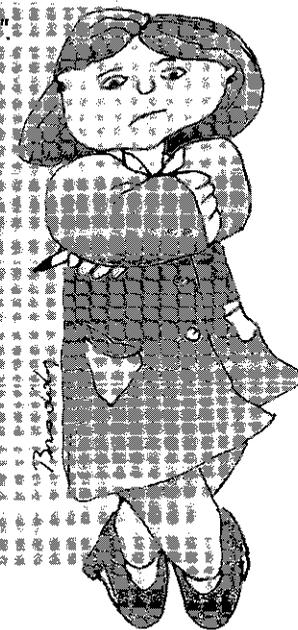
• "A los chicos [refiriéndose a los niños y niñas] les gusta trabajar en grupo, les parece más divertido."

• "Siempre hay alumnos que quieren dirigir el grupo, y hay otros niños que siempre aceptan lo que los demás les dicen, sin reclamar."

• "Los alumnos no saben trabajar en grupo, se pierde mucho tiempo."

• "A veces no es justa la evaluación, porque algunos niños [nuevamente refiriéndose a niños y niñas] hacen todo el trabajo [del grupo] y otros no hacen nada."

• "Cuando trabajan en grupo, hacen mucha bulla."



Fuente: Experiencias de los docentes en torno al trabajo en grupo, recogidas por el equipo de capacitación PLANCAD-2000 (ente ejecutor Pukllasunchis, Cusco) durante el proceso de capacitación.

En un grupo que funciona bien, general y espontáneamente van a aparecer cuatro funciones:

- **El que actúa:** es el que ayuda a empezar, que da empuje al grupo, que actúa para conseguir —por ejemplo— el material necesario o los libros de consulta.

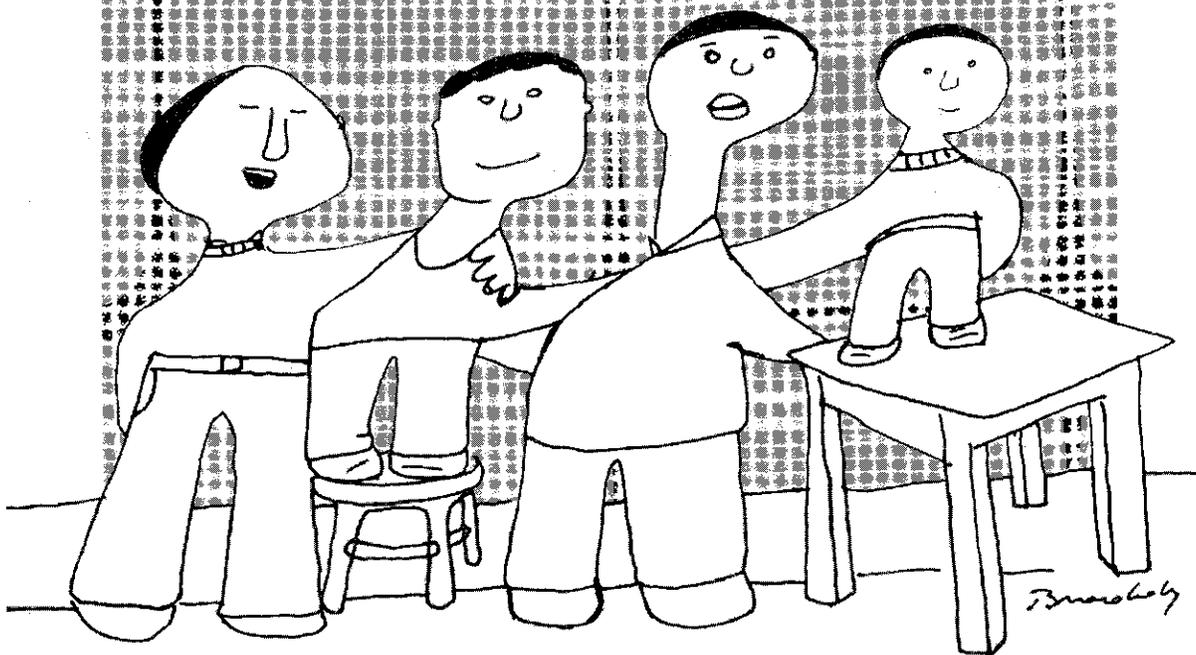
- **El que pregunta:** es el que ayuda al grupo a centrarse en la tarea que tienen entre manos, quizá preguntando: ¿qué tenemos que hacer? ¿no nos dijo que lo hiciéramos así?, etc.

- **El que comprueba:** es quien hace comentarios o preguntas para ahondar en el problema, con preguntas como: ¿no sería bueno que lo hiciéramos así?, ¿cómo vamos a explicar los resultados que encontramos?, ¿será la única manera de hacerlo?, etc.

- **El que resume:** viene a ser la persona que habla e informa a los demás acerca de lo que se está haciendo o avanzando.

Si alguno de estos papeles no es asumido, el grupo deja de funcionar; es allí donde interviene el docente.

Fuente: Adaptado de *Como organizar la clase*



### 2.2.6 Reglas para el trabajo

Cuando los estudiantes trabajan en grupos cooperativos, es recomendable que se guíen por reglas como las siguientes:

- *Cada uno se responsabiliza de su propio trabajo y de su comportamiento (responsabilidad personal).* Esto significa que asumen sus responsabilidades como miembros del grupo, realizando trabajos individualmente unas veces y otras colectivamente. Contribuyen así al esfuerzo común y aprenden a escuchar las ideas de los demás.
- *Hay la disposición de ayudar a quien lo pida (valoración personal).* Esto significa que, si hay algo que uno no entiende, lo primero que hace es pedir apoyo a sus compañeros de grupo; y si lo entiende, está dispuesto a responder a las preguntas que pudieran hacerle los demás. Esta regla es importante porque cada alumno o alumna sabe que cuenta con otros compañeros a quienes puede pedir ayuda, sin esperar retribución a cambio. Y sabe también que sólo debe prestar ayuda cuando se la pidan.
- *El alumno pide ayuda al profesor sólo cuando todos los miembros del grupo comparten la misma duda (conciencia del funcionamiento como grupo).* Esta regla es muy importante y ayuda a eliminar las preguntas sobre procedimientos, como: ¿qué tenemos que hacer? o ¿este trabajo es para la casa? Se evita repetir respuestas e informaciones una y otra vez y, sobre todo, se promueve entre los estudiantes el hábito de ayudarse mutuamente, de confiar en ellos mismos y de ser cada vez más independientes del adulto. Al asumir esta responsabilidad, tienen más oportunidades de pensar cuando dan respuesta a las ideas de los demás.

### 2.3 Planeamiento de actividades

El trabajo cooperativo plantea el reto de planear las actividades del profesorado, principalmente cuando se llevan a cabo por primera vez.

Para que la gestión sea buena, debe preverse un tiempo para el trabajo individual, otro para el colectivo (si procede) y otro para la intervención del profesor al finalizar las actividades.

Esto lleva al docente a planear de antemano actividades como la de idear un procedimiento para realizarlas, prever cuáles serán los materiales escritos, los recursos y la infraestructura requeridos, al igual que la distribución del tiempo.

El Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota (Díaz Barriga y Hernández, 1999) recomienda 18 pasos que los docentes pueden seguir para estructurar la enseñanza en una situación de aprendizaje cooperativo.

1. Especificar los objetivos y contenidos de la enseñanza.
2. Decidir el tamaño del grupo.
3. Asignar los estudiantes a los grupos.
4. Acondicionar el aula.
5. Plantear materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
6. Asignar papeles que aseguren la interdependencia.

7. Explicar la tarea académica.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración individual.
10. Estructurar la cooperación intergrupala.
11. Señalar los criterios de éxito.
12. Especificar las conductas deseadas.
13. Supervisar la conducta de los estudiantes.
14. Ofrecer asistencia con relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñarles habilidades de colaboración.
16. Dar un cierre a la actividad.
17. Evaluar la calidad y cantidad de aprendizajes logrados por los alumnos.
18. Valorar el buen funcionamiento del grupo.

Se recomienda, así mismo, que en una actividad de aprendizaje cooperativo los docentes tomen en cuenta estrategias como las que sugieren Díaz Barriga y Hernández (1999) y Yus Ramos (1997):

- Exponer con claridad y precisión el contenido de la lección, de manera que los alumnos puedan ayudarse mutuamente para aprender.
- Garantizar que el grupo sea heterogéneo para que los miembros puedan aportar desde sus distintas perspectivas y capacidades.
- Diseñar las tareas académicas de tal forma que todos los miembros participen activamente, explicándoles e indicándoles con claridad cuál es la meta.
- Supervisar los grupos de aprendizaje cooperativo buscando la efectividad; intervenir para proveerles asistencia en las tareas, responder preguntas, enseñarles habilidades e incrementar las de índole interpersonal que como grupo ya posean.
- Evaluar el logro de los estudiantes y ayudarlos a determinar cuán bien colaboraron unos con otros.
- Promover el debate cooperativo: éste exige que los estudiantes sean críticos con las ideas y no con las personas, que se centren en tomar la mejor decisión y no en ganar; que animen a todos a participar, que escuchen las ideas ajenas, que sean flexibles para cambiar sus propias ideas cuando la evidencia lo exija.
- Señalar metas apelando a recursos como serían: pedirle al grupo que produzca al menos un trabajo conjunto (un reporte, proyecto, ensayo, maqueta, etc.); recompensar al grupo con relación al desempeño conjunto de sus integrantes.

## 2.4 Evaluación del trabajo y los aprendizajes

La cooperación es fuente de reflexión y conciencia de sí mismos (...) hace disociar lo subjetivo de lo objetivo; es fuente de objetividad y corrige la experiencia inmediata en el conocimiento científico (...) es fuente de regulaciones (Piaget).

La organización cooperativa demanda evaluar tanto en forma grupal como individual; esto ha de permitir que se tomen decisiones en función de los logros conseguidos también individual y grupalmente.

Para evaluar los aprendizajes de los alumnos, habrá que hacerlo tanto en forma cuantitativa como cualitativa.

### 2.4.1 Las evaluaciones individuales

Existen diferentes pruebas que se pueden aplicar en el caso de las evaluaciones individuales: preguntas al azar a varios alumnos, pedirles que demuestren a otros lo que han aprendido, solicitarles a quienes desempeñaron determinados papeles describir la dinámica y los logros respectivos, y así sucesivamente (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Para que la evaluación consiga resultados positivos en todos los estudiantes, se pueden aplicar recursos como el de comparar el rendimiento de cada alumno con el que tuvo en la sesión anterior, o con el de compañeros de un nivel similar. Esto favorece que el alumno compruebe su propio progreso, se plantee metas realistas, desarrolle su autoestima y su motivación (Díaz-Aguado, 1996).

### 2.4.2 Las evaluaciones grupales

En las evaluaciones grupales, el profesor puede considerar —por ejemplo— la elaboración de un informe de trabajo, el conjunto de problemas o respuestas respondidos en común, el promedio de puntuaciones individuales, o el número de miembros que alcanzaron algún objetivo establecido inicialmente, etc. (Díaz Barriga y Hernández, o. cit.).

Al respecto, Slavin (1992, en Díaz-Aguado, o. cit.) da cuenta de estudios en los que la utilización de recompensas grupales favoreció el rendimiento de los alumnos sólo cuando se consideraba la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo. En los procedimientos que evaluaban un producto grupal en forma global, o que no proporcionaban recompensas de grupo, se observaron pocos efectos.

### 2.4.3 Evaluar cómo funciona el grupo cooperativo

Al margen de la evaluación que se haga de los aprendizajes, es importante que los grupos sean evaluados. Esto “implica una reflexión compartida entre el docente y los equipos de trabajo” (Díaz Barriga y Hernández, o. cit.) sobre el funcionamiento de los grupos, las relaciones entre ellos, los comportamientos dentro de cada uno y los lazos de cooperación.

En la lectura que hace Dreves (s/f) de Johnson y Johnson (1984) señala que, además de centrar su atención en el aprendizaje académico y el logro de metas individuales o grupales,

los profesores que aplican estrategias del aprendizaje cooperativo deben dirigir su entrenamiento profesional hacia el desarrollo de habilidades para analizar y evaluar su labor en términos de los efectos en las conductas cooperativas de los estudiantes.

#### 2.4.4 La autorregulación de los aprendizajes

Existe una concepción acerca de la evaluación que está extendiéndose en el ámbito educativo. Es la que señala que, para aprender, el alumnado debe entrenarse en reconocer las dificultades y los errores que comete durante el proceso de aprendizaje. Esto permitirá superarlos. Jorba y Sanmartí (1996, cit. Solsona, 1998) lo denominan *aprendizaje de autorregulación o metacognición*, el mismo que en una organización cooperativa para el aprendizaje –como se explica más adelante– se verá reforzado por los mecanismos de *retroalimentación* inmediata que entraña el interaprendizaje.

Las habilidades de regulación o metacognición –es decir, los recursos a través de los cuales se puede generar conocimiento sobre la propia forma de trabajar– son aquel aspecto del aprendizaje que permite a los individuos reflexionar y desplegar un determinado control sobre lo que hacen cuando ejercen sus propias actividades (Rué, 1997).

La autorregulación da paso a un aprendizaje efectivo, ya que al observar las experiencias ajenas o la propia actuación, es posible conseguir información sobre la forma de trabajar y sobre el grado de eficacia. Al respecto, Schunnk (1992, cit. Rué, *ib.*) explica que los alumnos, mientras interactúan en actividades de aprendizaje, producen *indicadores de eficacia* que les sirven para detectar la calidad del mismo, para valorar los resultados y su progreso y para seguir aprendiendo.

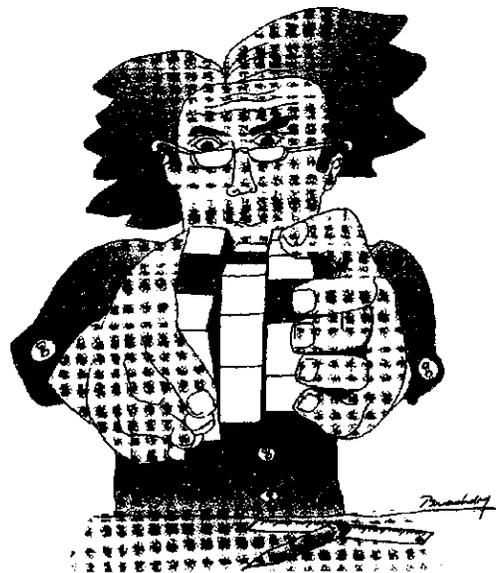
Entre los indicadores de eficacia que los alumnos producen mientras van aprendiendo están:

- Los resultados de cualquiera de sus actuaciones, que son medidos de acuerdo con sus expectativas y las atribuciones que los demás les hacen.
- Las comparaciones sociales.
- Las confrontaciones con sus compañeros.

En las comparaciones con los resultados obtenidos por los demás, las más efectivas serán aquellas que hagan referencia a individuos con un nivel similar en la capacidad o característica evaluada.

La *retroalimentación* que produce la interacción social en el seno del pequeño grupo, que ocurre de forma natural a través del intercambio, es un elemento clave para explicar los efectos positivos del aprendizaje en cooperación.

Otro aspecto importante, vinculado al grado de autonomía que logran los alumnos en el aprendizaje cooperativo, son las habilidades de autorregulación que adquieren a partir del intercambio entre iguales, lo cual les permite ser más independientes del profesor.



## 3 Técnicas pedagógicas

Los recursos más valiosos de un maestro cuando organiza los grupos para el aprendizaje son las técnicas pedagógicas. Es decir, aquellos procedimientos y prácticas de los que se vale para aplicar determinados métodos, y que, al introducirse en el aula, acaban por instituir modos típicos de llevar a cabo el trabajo escolar. Estas formas habituales de trabajar en el aula implican un uso y pautas de desarrollo propios que establecen el estilo de trabajo y de relación pedagógica.

Las técnicas se introducen en el aula con la finalidad de estructurar y a veces reestructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es posible estructurar el aula y reestructurar la vida en ella a partir de una organización cooperativa con técnicas bastante conocidas. La imprenta escolar, el periódico mural, el texto libre, la correspondencia interescolar, el dibujo libre, los ficheros y las bibliotecas de trabajo, los proyectos como la producción de revistas, periódicos, libros de poesías, cuentos o historietas, entre otras, son técnicas que se pueden trabajar con los alumnos.

Como se puede deducir, esta variedad de prácticas escolares instituidas dan pautas para un trabajo escolar muy motivador y de gran riqueza. Su valor radica en la estructura que confieren al proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando su desarrollo.

También existen modelos o procedimientos especialmente creados para el aprendizaje cooperativo, al igual que estrategias, dinámicas o ejercicios útiles para intervenir en las relaciones grupales de cooperación. Se trata de técnicas útiles para estructurar o reestructurar este tipo de organización, dándole viabilidad.

### 3.1 Técnicas o modelos para organizar el aprendizaje cooperativo

Son estrategias instructivas sistemáticas y estructuradas, que funcionan a modo de “rituales”, para que los alumnos las conozcan y repitan mientras trabajan en pequeños grupos. Van desarrollando así los aprendizajes.

Estos procedimientos sirven para trabajar en diferentes áreas de aprendizaje —como Comunicación Integral, Lógico-Matemática, Ciencia y Ambiente, entre otras—. Permiten a los alumnos que trabajan en equipos ser capaces de realizar actividades en colaboración, asegurando una interdependencia positiva para todos. Permiten, además, desarrollar y utilizar

habilidades interpersonales, entablar una dinámica donde la interacción sea cara a cara, en la que cada participante asume una responsabilidad individual respecto a su aprendizaje y el de sus compañeros de grupo, y en la que existen espacios que favorecen el procesamiento grupal (ver sección 1.3, sobre *características del aprendizaje cooperativo*).

Todos estos procedimientos tienen en común: (i) la formación de pequeños equipos de tres a seis personas, heterogéneos en rendimiento, sexo, procedencia social o cultural, que representen la diversidad existente en el aula (los mismos que permanecerán estables hasta alcanzarse los objetivos planteados); y (ii) la recompensa del rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo.

También existen algunas diferencias significativas con relación al *tipo de recompensa* dado —que puede ser *grupal* o *individual*— y con relación a la *evaluación del rendimiento*. En unos casos, el rendimiento grupal se evalúa globalmente, sin diferenciar el de cada uno; en otros, se le evalúa sumando los aportes de cada integrante del grupo.

Estas y otras diferencias que pudiera haber respecto a los objetivos trazados, junto con las características de los alumnos y las condiciones educativas u organizativas que rodeen la aplicación, hacen que unos modelos o procedimientos sean más eficaces que otros.

En diversas investigaciones experimentales (Díaz-Aguado, 1996) sobre su eficacia se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- El rendimiento y la motivación por el aprendizaje mejoran cuando se obtiene la evaluación grupal sumando las puntuaciones de cada miembro del grupo. Condiciones que cumplen los modelos de juegos de torneo, divisiones por rendimiento y socialización de logros individuales.
- La autoestima y el sentido de eficacia personal mejoran especialmente con técnicas como las de los equipos de expertos o los rompecabezas.
- En contextos homogéneos y con alumnos adolescentes, y/o cuando éstos tienen un buen nivel de motivación por la tarea y habilidades cognitivas y sociales para trabajar autónomamente, resultan especialmente adecuados los modelos para armar rompecabezas, aprender juntos e investigar en grupos. Bajo las condiciones expuestas, resultan muy eficaces para favorecer el aprendizaje de tareas complejas, la adquisición de conceptos, el pensamiento divergente o el descubrimiento de soluciones creativas.
- Para fomentar la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos, los modelos más eficaces son los juegos de torneo y las divisiones por rendimiento, además de otros que integran sus principales componentes. Su eficacia se explica porque permiten compartir y conseguir logros con los miembros de otro grupo étnico, desde una condición similar y con metas intensamente deseadas (como las que parecen proporcionar especialmente los torneos). Esto ayuda a desarrollar la atracción interpersonal y proporciona la oportunidad de descubrir las semejanzas interétnicas existentes.

Las técnicas o modelos que presentamos a continuación han sido ideados y desarrollados principalmente en Estados Unidos e Israel por diferentes autores, como De Vries, Slavin, Leavey, Madden, Aronson, Jonhson y Johnson, Sharan y Sharan, O'Donnell, Dansereau (en Echeita y Martín, 1990; Díaz-Aguado, 1996; Díaz Barriga y Hernández, 1999):

- *Aprendiendo en equipos: El torneo académico* (DeVries y Slavin, 1978)
- *Equipos de aprendizaje y divisiones por rendimiento* (Slavin, 1978)
- *Grupos de expertos: Rompecabezas* (Aronson y colaboradores, 1978)
- *Aprendiendo juntos* (Johnson, Johnson y colaboradores, 1975)
- *Investigando en grupos* (Sharan y Sharan, 1976)
- *Cooperación guiada* (O'Donnell y Dansereau)
- *Aprendiendo en equipos: Socialicemos nuestros logros individuales* (Slavin, Leavey y Madden, 1982)
- *Grupos cooperativos: Trabajando lectura y composición* (Slavin y colaboradores)



## *Aprendiendo en equipos: El torneo académico*

(DeVries y Slavin, 1978)

### Objetivo

Proporcionar a todos los miembros iguales oportunidades de contribuir a la puntuación del grupo.

### Modo y condiciones de participación

La función primaria del equipo es preparar a sus miembros para que participen en el torneo. Para ello, estudian juntos, se ayudan mutuamente, se explican unos a otros la tarea actuando como tutor-pupilo, se "examinan" unos a otros, tratan de resolver conflictos desde sus respectivos puntos de vista. Lo hacen para tener seguridad de que todos los miembros del equipo estarán preparados para salir airoso de su torneo.

Después del período de preparación, los alumnos compiten en representación de su equipo y sobre los temas tratados por el profesor y preparados en el grupo.

Los alumnos participan en grupos heterogéneos, por ejemplo: estudiantes de distinto nivel de rendimiento, sexo, grupo social, necesidades especiales. Así se refleja en cada equipo la heterogeneidad del grupo mayor.

Los estudiantes de cada grupo compiten con miembros de otros equipos cuyos niveles de rendimiento sean similares. Esto, con el fin de ganar puntos para sus respectivos grupos.

### Procedimiento

El torneo se realiza una vez por semana.

Para el efecto, se asignan tres personas a cada "mesa de torneo". La primera vez el profesor es quien distribuye a los alumnos por mesas, en función de su rendimiento. Más adelante, para que la competición sea justa, en cada mesa van juntos los estudiantes que en el último torneo alcanzaron puntuaciones similares.

El profesor propone a cada mesa tareas de distinta dificultad, de acuerdo con la capacidad o rendimiento de cada una. Esto hará que todos los estudiantes puedan contribuir a la puntuación global del equipo.

El profesor hace una presentación inicial. Luego les da a los equipos distintas fichas, con los contenidos que ya fueron expuestos y que serán incluidos en el torneo. Las fichas sirven para recordar el contenido sobre el que el docente hizo la presentación.

## **Recomendaciones**

Asegurarse de que cada estudiante compita con otro de igual o similar nivel.

Este método no debe tomarse necesariamente al pie de la letra. Se puede adaptar en función de las características del grupo y del área de aprendizaje que se esté trabajando. Lo esencial es mantener el principio de una interdependencia positiva de los alumnos respecto a las tareas de aprendizaje y/o la recompensa.

## **Observaciones contrarias**

A primera vista, este método no parece cooperativo y, por el contrario, busca la competición entre grupos.

Los alumnos tienen poca autonomía para decidir lo que quieren trabajar.

En la preparación puede surgir una dependencia muy marcada de los alumnos que saben mejor el tema.

## **Observaciones favorables**

Los alumnos se sienten útiles en su grupo y advierten que están aportando.

Se refuerzan sus sentimientos de pertenencia al grupo.

## *Equipos de aprendizaje y divisiones por rendimiento*

(Slavin, 1978)

### **Objetivo**

Proporcionar a todos los miembros iguales oportunidades de contribuir a la puntuación del grupo, a partir de la responsabilidad que cada uno asume respecto a su aprendizaje y el aprendizaje de los demás integrantes del grupo.

### **Modo de participación**

Los alumnos participan en equipos heterogéneos.

### **Procedimiento**

El profesor les da a los equipos un material académico para que trabajen, hasta asegurarse de que todos lo dominan.

Los alumnos son examinados individualmente sobre la lección estudiada, sin recibir ayuda de sus compañeros de equipo.

Cada alumno de un equipo participa en una "división por rendimiento", pero no interactúa con otros miembros de ella.

El profesor compara las calificaciones individuales con las puntuaciones obtenidas anteriormente. Si las segundas fueran superiores, se otorgan puntos que van a sumarse a los del equipo para formar la puntuación grupal.

Se comparan también los resultados de cada uno con los obtenidos por los otros participantes de la división respectiva; de esta forma también acumulan puntos para el propio equipo. Esto permite comparar los rendimientos de los alumnos sólo con los de un grupo de referencia de nivel semejante, y no con toda la clase.

### **Recomendaciones**

Asegurarse de que cada estudiante compita con otro de igual o similar nivel.

### **Observaciones en contra**

A primera vista, este método no parece cooperativo y, por el contrario, busca la competición entre grupos.

Los alumnos tienen poca autonomía para decidir lo que quieren trabajar.

La preparación puede generar una dependencia marcada hacia los alumnos que saben mejor el tema.

### **Observaciones a favor**

Se puede aplicar en una gran variedad de materias y grados escolares.

Permite a cada alumno contribuir con el grupo en función de sus posibilidades.

Los alumnos se sienten útiles en su grupo y perciben que están aportando.

Se refuerzan los sentimientos de pertenencia al grupo.

## *Grupos de expertos: Rompecabezas*

(Aronson y colaboradores)

### **Objetivo**

Afianzar la responsabilidad individual y grupal para el aprendizaje.

### **Modo de participación**

Se forman equipos de aprendizaje, luego grupos de expertos y se regresa al equipo original.

### **Procedimiento**

Los equipos trabajan con un material académico —un tema— dividido en tantas secciones como miembros tenga el grupo. Esto permite a cada uno encargarse de estudiar su parte.

Después de que cada estudiante ha leído y preparado su parte, se reúne con los compañeros de los distintos equipos que trabajaron la misma parte. Juntos forman un "grupo de expertos" para discutir y ampliar la información.

Regresan luego a su grupo original, para compartir y enseñar su sección respectiva —lo que han aprendido— a sus compañeros. Cada miembro tiene así una pieza del "rompecabezas", pero deberá obtener el resto de la información de sus compañeros. La única manera que tienen de aprender las secciones restantes es haciéndolo de los demás.

Concluida esta etapa, el profesor puede proponer un examen final individual (para apreciar el aprovechamiento de cada alumno). También puede plantear un trabajo que el equipo haga en conjunto —siempre sobre el tema en su totalidad— y por el cual los miembros reciban igual calificación.

### **Recomendaciones**

Conviene que el número de miembros del equipo coincida con el de las secciones en las que se haya dividido el tema.

Este método es útil para las tareas que pueden ser analizadas o estudiadas desde distintos puntos de vista, como ocurre con la Historia.

### **Observaciones**

Los alumnos no ganan puntos para su equipo, ni existe una puntuación para el mismo.

La voluntad de cooperar nace como una necesidad de conocer lo que los compañeros han aprendido en su grupo de expertos.

Los alumnos pueden desarrollar una gran autonomía, permitiendo al profesor ejercer un papel menos directivo. Esto permite prestar mayor ayuda a quien más lo requiera.

La división de temas facilita el trabajo si se considera la diversidad de intereses del grupo. Ayuda también a trabajar en función de los distintos niveles de dificultad que presenten los alumnos.

## *Aprendiendo juntos*

(Johnson, Johnson y colaboradores)

### **Objetivo**

Crear interdependencia en el aprendizaje.

### **Modo de participación**

En equipos pequeños, con alrededor de tres miembros en cada caso.

Cada participante deberá cumplir una función. Se hará responsable de la tarea que se le asigne y de los materiales que reciba en la distribución.

### **Procedimiento**

Se selecciona la actividad.

Se toman decisiones respecto al tamaño y los papeles en el grupo.

Se asignan las tareas dentro de los grupos.

Mientras los grupos realizan los trabajos, el docente los va supervisando.

Se evalúa el producto del grupo en función de determinados criterios, especificados de antemano. El equipo con mejores resultados es recompensado.

### **Recomendaciones**

De preferencia, las actividades deben comprender solución de problemas, aprendizaje conceptual, pensamiento divergente o creatividad.

Plantear la tarea de forma que implique interdependencia, entregando un material único o dividiendo las actividades para integrarlas posteriormente.

## *Investigando en grupos*

(Sharan y Sharan, 1976)

### **Objetivo**

Organizar a la clase para que investigue.

Proporcionar a los estudiantes mayor variedad de experiencias de aprendizaje que mediante otros métodos.

Hacer que los alumnos adquieran conocimientos o destrezas más específicos.

### **Modo de participación**

En grupos pequeños, de dos a seis participantes, según las preferencias de los alumnos.

### **Procedimiento**

Los alumnos subdividen un tema o problema general para que sea estudiado por toda la clase. Cada grupo distribuye entonces los temas individualmente o por pares. Asimismo, lleva a cabo las actividades necesarias para elaborar el informe grupal (planeamiento cooperativo de metas, tareas y procedimientos) bajo la supervisión del profesor.

Cada grupo va desarrollando el plan, mientras el profesor sigue su progreso de cerca y presta la ayuda necesaria.

Luego, cada grupo hace un análisis y síntesis de lo trabajado y del proceso seguido.

Una vez terminada la investigación, se presenta el producto final de una manera atractiva y se concluye con una evaluación a cargo de los alumnos y el profesor sobre los aprendizajes de cada trabajo grupal.

### **Recomendaciones**

Utilizar estrategias de investigación cooperativa, discusiones grupales, planificación de proyectos.

En ésta, como en todas las estrategias para el aprendizaje cooperativo, el profesor debe sentirse creativo, y no atado a las indicaciones del procedimiento. Puede introducir todas las variaciones que considere convenientes, siempre que no se pierdan de vista los principios básicos.

### **Observaciones**

Esta estrategia les permite a los alumnos participar desarrollando aquello que más les interesa.

Todos se benefician con los aportes de los demás.

## *Cooperación guiada*

(O'Donnell y Dansereau)

### **Objetivo**

Desarrollar el aprendizaje a partir de la *retroalimentación*.

### **Modo de participación**

En parejas.

### **Procedimiento**

El docente divide el texto en secciones.

Los pares desempeñan de manera alterna los papeles de aprendiz-recitador y oyente-examinador, de la forma siguiente:

- Ambos leen la primera sección del texto. El participante A repite la información sin ver la lectura. El participante B le da pautas de reafirmación sin ver el texto. Los dos conversan sobre lo que han comprendido.
- Ambos leen la segunda sección del texto, intercambian funciones y conversan sobre lo que han entendido. Continúan de esta manera hasta completar el texto.

### **Recomendaciones**

Este trabajo es de mucha utilidad para la comprensión lectora.

## *Aprendiendo en equipos: socialicemos nuestros logros individuales*

(Slavin y colaboradores)

### **Objetivo**

Combinar la cooperación y la enseñanza individualizada para que el aprendizaje se adapte a niveles de rendimiento marcadamente heterogéneos.

### **Modo de participación**

Intervienen todos los alumnos, primero recibiendo una atención individual y luego interactuando grupalmente.

### **Procedimiento**

Los alumnos pasan una prueba diagnóstica y reciben una enseñanza individual, adaptada a su ritmo y nivel particulares. Después forman parejas o tríos e intercambian con sus compañeros los conocimientos y respuestas a las unidades de trabajo.

Se estudia con guías u hojas de trabajo personales, con la posibilidad de pedir ayuda a los compañeros o al docente. Los compañeros se ayudan mutuamente para examinarse y revisar las soluciones a los problemas planteados. Para ello, trabajan en parejas —que eligen por cuenta propia dentro del equipo— para intercambiar las hojas de respuestas y corregirse los ejercicios unos a otros.

Cada semana, el profesor certifica el avance del equipo y otorga las recompensas grupales convenidas (diplomas, puntos, entre otras).

### **Recomendaciones**

Esta técnica se aplica preferentemente para el aprendizaje de las matemáticas, a partir de tercer grado de primaria.

## *Grupos cooperativos para el trabajo de lectura y composición*

(Slavin y colaboradores)

### **Objetivo**

Enseñar la lecto-escritura en los grados superiores de primaria.

### **Modo de participación**

Se forman parejas dentro de los equipos.

### **Procedimiento**

El docente da instrucciones y apoyo continuo a los equipos.

Los alumnos realizan actividades como: lectura mutua, predecir el final de los relatos, resumir la historia unos a otros, escribir relatos, etc.

Luego hacen una evaluación preliminar dentro del grupo.

Finalmente pasan por una evaluación.

### **Observaciones**

El estudiante no pasa el examen mientras los compañeros del grupo no determinen que está preparado.

### 3.2 Estrategias para promover la afirmación grupal y la cooperación

Para intervenir en el ámbito de las relaciones grupales es preciso recurrir a ejercicios socio-afectivos que fomenten actitudes de cooperación y de relación interpersonal, el autoconocimiento grupal y la valoración positiva, así como descubrir el tipo de relaciones dentro del grupo.

Existe un sinnúmero de ejercicios o estrategias que cumplen estas finalidades, de los cuales se han seleccionado algunos para mostrar su variedad.

En un primer grupo están las estrategias que promueven la afirmación grupal:

- *Llegar a conocernos* (Curwin, 1989)
- *Nosotros somos así* (Cómo organizar la clase, 1989)
- *El baúl de la clase* (Puig et al., 2000)
- *El buque*

Y en un segundo grupo, tenemos estrategias para promover la cooperación:

- *El nudo* (Cómo organizar la clase, 1989)
- *El collage*
- *Casa - árbol - perro*
- *La composición de los cuadrados* (Cómo organizar la clase, 1989; Puig et al., 2000)
- *La asamblea* (Puig et al., 2000)



## *Llegar a conocernos*

### **Objetivo**

Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de irse conociendo uno a uno dentro del grupo.

Brindarles un espacio para intercambiar ideas e información y sentar las bases para una futura comunicación.

### **Tiempo**

Flexible, de acuerdo con la edad de los alumnos. A mayor edad, se concede también más tiempo para que puedan hablar de sí mismos.

### **Procedimiento**

El grupo se divide en parejas, evitando formar pares con alumnos que ya se conozcan. Si el número de participantes es impar, el profesor puede integrar una de las parejas y participar en el ejercicio. Cada par se sienta en un sitio que le resulte cómodo para conversar.

A los niños pequeños se les puede orientar o sugerir temas para que hablen (pasatiempos, deportes, programas favoritos de televisión, juegos preferidos, entre otros).

Agotado el tiempo, se forma un gran círculo entre todos. Los pares se sientan juntos.

A continuación y siguiendo un orden, cada alumno habla al grupo sobre su pareja. Puede empezar diciendo: "(Nombre del par) es mi nuevo amigo(a) que...", y completar la frase con datos obtenidos en la conversación.

Mientras un estudiante esté haciendo uso de la palabra, no se permitirá que intervenga ningún otro.

Después de que todos han participado, pueden aplaudir o abrazarse como una muestra de afecto.

Fuente: Curwin (1989).

## *Nosotros somos así*

### **Objetivo**

Ayudar a los alumnos a conocerse y adquirir confianza.

### **Recursos materiales**

Un cuaderno empastado, fotografías de los participantes, goma.

### **Tiempo**

Flexible.

### **Procedimiento**

Se les pide a los alumnos organizarse para elaborar un libro de la clase —llamado *Nosotros somos así*— donde se pondrán las fotos, direcciones y números de teléfono de los alumnos y el profesor.

Para ello, se les puede pedir que formen parejas e intercambien sus datos personales.

Se reúnen entonces dos pares y cada uno habla extensamente sobre su pareja original. Los cuatro se reúnen luego con otros cuatro, para presentarse de nuevo mutuamente.

Se puede hacer una variación: después de que dos parejas han intercambiado información, todos vuelven a formar pares y se repite la dinámica.

Cuando el juego termina, los participantes escriben en el libro de la clase la información que conocen de sus compañeros, acompañada de sus fotos.

Los chicos les pueden hacer a sus pares preguntas como:

- ¿Cuál ha sido tu mejor experiencia?
- ¿Cuál ha sido el sueño más raro que hayas tenido?
- ¿Cuál es tu comida favorita?

Fuente: *Cómo organizar la clase* (1989).

## *El baúl de la clase*

### **Objetivo**

Reforzar la identidad del grupo y propiciar la autoimagen positiva del mismo.

### **Características**

Ejercicio socioafectivo pensado para primaria.

### **Recursos materiales**

Baúl (caja), papelote, plumones, cinta adhesiva (*masking tape*).

### **Procedimiento**

El tutor les explica a los alumnos que juntos van a construir un baúl para la clase, destinado a durar mucho tiempo. Así, cuando alguien lo encuentre unos cien años después, podrá saber cómo era el grupo.

Por tal motivo, les pide que presten mucha atención a lo que coloquen adentro, para no desorientar ni dar pistas falsas a su futuro descubridor.

Para llenar el baúl, cada miembro del grupo deposita como máximo dos cosas que considere muy representativas de los aspectos positivos de la clase. Pueden ser fotos, dibujos, poesías, canciones, deseos, proyectos u otros objetos significativos.

El baúl permanece abierto durante tres días. El último día, cada alumno explica por qué eligió esos objetos. En una cartulina grande se pueden anotar los aspectos positivos del grupo que los alumnos señalen. La misma se cuelga durante un tiempo en un lugar visible del aula.

Fuente: Puig et al. (2000).

## *El buque*

### **Objetivo**

Reflexionar sobre la importancia de que haya confianza dentro del grupo.

### **Recursos materiales**

Ninguno.

### **Tiempo**

De 20 a 30 minutos.

### **Procedimiento**

Se explica la técnica señalando que un alumno con los ojos vendados hará las veces de buque: tendrá que llegar a puerto seguro sorteando obstáculos.

Se elige a alguien que quiera hacerlo. Los compañeros serán los obstáculos; se colocan estratégicamente en el camino, con suficiente espacio entre ellos para que el buque pueda pasar.

El buque inicia el recorrido. Cuando está en peligro de chocar con un obstáculo (es decir, con algún compañero), éste deberá emitir un sonido que simule al de otro buque ("uhhh"), para indicarle que cambie de recorrido. Así se procede hasta que el buque alcanza su destino. Cuando completa el recorrido, se le descubren los ojos y se le pregunta qué ha sentido.

Se elige a otro alumno que quiera repetir la experiencia. En esta oportunidad se dan indicaciones para que los otros obstaculicen más el camino. Al final se le pregunta al alumno que hizo de buque cómo se sintió.

Se elige a un tercer alumno con igual fin. Se les indica a los demás, en secreto, que cambien permanentemente de lugar y que las barreras dificulten más el paso del buque. Esto lo hará tardar mucho más para alcanzar su destino. Al finalizar su recorrido, se le pregunta al alumno-buque qué fue lo que sintió.

Los testimonios de los alumnos permiten reflexionar sobre la actitud de confiar en los demás, sobre la importancia de poder hacerlo para realizar un trabajo conjunto. La meta es buscar que los alumnos sean conscientes de que confiar en el otro es lo que posibilita el trabajo conjunto y la realización común. Que al confiar en el otro, uno está depositando algo propio en él.

## *El nudo*

### **Objetivo**

Fomentar la cooperación e integración en el interior del grupo.

### **Participantes**

Grupos con un máximo 10 personas cada uno.

### **Procedimiento**

Todos los participantes se toman de las manos. Cada uno debe estrechar las manos de dos participantes distintos. Una vez que todos tengan las manos cogidas, se les pide que traten de desenredar el nudo que se ha formado sin soltar las manos.

Fuente: *Cómo organizar la clase* (1989).

## *El collage*

### **Objetivo**

Tomar conciencia de lo que significa trabajar en equipo.

Crear situaciones de interacción en grupo, compartiendo ideas, llegando a acuerdos y aprendiendo de los demás.

### **Recursos materiales**

Papelote o papel para afiches (carteles), diarios y revistas, tijeras, goma, plumones, ceras o crayones.

### **Tiempo**

Se determina en función de los ritmos del trabajo grupal.

### **Procedimiento**

Se forman grupos con un máximo de seis integrantes.

Se les da como consigna la realización de un *collage* o un afiche, sobre un tema determinado, con el material que hayan traído. Se les explica que pueden recortar figuras, palabras, frases, dibujar o escribir.

Al agotarse el tiempo fijado, cada grupo expone su trabajo ante sus compañeros y se establece un diálogo.

Finalmente, se les pregunta cómo se sintieron y se dialoga sobre la forma en que realizaron el trabajo: si trabajaron todos, qué parte le correspondió a cada uno, cómo se llegó a la idea final, si alguien impuso su idea al grupo, etc.

El cierre se hace retomando las ideas del grupo sobre lo que significa el trabajo en equipo.

## *Casa - árbol - perro*

### **Objetivo**

Descubrir las dificultades para el trabajo en equipo.

Identificar las actitudes de dominio y sumisión.

### **Recursos materiales**

Lápices, hojas de papel en blanco.

### **Tiempo**

De 20 a 30 minutos.

### **Procedimiento**

Dos personas se sientan una frente a la otra. Toman un lápiz y realizan un dibujo entre las dos. Para ello se forman parejas, sentados siempre frente a frente. A continuación se distribuye el material.

Luego se les lee la siguiente consigna:

Tomen juntos el lápiz, con una mano cada uno, y dibujen una casa, un árbol y un perro [se pueden elegir otros dibujos]. Deben hacerlo en silencio. No se deben comunicar palabras, gestos ni miradas.

Terminado el trabajo se da la segunda consigna:

Tomen juntos el lápiz, con una mano cada uno, y firmen el dibujo. Deben hacerlo en silencio, no se deben comunicar con palabras, gestos ni miradas.

Una vez que han firmado, se imparte la tercera consigna:

Tomen juntos el lápiz, con una mano cada uno, y pónganle una nota al trabajo. Deben hacerlo en silencio, sin comunicarse.

Concluida la tarea, se entabla un diálogo con cada pareja alrededor de los siguientes aspectos:

Facilidad o dificultad para llevar juntos el lápiz.

Situaciones de tirantez que pudieran haberse generado.

Sentimientos de dominación o sometimiento surgidos durante el ejercicio.

Se puede preguntar algo así como: ¿Qué han sentido en este trabajo? Esto puede dar pie a comentarios del tipo: "Yo sentí que él me manejaba todo el tiempo"; "Me fastidiaba porque él me empujaba hacia un lado"; "Yo lo seguía porque me parecía más seguro", "A mí me gustó", etc.

El diálogo que se promueva debe llevar a la reflexión, al transferirse la experiencia a situaciones de trabajo cooperativo.

Se pueden hacer comentarios del tipo:

Esta técnica nos permite ver qué pasa cuando dos o más personas tienen que ponerse de acuerdo y tirar para el mismo lado. Y nos hace ver la diferencia entre sumisión, poder y colaboración cuando queremos construir algo en equipo.

Muchas veces nos preocupamos por imponer nuestras ideas; esto nos impide trabajar en equipo, en cooperación. Otras veces permitimos que otro dirija y nosotros nos sometemos y no nos comprometemos; es más fácil no meternos y que otros decidan por uno... Es diferente cuando cedemos ante otro porque reconocemos que puede hacerlo mejor, entonces estamos colaborando.

Cuando sentimos que es más importante lo común, cada uno pone lo mejor, deseamos colaborar, reconocemos al otro y actuamos con libertad.

## *La composición de los cuadrados*

### Objetivos

Puede utilizarse con objetivos diferentes, entre ellos:

- Promover experiencias y situaciones que estimulen a los estudiantes a observarse a sí mismos y a los demás miembros del grupo.
- Experimentar las dificultades que suelen surgir en un grupo para mantener una actitud cooperativa y solidaria, y reflexionar sobre ellas.
- Incorporar en el grupo a aquellos alumnos que siempre se les observa aislados, porque son excluidos o se autoexcluyen.
- Descubrir la importancia de la colaboración en una tarea común.
- Si en los primeros días de clases se trabaja en un grupo nuevo, el objetivo será "romper el hielo" y vencer la incomodidad inicial, para ayudarlos a conocer a gente nueva.

### Características

Juego de comunicación no verbal, poco complicado. Por ser no verbal, resulta divertido incluso para los alumnos que no dominan la lengua predominante en la escuela, o para los que tienen dificultades para comunicarse verbalmente por distintos motivos.

Se puede trabajar con grupos de cualquier edad. Sin embargo, las reflexiones y los resultados serán más profundos conforme la edad sea mayor.

Tiene un valor socializador y promueve sentimientos de cooperación, ya que permite a los alumnos descubrir la importancia de la colaboración y la ayuda, cuando experimentan la necesidad de contar con el otro. Ninguno de los miembros puede concluir su tarea si otro de sus compañeros no le proporciona las piezas que le hacen falta. Lograr el objetivo implica que cada uno postergue su propia necesidad en función de sus compañeros. Pero también significa respetar al otro en su tiempo, sin invadirlo ni imponerle el propio ritmo.

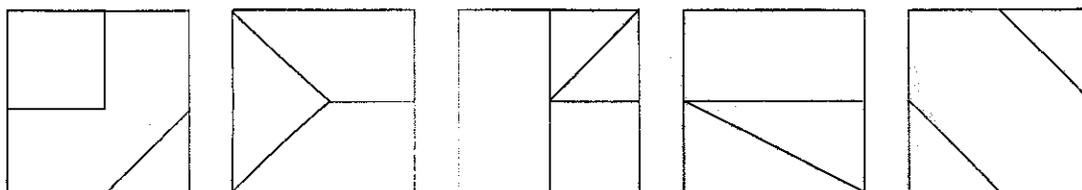
Esta técnica permite igualmente reflexionar sobre las actitudes de cada miembro del grupo. Durante el juego se pueden observar conductas diferentes, como: ansiedad, frustración, impaciencia, conflicto, hostilidad, indiferencia, interacción, aislamiento o agresión.

También permite reflexionar en torno a las actitudes de colaboración o competición. Se coopera tratando de que todos completen la tarea, o se compete decidiendo por los demás para terminar más rápido y asegurarse de que el grupo termine primero, sin pensar en cada miembro del grupo.

## Recursos materiales

Sobres de 12 a 18 cm.

Cinco cuadrados de cartulina de 10 x 15 cm, divididos en fragmentos como si fueran piezas de rompecabezas. Pueden seguirse diseños como los siguientes:



## Participantes

El número de participantes es abierto; se les congrega en grupos de cinco.

## Tarea del grupo

Construir cinco cuadrados del mismo tamaño; cada miembro del grupo confecciona uno.

## Normas del juego

Durante el juego, se mantiene un silencio total.

Está prohibido hablar.

Está prohibido que los jugadores se hagan señas entre ellos, o que le pidan piezas a otro compañero.

Se pueden pasar piezas a otros jugadores de manera voluntaria.

La única manera de conseguir otras piezas es que algún compañero decida darlas voluntariamente.

Al terminar, se tapa el cuadrado con un sobre.

El juego concluye cuando todos los miembros han podido construir un cuadrado.

## Tiempo

El tiempo puede ser flexible o determinarse en función de la edad que tengan los integrantes del grupo.

## Procedimiento

La clase se divide en grupos de cinco, ni más ni menos. Los integrantes se sientan alrededor de mesas o bancos, de forma que puedan mirarse a la cara. Si sobraran uno o más, se les da el papel de observadores para que registren las conductas, reacciones o modos de actuar de los miembros del grupo. Al final se hacen los comentarios.

Cada grupo recibe cinco sobres, con tres piezas cada uno. Habrá que asegurarse de que ninguno contenga un cuadrado completo.

Cada miembro del grupo toma un sobre, que sólo abrirá cuando el profesor haya explicado la tarea conjunta y las normas del juego.

Después de explicar las normas, empieza el ejercicio.

Si los grupos no llegan a concluirlo, se les da un plazo de cinco minutos.

En forma colectiva, se comentan luego las dificultades que fueron surgiendo, los sentimientos que se experimentaron, y la relación del ejercicio con la vida en clase.

Se hacen preguntas relativas al objetivo que se busca. Éstas pueden ser del tipo:

- ¿Les gustó la tarea?
- ¿Les costó ofrecer las piezas?
- ¿Qué sentiste cuando alguien tenía una pieza que tú necesitabas y se negaba a dártela?
- ¿Qué sentiste cuando alguien había completado su cuadrado y no se fijaba si los demás necesitaban sus piezas, o simplemente dejaba de jugar? ¿Te pasó a ti?
- ¿Qué sentiste cuando tenías que destruir tu cuadrado para darle una pieza a otro compañero?
- ¿Cómo soportaron el hecho de no poder hablar?
- ¿De qué creen que se trata el juego?
- ¿Hay momentos en clase en que surgen situaciones similares? Se abre la discusión al respecto.
- ¿Qué diferencia hay entre hacer una tarea en grupo y hacerla de manera individual?

Finalmente, se les solicita a los observadores que expresen sus apreciaciones sobre la conducta de los miembros en el grupo.

Fuente: Wetzman (cit. *Cómo organizar la clase*, 1989), Puig et al. (2000).

## *La asamblea*

### **Objetivo**

Reflexionar, tomar conciencia sobre el grupo, desahogar tensiones y conflictos grupales, mejorar la vida cooperativa.

Informar, analizar acontecimientos, tomar decisiones y organizar actividades, regular la vida de la clase cooperativa.

### **Características**

Las asambleas son el momento para la palabra o el diálogo del grupo.

En el trabajo cooperativo del aula, son el momento en que el "grupo grande" o el "grupo pequeño" se reúnen para reflexionar y tomar conciencia de sí mismos, y para transformarse en todo aquello que sus miembros consideren oportuno.

La asamblea supone la práctica de ciertas costumbres que la singularizan con respecto a otros momentos escolares: los alumnos se sitúan de manera distinta a como lo hacen el resto del tiempo y la reunión la dirige un moderador.

Los asuntos que se tratan y se acuerdan en la asamblea tienen una trascendencia que ninguna otra forma de conversación consigue alcanzar.

Además, los alumnos hacen uso —o desarrollan— habilidades sociales para comunicarse, para escuchar al otro, para aprender a valorar la opinión ajena, y para poner en práctica actitudes y valores democráticos.

Por encima de todo, es un lugar para hacer uso de la palabra y dialogar. Un lugar y un tiempo para hablar juntos de todo aquello que les pasa o que deben organizar, de lo que está presente en la memoria y hábitos de todos.

### **Materiales**

Cartel con temas que se van a tratar, libreta para anotar los acuerdos.

### **Tiempo**

Se dispone de un tiempo que normalmente se prevé de antemano.

### **Procedimiento**

Los alumnos y el profesor se encargan de ordenar el espacio, disponiendo el mobiliario en forma circular.

Se nombra a un moderador, que recuerda las normas de participación e inicia la asamblea presentando los temas que se tratarán.

El diálogo que se entable permitirá llegar a acuerdos, organizarse y asumir responsabilidades. Todo lo cual quedará registrado en la libreta de notas.

Fuente: Puig et al. (2000).

## Bibliografía

- ARREGUI CASAUS, A. y EGIDO SOLANAS, M. (1998). *Estudio de la vegetación urbana en parques y jardines aplicando técnicas de trabajo cooperativo*. Aula Nº 51. Barcelona: Graó.
- CURWIN, R.L. (1989). *Cómo fomentar los valores individuales*. Aula práctica. Colección Educación y Enseñanza. Barcelona: CEAC S.A.
- CÓMO ORGANIZAR LA CLASE (1989). Aula práctica. Colección Educación y Enseñanza. Barcelona: CEAC.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill Interamericana.
- DREVES, C. (s/f). *¿Qué es el aprendizaje cooperativo?* (Material de capacitación) Programa del Banco Mundial: *Enlace Mundial para el Desarrollo*. (<http://www.worldbank.org/worldlinks/spanish/training/sesion1.htm>).
- ECHETA, G. y MARTÍN, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación, III, Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- ESCUELA COOPERATIVA CASASVERDE (s/f). (<http://www.rionet.com.ar/usuarios/casaverde/resumendelibro.htm>).
- ESTRATEGIAS DE TRABAJO EN GRUPOS (fotocopia).
- INSTITUTO PERUANO DE EDUCACIÓN ENDERECHOS HUMANOS Y LA PAZ – IPEDEHP (1998). *Disciplina y educación en derechos humanos y en democracia en la escuela*. Serie Gestión Democrática en la Escuela, 1ª ed. Lima: Línea ~ S.A.
- LABINOWICKS, E. (1982). *Introducción a Piaget*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- LOBATO FRAILE, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista Psicodidáctica*, 4 (<http://www.vc.ehu.es/deppe/contenidos/N4A3.html>).
- MATÉ CALLEJA, M. (1998). *Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad*. Aula Nº 51. Barcelona: Graó.
- PUIG, J.; XUS, M.; ESCARDÍ BULL, S. y NOVELLA, A.M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- QUINECHE MEZA, D. (1999). *Curriculo por competencias*. Lima: CECOSAMI.
- SOLSONA, N. (1998). *El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación*. Aula de Innovación educativa, 80, Barcelona.
- REÁTEGUI, N. (1999). *Modelos pedagógicos actuales*. Taller de Curriculum y Práctica con docentes de los ISP integrantes del Plan de Fortalecimiento.
- RUÉ, J. (1998). *El aula: un espacio para la cooperación*. Biblioteca Aula, 132. Barcelona: Graó.
- YUS RAMOS, R. (1997). *Desde la cooperación en la escuela a la cooperación para el desarrollo* (Una relectura del pensamiento de Freinet en los albores del XXI). En: *Educación, desarrollo y participación democrática*. Proyecto Y Tú ... ¿Cómo Lo Ves? Madrid: ACSUR. (<http://www.cip.fuhem.es/educa/docs/art3ego.doc>).

Las ilustraciones son de Braddy Romero Ricaldi.  
El diseño y la diagramación fueron realizados por  
Ana María Tessey y Alexander Forsyth, de Cromática S.A.C.  
La corrección preliminar la hizo Pilar Garavito  
y el cuidado de la edición, Olga Mejía Becerra.  
Se terminó de imprimir en julio de 2001  
en los talleres de Cromática S.A.C.  
Los Negocios 151, Lima 34.  
Teléfonos 222 7811 y 422 7643  
(cromatic@amauta.rcp.net.pe).