



La evaluación del aprendizaje cooperativo

CALIFICAMOS LA COOPERACIÓN

Escrito por Francisco Zariquiey Biondi para Colectivo Cinética¹ -

www.colectivocinetica.es - info@colectivocinetica.es

Pese a que en muchas ocasiones se suelen confundir, evaluar y calificar no significan lo mismo. Ni siquiera podemos decir que se trata de procesos inseparables ya que, aunque es cierto que no podemos calificar sin evaluar, no es menos cierto que se puede evaluar sin calificar.

Dicho lo anterior, creemos que tal y como funcionan las cosas en nuestras escuelas no podemos cerrar el tema de la evaluación del aprendizaje cooperativo sin ocuparnos de la calificación. De hecho, para muchos docentes, calificar las dinámicas de cooperación suele ser una cuestión que les suscita dudas y, en algunos casos, ciertos quebraderos de cabeza.

Así que vamos a intentar ocuparnos brevemente de la calificación del aprendizaje cooperativo, partiendo siempre de una premisa muy clara: para hacer aprendizaje cooperativo es imprescindible que evaluemos la cooperación pero no que la califiquemos. Se puede trabajar perfectamente con situaciones y dinámicas cooperativas y no calificarlas.

Partiendo de las propuestas de Alonso, Gil y Martínez-Torregosa² podemos establecer unas cuantas premisas para calificar la cooperación:

- Debemos entender la calificación como una valoración del nivel de desempeño que ostenta el estudiante con respecto a una serie de objetivos relacionados con la competencia para cooperar.
- Debemos utilizar categorías amplias y descriptivas que ofrezcan información clara respecto al desempeño cooperativo del alumnado. En este sentido, consideramos que es mucho más interesante trabajar con descriptores que con notas alfanuméricas.
- Debemos evitar la comparación entre estudiantes que se deriva de valorar el desempeño de cada uno en función del de los demás. Aunque este contraste puede resultar interesante en procesos de autoevaluación para que el alumno identifique quiénes pueden prestarle ayuda y a quiénes puede ayudar, jamás debe proyectarse al ámbito de la calificación, ya que entonces la convierte en un acto de discriminación.
- Debemos tomar en consideración el progreso que ha experimentado en su competencia para cooperar, comparando su nivel de desempeño actual con sus desempeños anteriores.

¹ En Colectivo Cinética creemos que la innovación educativa ha de basarse en el intercambio y la construcción compartida de conocimientos. Por eso, en aras de promover la inteligencia colectiva, os autorizamos a utilizar, modificar y compartir este documento, siempre que respetéis su autoría y, por supuesto, lo convirtáis en algo mejor.

² Alonso, M., Gil, D. y Martínez-Torregosa, J. (1996). **Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias.** (en línea)

- Debemos basarnos en un amplio abanico de informaciones obtenidas en momentos diferentes, a través de fuentes distintas, con técnicas e instrumentos variados e, incluso, con evaluadores diferentes, entre los que se incluye, por supuesto, el propio estudiante.
- Hemos de entender la competencia para cooperar como una entidad mutable que cambia a lo largo del tiempo; en este sentido, debemos concebir las calificaciones con las que la valoramos como una estimación provisional, que puede —y, en casos de calificaciones negativas, debe— cambiar. Por ello, conviene acompañar las calificaciones con propuestas de mejora que ayuden al alumnado a seguir mejorando su competencia para trabajar en equipo.

Partiendo de estas premisas, vamos a plantear una propuesta práctica de calificación de la cooperación que se articula a través de tres niveles diferentes: la cooperación como objetivo de calificación, la cooperación como parte de la calificación y la cooperación como medio para obtener una calificación.

LA COOPERACIÓN COMO OBJETO DE CALIFICACIÓN

En este caso se trata de evaluar la competencia para cooperar del alumnado como un contenido más y, por tanto, calificarla del mismo modo que se hace con los contenidos de otras asignaturas.

Esta opción es para nosotros la más interesante, ya que nos permite dar «valor escolar» a la cooperación y ofrecer información a los alumnos con respecto a su competencia para cooperar sin caer en el error de mezclar unas cosas con otras.

Una de las situaciones que generan más rechazo hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes y familias es el hecho de que el alumnado obtenga calificaciones más bajas en las áreas curriculares por no saber cooperar. Cuando las cosas se mezclan de este modo, algunos estudiantes —normalmente los que tienen éxito escolar— perciben el aprendizaje cooperativo como una amenaza para sus calificaciones y, por tanto, tienden a mostrarse poco predispuestos hacia el trabajo en equipo.

Somos conscientes de que esta situación puede considerarse legítima, ya que en la calificación de una asignatura pueden entrar perfectamente más elementos que el simple dominio de los contenidos. Sin embargo, también podemos entender el malestar que puede experimentar un estudiante que, habiendo demostrado un nivel de desempeño muy alto en relación con los contenidos trabajados, consiga una calificación mediocre porque no trabajó bien en equipo.

Por tanto, creemos que en un principio —al inicio de la implantación del aprendizaje cooperativo, cuando todavía no se ha generalizado una sólida cultura de cooperación— pueda resultar interesante que procuremos que las cosas no se mezclen. Y para ello, contar con una calificación específica para la cooperación, diferenciada del resto de las calificaciones de las áreas curriculares, puede ser una buena opción. No solo porque queremos evitar malestares y rechazos, sino porque nos parece la forma más sensata y coherente de hacerlo.

Si de lo que se trata es de informar de la marcha del proceso de aprendizaje del alumnado tomando como referencia los objetivos curriculares, creemos que la forma lógica de hacerlo es calificando cada uno de ellos de forma independiente. Si un estudiante obtiene una calificación mediocre en una asignatura concreta que se basa en la valoración de ámbitos de desempeño muy diferentes, aunque conozca cuáles son los elementos que hacen la media, ¿cómo sabrá el nivel que ha alcanzado en cada uno ellos? Si la idea no es tanto sentenciar, sino informar y promover procesos de mejora, mezclarlo todo en una única nota no nos parece la mejor opción. Resulta mucho más adecuado calificar estos elementos de forma independiente para que el alumnado construya una visión ajustada de lo que está haciendo bien —y debe mantener— y lo que está haciendo mal y, por tanto, debe intentar mejorar.

Partiendo de todo lo anterior, al calificar la cooperación, lo lógico sería canalizar esta valoración a través del instrumento de calificación por excelencia: los boletines de notas. Para ello, podríamos incluir en el boletín una

serie de objetivos o criterios de evaluación específicos relacionados con la cooperación y evaluarlos de forma explícita. Estos ítems se podrían incluir dentro de un apartado concreto dedicado a la cooperación o en uno más general que incluyera otros aspectos más transversales como podrían ser las estrategias de aprendizaje o la gestión de las relaciones y la convivencia. Sea como fuere, los indicadores deberían estar consensuados por el profesorado a partir del diseño de un «currículo de la cooperación» que concrete y operativice la competencia para cooperar del alumnado.

Un ejemplo de algunos criterios de evaluación del aprendizaje cooperativo que podríamos incluir en un boletín de notas sería el siguiente:

Figura 1. Ejemplo de criterios de evaluación para evaluar la competencia para cooperar en el boletín de notas

COMPETENCIA PARA COOPERAR	BIEN
Desempeña de forma eficaz los roles cooperativos que se le asignan en cada momento.	A
Participa activamente en la realización de las tareas cooperativas.	B
Muestra disponibilidad para pedir y ofrecer ayuda a sus compañeros/as.	C
Es capaz de llegar a consensos y acuerdos respetando las ideas de los demás.	A
Respeto el turno de palabra.	C
Acepta y cumple las tareas que le encomienda su equipo.	A

Sin embargo, en caso de no contar con un consenso generalizado con respecto a la cooperación que nos habilite para incluir ítems de evaluación en el boletín de notas, podemos evaluar la cooperación a través de informes de evaluación independientes en los que compartamos con los estudiantes y sus familias nuestra valoración con respecto a su progreso en el desarrollo de su competencia para cooperar. El informe puede ser específico de la cooperación o incluir otros aspectos relacionados con las competencias o —por qué no— con las inteligencias múltiples.

Aunque no nos parece una situación ideal, ya que la evaluación de la cooperación debería ser de todos y para todos, por lo menos nos permite beneficiarnos de algunas de las ventajas antes establecidas.

A continuación os ofrecemos un posible ejemplo de «informe de desempeño cooperativo», tomando como referencia la misma información de evaluación que propusimos anteriormente para el boletín de notas:

Figura 2. Modelo de informe de desempeño cooperativo

INFORME DE DESEMPEÑO COOPERATIVO		
Alumno/a: Mateo Sánchez Rodríguez		Calificación: BIEN
Grupo-clase: 6° B de Primaria	Período: PRIMER TRIMESTRE	Curso: 2014-2015
<p>Estimado <u>MATEO</u>:</p> <p>Durante el <u>PRIMER TRIMESTRE</u> del curso <u>2014-2015</u>, has demostrado tu competencia para cooperar a través de las siguientes evidencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Has desempeñado con eficacia las funciones de los roles cooperativos que te ha tocado de ejercer en cada momento. - Has sido capaz de llegar a consensos y acuerdos respetando las ideas de los demás. - Has aceptado y cumplido con las tareas que te encomendó el equipo en cada momento. - En la mayoría de las ocasiones, has respetado los turnos de palabra. <p>Sin embargo, hay aspectos en los que deberías mejorar para potenciar tu competencia para cooperar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debes intentar participar más activamente en la realización de las tareas cooperativas. - Debes mostrar una mayor disponibilidad para pedir y ofrecer ayuda a tus compañeros y compañeras. <p>Por todo lo anterior, hemos valorado tu desempeño en el ámbito del trabajo cooperativo con un <u>BIEN</u>.</p>		
FIRMA DEL PROFESOR/A	FIRMA DEL ALUMNO/A	FIRMA DEL PADRE/MADRE/TUTOR

LA COOPERACIÓN COMO PARTE DE LA CALIFICACIÓN

Otra manera de calificar la cooperación es hacer que forme parte de la nota final de una asignatura, recibiendo un determinado peso en la misma. Este modelo de evaluación resulta bastante habitual en Educación Secundaria, donde se suelen hacer explícitos los elementos que van a hacer media para la nota final de la asignatura junto con los porcentajes que condicionarán la nota final. Por ejemplo, hasta hace poco tiempo, era muy habitual que la calificación final de una asignatura se compusiera a partir de tres elementos: conceptos, procedimientos y actitudes. Y que cada uno de ellos tuviese su propio peso. Dentro de ese planteamiento, muchos centros incluían el trabajo en equipo dentro de los procedimientos, compartiendo protagonismo con el trabajo en clase o los deberes.

Esta forma de calificar la cooperación nos parece menos adecuada que la anterior, ya que puede caer en el error que señalábamos anteriormente: el de mezclar las cosas. El alumnado recibe una única calificación en la que intervienen elementos muy distintos con pesos diferentes. Aunque el estudiante conozca estos elementos y esté informado sobre sus pesos correspondientes, la calificación no informa en absoluto sobre lo que está haciendo bien y lo que tiene que mejorar.

Si hacemos las cosas así, podría ocurrirnos que un estudiante acostumbrado a sacar sobresalientes en Matemáticas se encuentre con una calificación mucho más baja y, preocupados, sus padres acudan a preguntarnos qué es lo que tiene que trabajar su hijo para mejorar el próximo trimestre. ¿Cuál creéis que sería su reacción si les decimos que en lo que se refiere a las Matemáticas va perfectamente, y que el problema es que trabaja muy mal en equipo? Por muy justificada que esté la cosa, no creo que se fueran muy contentos.

Por ello, como mínimo, tendríamos que ser capaces de distinguir su nivel de desempeño con respecto a las Matemáticas del resto de elementos. En este sentido, algunos centros acompañaban la calificación general de la asignatura con calificaciones parciales de los bloques que servían para ordenar los distintos elementos: conceptos, procedimientos y actitudes. Aunque el estudiante seguía sin poder distinguir su competencia para cooperar del resto de elementos que se incluían en los procedimientos, por lo menos la cosa quedaba más clara: «Matemáticas fenomenal, el problema está en los procedimientos». Y ese es, por lo menos, un avance.

No obstante, si pudiésemos elegir una forma más adecuada de hacerlo, nuestra propuesta sería combinar esa calificación general de la asignatura con la valoración explícita de una serie de indicadores relacionados con los elementos más importantes que han influido en la nota final. Dentro de estos indicadores se incluiría al menos uno de aprendizaje cooperativo. A partir de aquí, el mensaje resulta mucho más claro: «Matemáticas fenomenal, pero tiene que intentar mejorar en el trabajo en equipo».

A modo de ejemplo, recogemos cómo podría plasmarse lo anterior en el área de Matemáticas de un boletín de segundo de Educación Primaria:

Figura 3. Ejemplo de criterios para la evaluación de la cooperación dentro del área de Matemáticas (2º Primaria)

ÁREA DE MATEMÁTICAS	BIEN
Lee, escribe y ordena números de hasta tres cifras.	A
Calcula sumas y restas comprobando los resultados con estimación lógica.	A
Maneja la tabla de multiplicar.	B
Identifica cuerpos geométricos sencillos.	A
Aplica los contenidos trabajados a la resolución de problemas sencillos.	A
Muestra interés por el área y es responsable con el trabajo cotidiano.	B
Participa activamente en la realización de las tareas cooperativas.	C
Muestra disponibilidad para pedir y ofrecer ayuda a sus compañeros/as.	C

Todo lo que hemos comentado para la calificación de una asignatura sería perfectamente trasladable a la calificación de un trabajo o producción en la que influya la forma en la que se ha trabajado en equipo: acompañar la calificación general con calificaciones parciales de cada uno de los elementos que se tienen en cuenta para la nota final. En este sentido, establecer una rúbrica de evaluación de esos trabajos puede resultar adecuado, ya que no solo hace explícitas las dimensiones que se tienen en cuenta, sino que les deja claro cuál es el peso que ostenta cada una.

Figura 4. Ejemplo de rúbrica para evaluar las exposiciones orales individuales dentro de un trabajo de investigación grupal

DIMENSIONES	PESO	MUY BIEN (10-9)	BIEN (8-7)	REGULAR (6-5)	MAL (4-0)	NOTA
DOMINIO DE LOS CONTENIDOS	20%	Tiene un conocimiento completo del tema y es capaz de responder con precisión a todas las preguntas planteadas.	Tiene un buen conocimiento del tema y puede responder a la mayoría de cuestiones que le plantean.	Maneja bien solo una parte del tema, por lo que no puede contestar a algunas cuestiones que se le plantean.	No domina el tema y no puede contestar a las preguntas que se le plantean.	
ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO	10%	Los compañeros comprenden la exposición porque se presenta de forma lógica e interesante.	Los compañeros comprenden la exposición porque se presenta de manera lógica y organizada.	Los compañeros tienen dificultades para seguir la exposición. No sigue un orden lógico y salta de un tema a otro.	Los compañeros no entienden la exposición porque no se sigue ningún orden.	
UTILIZACIÓN DE LA VOZ	10%	El volumen y la modulación de su voz son perfectos. Sus compañeros entienden lo que dice.	El volumen y la modulación de su voz son buenos por lo que la mayoría de sus compañeros entienden lo que dice.	El volumen y la modulación de su voz son mejorables. Más de medio auditorio, sobre todo los que están más atrás, no le entienden.	El volumen, la entonación y la modulación de su voz son malos, por lo que la mayoría del auditorio no entiende lo que dice.	
POSTURA DEL CUERPO Y CONTACTO VISUAL	10%	Mantiene una postura adecuada, muestra seguridad en sus movimientos y contacta visualmente con la audiencia todo el tiempo.	Suele mantener una postura adecuada y contacta visualmente con la audiencia durante casi toda la exposición.	Mantiene una postura adecuada en momentos puntuales y contacta visualmente con la audiencia de manera puntual.	No mantiene una postura adecuada ni contacta visualmente con la audiencia.	
GESTIÓN DEL TIEMPO	10%	Gestiona muy bien el tiempo y la exposición y tiene un ritmo perfecto. Termina dentro del plazo asignado.	Gestiona bastante bien el tiempo. En momentos puntuales muestra cierta prisa o lentitud. Sin embargo, termina en el plazo establecido.	No gestiona bien el tiempo. En distintos momentos o va lento o muy rápido. Termina un poco antes o después de lo establecido.	No gestiona bien el tiempo. En muchos momentos el ritmo es muy lento o muy rápido. Termina mucho antes o después de lo previsto.	
RECURSOS AUDIOVISUALES IMÁGENES, VÍDEOS, SONIDO, MÚSICA	20%	Utiliza diversos recursos audiovisuales que ilustran perfectamente los contenidos; además resultan muy atractivos, dinámicos y creativos.	Utiliza recursos audiovisuales que ilustran los contenidos pero no son especialmente creativos ni resultan atractivos.	Utiliza recursos audiovisuales que aportan cierto dinamismo a la exposición pero no guardan mucha relación con los contenidos.	La presentación no incluye ningún elemento audiovisual por lo que resulta monótona.	
IMPLICACIÓN EN EL TRABAJO COOPERATIVO		Participa activamente en la realización de las tareas cooperativas demostrando gran implicación y liderazgo.	Participa en la realización de las tareas cooperativas.	Participa en la realización de la mayoría de las tareas cooperativas.	Se muestra poco participativo en la realización de las tareas cooperativas.	
MANEJO DE LOS ROLES		Cumple con las funciones del rol que le toca desempeñar y respeta los roles de sus compañeros.	Suele cumplir con su rol pero en ocasiones no hace caso cuando otro compañero desempeña sus funciones.	Cumple con alguna de las funciones del rol que desempeña pero no suele respetar el rol de sus compañeros.	No desempeña las funciones de su rol y hace caso omiso del de sus compañeros.	
NOTA FINAL						

LA COOPERACIÓN COMO MEDIO DE LA CALIFICACIÓN

El último nivel de la relación entre aprendizaje cooperativo y calificación del que queremos ocuparnos es de los casos en los que la cooperación se convierte en un medio para obtener una calificación que, al menos en parte, es colectiva. Es el caso de las producciones o trabajos grupales.

Aunque ya nos hemos ocupado de la evaluación de las producciones grupales³ y ya hemos establecido cuáles son los inconvenientes que pueden presentar, cuando llevamos estos trabajos al terreno de la calificación la cosa se complica todavía más. Entonces los perjuicios de la falta de implicación de algunos estudiantes se agravan considerablemente, ya que influyen de forma directa en la calificación de todo el equipo.

En esta situación, algunos alumnos empiezan a rechazar el aprendizaje cooperativo, contemplándolo como una dinámica de trabajo que los perjudica en lugar de beneficiarlos. Y lo peor es que, en esas circunstancias, no dejan de tener razón. ¿Qué culpa puede tener un estudiante de que su compañero no haya buscado en su casa la información que tenía que traer? ¿Es su responsabilidad que el compañero trabaje? ¿Es justo que se quede sin poder hacer el trabajo porque falta la parte de su colega? ¿Es justo que suspenda por eso? Nosotros consideramos que no.

Pero más importante que el hecho de reconocer que en las situaciones descritas el alumnado puede tener razón, es entender que dichas situaciones no son inherentes al aprendizaje cooperativo, sino el fruto de un mal diseño y una mala gestión de la cooperación. Se trata de desviaciones que pueden evitarse si tomamos las precauciones necesarias.

Por estos motivos, es necesario que cuidemos la forma en la que diseñamos y gestionamos estas producciones y trabajos grupales de cara a evitar ser injustos a la hora de calificar a los estudiantes y que esta injusticia se convierta en un obstáculo para la generalización de una sólida cultura de cooperación en el centro.

A la hora de trabajar con producciones grupales y calificarlas, debemos intentar cumplir cinco condiciones básicas:

- Que todos los miembros del equipo estén en condiciones de realizar las tareas propuestas.
- Que todos los miembros del equipo sean necesarios para realizar el trabajo.
- Que todos los miembros del equipo puedan participar y aportar algo en el trabajo.
- Que seamos capaces de monitorizar el trabajo que realiza cada uno de los miembros del equipo.
- Que seamos capaces de evaluar lo que ha aprendido cada uno de los miembros del equipo.

Pasemos a desarrollar cada una de estas cinco condiciones:

1

Que todos los miembros del equipo estén en condiciones de desarrollar las tareas propuestas

Para promover que los estudiantes sean capaces de realizar las tareas que se desprenden de la producción o trabajo grupal que se les ha propuesto, podemos desarrollar acciones como las siguientes:

- **Monitorizar el proceso de realización estableciendo puntos de control para ir revisando lo que van haciendo en cada momento.** Cuando solo se revisa al final, con el producto terminado, podemos encontrarnos con realizaciones pobres que podrían haber sido mejores si hubiésemos orientado a los estudiantes y corregido

³ Ver el artículo Zariquiey (2016) "Evaluamos lo que aprenden cooperando", que forma parte de la serie de materiales sobre evaluación del aprendizaje cooperativo que encontraréis en la biblioteca de Colectivo Cinética (www.colectivocinetica.es/biblioteca/)

los errores a tiempo. Desde esta perspectiva, podemos decir que una buena monitorización convierte un trabajo en equipo no solo en una forma de demostrar lo que los alumnos han aprendido, sino también en una oportunidad de aprendizaje.

- **Garantizar que al menos una parte del trabajo se desarrolle en el clase con el fin de poder monitorizarlo.** Si todo ocurre fuera del aula y del horario escolar, no será tan fácil que podamos controlar lo que van haciendo los estudiantes. Al menos los primeros trabajos en equipo que deriven en producciones grupales deberían desarrollarse íntegramente en el aula, de cara a permitirnos orientar a los estudiantes con respecto a la gestión de este tipo de dinámicas. A partir de ahí, podríamos ir abriendo espacios cada vez más amplios de autonomía y autorregulación para los equipos que proyecten el trabajo fuera del espacio escolar. En otras palabras, debemos entender la realización de este tipo de proyectos conjuntos como un aprendizaje en sí mismo que es necesario trabajar con el alumnado. De hecho, hacer una maqueta en equipo sobre el relieve de España exige de los estudiantes algo más que un buen manejo de la plastilina y la geografía hispánica.
- **Anticipar los problemas que pueden tener los estudiantes y tener previstos los andamiajes y recursos necesarios para ayudarlos.** Debemos intentar que estas ayudas sean muy variadas y provengan de fuentes diferentes —textos, material audiovisual, páginas web, aplicaciones, expertos y mentores fuera del ámbito escolar, etc.—, de cara a facilitar el acceso a los mismos. Si todas las ayudas con las que cuenta el alumnado vienen de nosotros, los docentes, podemos crear un «cuello de botella» que complique el acceso al apoyo y, en consecuencia, la realización de las tareas.
- **Entrenar a los estudiantes para ser capaces de prestar ayuda de forma eficaz posibilitando que puedan andamiar el trabajo de sus compañeros de equipo.** Esto supone trabajar a dos niveles: estableciendo unas pautas generales a la hora de tutorizar y ofreciendo recursos concretos que faciliten la ayuda sobre los contenidos que estamos abordando.
- **Cuidar los agrupamientos, garantizando que todos los equipos cuentan con alumnos capaces de realizar las tareas propuestas y ayudar a sus compañeros a desarrollarlas.** En teoría, los equipos con los que trabajamos deberían valerlos, ya que se trata de agrupamientos heterogéneos que han de incluir la capacidad para prestar ayuda como un criterio básico. Sin embargo, si vemos que puede existir alguna limitación en relación a los contenidos y procedimientos que exige el trabajo, podemos hacer los cambios y matizaciones que consideremos necesarios. En este sentido, dado que las tareas pueden desarrollarse en parte fuera del horario escolar, podría ser conveniente asegurar que los grupos cuentan con un estudiante capaz de supervisar y coordinar el trabajo de sus compañeros.
- **Proponer trabajos más abiertos que admitan distintas formas de realización para que los grupos puedan elegir los procesos y procedimientos que les resulten más adecuados en función de su estilo de aprendizaje.** Podríamos proponer distintas opciones de productos relacionados con diferentes perfiles de inteligencia, de forma que cada equipo elija cómo quiere demostrar lo que ha aprendido. En la misma línea, podríamos diseñar trabajos que se articulasen sobre tareas diferentes, relacionadas con estos perfiles de inteligencia con el objetivo de que todos los miembros del equipo tengan la oportunidad de encontrar actividades que se adapten a sus características. En ambos casos, puede venirnos bien articular el trabajo sobre «paletas de inteligencia» construidas a partir de la caja de herramientas de David Lazear.
- En caso de contar con estudiantes que presenten unas necesidades muy específicas a nivel educativo, podríamos **plantear producciones en las que los equipos trabajen juntos desarrollando tareas distintas pero complementarias.** De ese modo, tendremos más posibilidades de adecuar las actividades al nivel de desempeño de los distintos estudiantes evitando la penosa situación de que uno de ellos no haga, no porque no quiere, sino porque no puede hacerlo.

Como se puede intuir, una parte importante de estas medidas apunta a que todos los alumnos trabajen sobre los mismos contenidos con tareas diferentes, adecuadas a sus posibilidades y sus características. Pero, para conseguirlo, debemos poner el aprendizaje cooperativo al servicio de la autorregulación del alumnado con el fin

de que el trabajo en equipo nos permita embarcarnos en procesos de diferenciación a nivel de contenidos, procesos y productos⁴.

2

Que todos los miembros del equipo sean necesarios para hacer el trabajo

Una vez que hayamos garantizado que todos estén en condiciones de realizar las tareas que se les han propuesto —y solo si esto se ha conseguido—, llega el momento de articular la cooperación. Y para ello, es imprescindible que empecemos por crear una situación en la que se necesiten para hacer el trabajo. Esto crea una dinámica basada en la interdependencia positiva sobre la que se articulará la cooperación.

No prestar atención a esta premisa puede desembocar en que la situación sea poco cooperativa y, por tanto, tenga poco de trabajo en equipo. Pero esto no sería lo peor: en un caso extremo puede traducirse en que algunos miembros del equipo no participen en la realización de las tareas no porque no quieran, sino porque no les dejen. Por ejemplo, si un grupo cuenta con un estudiante que presenta un desfase curricular muy grande y sus compañeros saben que si no aporta «ni se va a notar», pueden estar tentados a realizar el trabajo sin él, ya que el esfuerzo que supondría integrarlo podría ser mayor que el que se desprende de asumir su parte del trabajo.

Así pues, resulta necesario que a la hora de diseñar y gestionar los trabajos en grupo tratemos de promover una interdependencia positiva que asegure que todos los miembros del equipo sean necesarios para hacer el trabajo. Algunas de las medidas que podemos tomar para que esto ocurra serían:

- Establecer una meta en la que no baste con presentar un producto que cumpla con los criterios de calidad establecidos, sino que sea necesario que cualquiera de los miembros del equipo sea capaz de explicarlo y responder a preguntas sobre el mismo. En línea con lo anterior, crear un protocolo de presentación de las producciones en el que todos los miembros del equipo o algunos elegidos al azar tengan que presentar, explicar y defender su trabajo. **(Interdependencia positiva de metas)**
- Diseñar una situación de trabajo en la que resulte imposible elaborar el producto si todos los miembros del equipo no participan en las tareas. Para conseguirlo, podemos partir de planteamientos como estos: (a) dividir todo o parte del trabajo en tareas complementarias y asignarlas a los distintos integrantes del equipo; (b) establecer una dinámica de trabajo en la que tengan que avanzar juntos, de forma que ningún miembro del equipo pueda pasar a la siguiente tarea hasta que todos sus compañeros no hayan sido capaces de realizar la anterior; o (c) proponer tareas en cadena en las que los alumnos y alumnas tengan que construir sobre el trabajo de los demás. **(Interdependencia positiva de tareas)**
- Diseñar una situación en la que el alumnado necesita compartir los recursos. Por ejemplo, (a) proporcionando recursos limitados para que los estudiantes tengan que compartirlos, (b) entregando a cada miembro del equipo una parte de los recursos necesarios o (c) solicitando a cada uno que se encargue de aportar una parte del material necesario. **(interdependencia positiva de recursos)**
- Distribuir entre los miembros del equipo una serie de roles diferentes pero complementarios que se relacionen directamente con la gestión de las tareas. **(Interdependencia positiva de funciones)**
- Supervisar periódicamente el trabajo que realiza el equipo eligiendo al azar a uno de sus miembros para que informe sobre el desarrollo de las tareas.

⁴ Podréis profundizar sobre esta cuestión en el artículo Zariquiey (2015) "Gestionamos la diversidad dentro de la red de aprendizaje cooperativo" que encontraréis en la biblioteca de Colectivo Cinética (www.colectivocinetica.es/biblioteca/)

3

Que todos los miembros del equipo puedan participar y aportar en el trabajo

Pero no basta con que todos sean necesarios. Para que la calificación de un trabajo en grupo sea realmente justa, no es suficiente con que cada uno de los integrantes del equipo haga una parte o sea capaz de explicar el trabajo. Es necesario igualmente que todos se impliquen a lo largo de los distintos momentos y procesos sobre los que se articula la tarea. Y esto solo puede conseguirse si tenemos previstas medidas que nos permitan promover la participación de todos. Algunas de ellas pueden ser:

- **Asegurarse de que todos los estudiantes pueden realizar las tareas**, tratando de adecuarlas al nivel de desempeño de los distintos alumnos y alumnas.
- **Anticipar las posibles dificultades** que se les puede presentar al alumnado a la hora de abordar las tareas y tener previstos los recursos necesarios..
- Establecer **turnos de participación** en la realización de las tareas necesarias para elaborar el producto.
- Proponer situaciones en las que los estudiantes trabajen juntos, llevando a cabo **tareas diferentes pero complementarias**.
- Incorporar **momentos de trabajo individual** dentro de la dinámica grupal.
- Establecer un **rol relacionado con la promoción de la participación de todos sus miembros**. Su tarea sería supervisar que todos participan y, en caso contrario, animar a que lo hagan.

4

Que seamos capaces de monitorizar el trabajo que realiza cada uno de los miembros del equipo

Tras haber conseguido que se necesiten para poder llevar a buen puerto la producción grupal y que todos puedan participar, es necesario que establezcamos medidas que apunten específicamente a monitorizar lo que hace cada uno. Si no lo hacemos de este modo, el trabajo grupal puede verse distorsionado por una de las peores desviaciones que podemos encontrar cuando calificamos las producciones cooperativas: el efecto polizón. Se trata de estudiantes que, ante la falta de capacidad del docente para comprobar las cosas que van haciendo, intentan aprovecharse del trabajo de sus compañeros. Esto puede tener dos consecuencias a nivel de la calificación: que baje la nota del equipo o que el polizón obtenga una calificación que no se ha merecido. En ambas situaciones, sus compañeros suelen terminar con una sensación negativa y desagradable que, en no pocas ocasiones, conlleva rechazos hacia el estudiante que no hace o, incluso, hacia el propio hecho de trabajar en equipo.

Por tanto, es necesario que tomemos las medidas pertinentes para evitar que esto ocurra y la única forma de hacerlo es ser capaces de comprobar lo que ha hecho cada uno. Algunas de las iniciativas que podemos desarrollar para conseguirlo serían:

- Trabajar con **grupos reducidos** para que nos resulte más sencillo comprobar lo que hace cada uno de sus miembros.
- **Monitorizar el desarrollo del trabajo** para detectar posibles casos de estudiantes que no estén implicándose. Esto se podría conseguir partiendo de dos estrategias distintas: (a) si el trabajo se desarrolla en el aula, realizar una supervisión y monitorización constante de lo que hacen los equipos, moviéndonos por la clase para dejar claro que estamos pendientes de la situación. (b) Si el trabajo se desarrolla fuera del aula, establecer «puntos de control» a lo largo del proceso en los que se pueda comprobar los avances que va consiguiendo el equipo y las tareas que ha desarrollado cada estudiante.

En caso de encontrarnos con estudiantes que no hacen porque no quieren, debemos intentar reconducirlos hacia el trabajo; ahora bien, si esto no es posible y siguen negándose a trabajar, tendremos que apartarlos del

equipo, sobre todo en el caso de que sus compañeros puedan verse perjudicados. Esta decisión —que para muchos puede resultar drástica y dolorosa— se lleva mucho mejor si pensamos que ningún estudiante debe atentar contra el derecho a aprender de sus compañeros de equipo. No obstante, una vez fuera del equipo, es necesario que tengamos presentes dos cuestiones: en primer lugar, que el hecho de que salga del equipo no significa que le estamos dando carta blanca para no trabajar. El estudiante no debe entender que esta separación supone que ya no tiene que realizar las tareas; lo único que supone es que tendrá que hacerlas solo. En segundo término, debemos intentar por todos los medios que vuelva al equipo. Aunque se trate de un estudiante reincidente, no tenemos derecho a asumir que no vale para el trabajo en equipo y dejarlo solo. Debemos procurar «reinsertarlo», eso sí, siempre y cuando no perjudique a sus compañeros.

- Articular todo el desarrollo del proyecto a través de tareas que suponen la elaboración de subproductos o que dejan **una evidencia que puede ser comprobada** por el docente.
- **Monitorizar periódicamente el desarrollo del trabajo eligiendo al azar a algunos miembros de los equipos para informar sobre los avances del equipo en la realización de las tareas.** Esto creará la necesidad de que todos los integrantes del grupo tengan que estar implicados en el proceso.
- En línea con lo anterior, podríamos **establecer una rutina de presentación de los trabajos en la que todos los miembros del equipo tengan que explicar su producto y responder a preguntas sobre el mismo.** Una de las formas más sencillas de demostrar la autoría de un trabajo es ser capaz de defenderlo y explicarlo.
- **Promover la autoevaluación grupal** con el objetivo de que los alumnos y alumnas puedan analizar el funcionamiento de sus equipos a lo largo del trabajo desarrollado. Este análisis debería incluir el nivel de implicación de los distintos miembros del grupo.

5

Que seamos capaces de evaluar lo que ha aprendido cada uno

Finalmente, una vez que hayamos intentado diseñar tareas que todos los estudiantes pueden asumir y hayamos articulado la cooperación para hacerla funcionar a través de los tres elementos básicos de la tríada cooperativa —se necesitan, todos pueden participar y somos capaces de monitorizar lo que hace cada uno— llega nuestra última premisa para diseñar, gestionar y calificar producciones grupales: ser capaz de evaluar lo que ha aprendido cada uno de los miembros del equipo.

Si hacemos trabajos grupales, lógicamente, es para que los alumnos aprendan. Sabemos que la interacción cooperativa promueve toda una serie de procesos que implican un mayor procesamiento de los contenidos y, en consecuencia, una mejora evidente de la experiencia escolar de los estudiantes. Pero, la pregunta es: ¿cómo podemos comprobar el nivel de desempeño de un estudiante dentro de un trabajo en equipo? Por ejemplo, si dos estudiantes hacen un problema de matemáticas juntos, ¿puede el docente valorar el nivel de desempeño de cada uno? Desde nuestro punto de vista, no resulta nada fácil. El hecho de que el problema esté bien, lo único que garantiza es que al menos uno de los dos es capaz de hacerlo. Podría ocurrir perfectamente que uno de ellos todavía no estuviera en condiciones de afrontar esa tarea de forma independiente y que solo pudiera desarrollarla cuando trabaja con su compañero. Por tanto, la única forma de evaluar lo que ha aprendido cada alumno dentro de un trabajo grupal es incorporando a dicho trabajo productos o situaciones individuales que podamos valorar. De un producto grupal o una situación de trabajo compartido podemos sacar información sobre el nivel de desempeño que pueden alcanzar cuando trabajan juntos. Lo que ha aprendido cada uno de ellos —y, por tanto, es capaz de hacer solo— solo puede evaluarse de forma individual.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que todo trabajo en equipo debe incluir trabajo individual y, por tanto, es imprescindible que articulemos momentos, situaciones y productos individuales que nos sirvan para comprobar el nivel de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y, para ello, podemos utilizar algunas de las siguientes estrategias:

- Diseñar la secuencia de trabajo de forma **que el producto final dependa de la realización de subproductos individuales** que podamos evaluar. La recogida y evaluación de estas producciones individuales nos permitirán valorar el aprendizaje de los distintos integrantes del grupo. En la misma línea, podríamos asignar tareas concretas a estudiantes determinados y supervisarlas periódicamente.
- **Hacer evaluaciones sistemáticas** para comprobar lo que va aprendiendo el alumnado al desarrollar el trabajo. Por ejemplo, cada cierto tiempo podríamos entregar un cuarto de folio a los estudiantes para que respondan a una pregunta sobre el tema tratado o resuman lo que han aprendido hasta el momento. De este modo, estaríamos haciendo «catas» puntuales que nos ayudarían a evaluar el aprendizaje de los distintos estudiantes.
- **Poner en marcha procesos de coevaluación** que nos permitan evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes al desarrollar las tareas que se derivan de elaboración del producto.
- **Supervisar periódicamente el desarrollo del trabajo de los equipos**, solicitando al azar a algunos de sus miembros que informen sobre los avances en la realización de las tareas.
- Pedir a los estudiantes que, además del producto grupal, elaboren algún tipo de **producción individual complementaria** en la que tengan que plasmar sus propias conclusiones sobre el trabajo o lo que han aprendido realizándolo. En este sentido, sería interesante articular procesos de autoevaluación en los que los estudiantes, utilizando alguna herramienta concreta —por ejemplo, un diario de aprendizaje— documenten su aprendizaje a lo largo de todo el proyecto.
- Establecer un **protocolo de presentación de las producciones** en las que todos los miembros del equipo tengan que explicar su trabajo y responder a preguntas sobre el mismo.
- **Finalizar los trabajos grupales con una prueba individual** en la que cada estudiante tenga que demostrar lo que ha aprendido sobre los contenidos abordados.

Cumpliendo con todas estas premisas seremos capaces de diseñar un trabajo grupal que nos habilite no solo para evaluar sino también para calificar el desempeño de los estudiantes. Partiendo de un buen diseño y de una gestión adecuada de estos trabajos, la calificación resultará mucho más ajustada y, lo que es más importante, mucho más justa, ya que evitaremos en gran medida las posibles distorsiones que suelen complicar las dinámicas de cooperación, sobre todo cuando de ellas depende una nota.

Cuando hayamos asegurado un planteamiento cooperativo adecuado, lo que nos tocará decidir es cómo calificaremos el trabajo: con la misma calificación para todos o con calificaciones diferenciadas. Nosotros consideramos que, sobre todo al principio, debemos intentar combinar ambas opciones, de cara a conseguir las ventajas que puede tener una nota común y los beneficios que se desprenden de una calificación más individualizada. Por tanto, podríamos articular una calificación a dos niveles:

- **Una nota común que fuese el reflejo tanto del funcionamiento del equipo como del nivel de calidad del producto elaborado.** Para que esta calificación funcione adecuadamente, será imprescindible que establezcamos los criterios concretos con los que valoraremos ambos aspectos de forma que el equipo tenga plena consciencia de ellos y pueda trabajar para conseguirlos.

Esta calificación apunta a la mejora del funcionamiento del equipo, tanto en lo que se refiere a potenciar niveles de eficacia mayores en las dinámicas de trabajo conjunto, como a la creación de las condiciones básicas que ayuden a promover una situación realmente cooperativa, especialmente, el sentido de interdependencia positiva que se desprende de una meta y una recompensa común.

- **Una nota individual que refleje el nivel de desempeño y aprendizaje de los distintos miembros del equipo.** Igual que en el caso anterior, resultaría básico que los alumnos tuviesen claro qué es lo que se espera de ellos. Así mismo, no hace falta decir que estas expectativas deberían diversificarse en función de las características y necesidades de cada uno de ellos.

Esta calificación apunta a la mejora personal del estudiante a nivel de las competencias que se relacionan con el trabajo en equipo y la gestión de proyectos con cierto nivel de autonomía y eficacia, y de la misma forma en lo que se refiere a los aspectos más curriculares. Si el objetivo de los trabajos en grupo es que el alumnado avance en su aprendizaje, será fundamental que reciba información sobre su desempeño. Y esto puede hacerse a través de una calificación individual.