La implantación del aprendizaje cooperativo

GUÍA PARA DISEÑAR Y GESTIONAR UNA RED DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Elaborada[1] por Francisco Zariquiey Biondi para Colectivo Cinética[2]
www.colectivocinetica.es - info@colectivocinetica.es

CENTRO

ETAPA/CICLO/NIVEL

DOCENTE/S

[1] Esta guía se elaboró y publicó en nuestra web por primera vez en agosto de 2015

[2] 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

ORGANIZADOR PREVIO

1. NOS LO CREEMOS.

1.1. Definimos el aprendizaje cooperativo. (05)

1.2. Fundamentamos el aprendizaje cooperativo. (06)

2. CONSTRUIMOS UNA RED DE APRENDIZAJE.

2.1. Agrupamos a los alumnos. (17)

2.1.1. ¿Homogéneos o heterogéneos?

2.1.2. ¿Cuántos miembros tendrán los grupos?

2.1.3. ¿Cuánto tiempo trabajarán juntos?

2.1.4. ¿Cómo distribuiremos a los alumnos entre los grupos?

2.1.5. ¿Cómo dispondremos el espacio?

2.1.6. ¿Cómo colocaremos a los alumnos dentro de los grupos?

2.2. Establecemos las normas. (23)

2.3. Distribuimos roles. (25)

3. DISEÑAMOS SITUACIONES COOPERATIVAS.

3.1. Diseñamos situaciones cooperativas: la triada cooperativa. (27)

3.1.1. ¿Se necesitan? La interdependencia positiva.

3.1.2. ¿Pueden participar? La participación equitativa.

3.1.3. ¿Somos capaces de comprobar lo que sabe cada uno? La responsabilidad individual.

3.2. Establecemos el nivel de ayuda. (29)

3.3. Diseñamos secuencias didácticas «cooperativizadas». (31)

3.3.1. Las técnicas cooperativas simples.

3.3.2. De las técnicas cooperativas a las rutinas de cooperación.

4. GESTIONAMOS LA COOPERACIÓN.

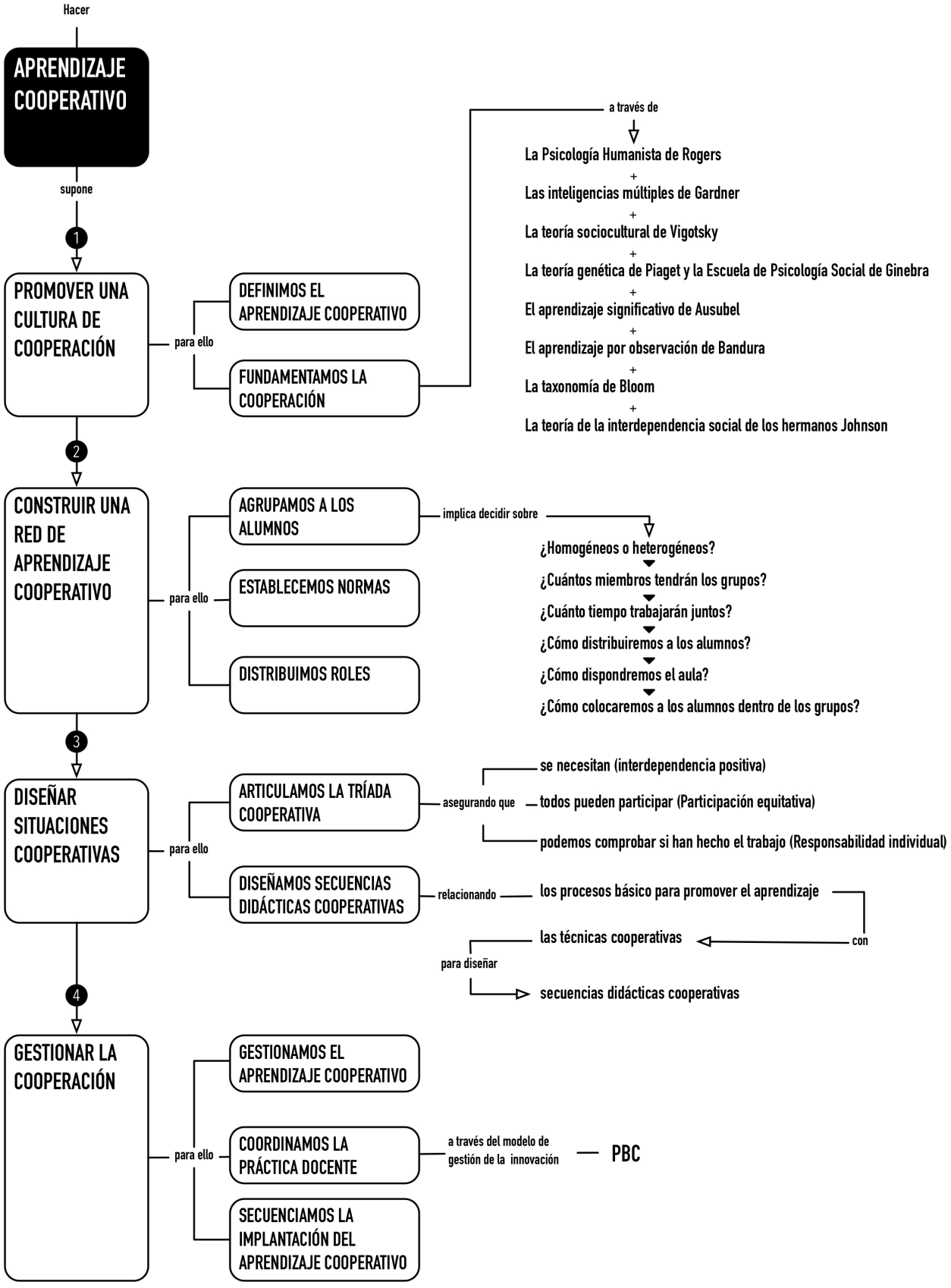
4.1. Secuenciamos la implantación. (43)

4.2. Trabajamos las destrezas cooperativas básicas. (46)

4.3. Gestionamos las diferentes dinámicas de trabajo. (52)

4.3. ¿Y si no quieren trabajar en equipo? (57)

MAPA


Hacer
APRENDIZAJE COOPERATIVO
supone
1
PROMOVER UNA CULTURA DE COOPERACIÓN
para ello
DEFINIMOS EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
FUNDAMENTAMOS LA COOPERACIÓN
a través de
La Psicología Humanista de Rogers
+
Las inteligencias múltiples de Gardner
+
La teoría sociocultural de Vigotsky
+
La teoría genética de Piaget y la Escuela de Psicología Social de Ginebra
+
El aprendizaje significativo de Ausubel
+
El aprendizaje por observación de Bandura
+
La taxonomía de Bloom
+
La teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson
2
CONSTRUIR UNA RED DE APRENDIZAJE COOPERATIVO
para ello
AGRUPAMOS A LOS ALUMNOS
implica decidir sobre
¿Homogéneos o heterogéneos?
¿Cuántos miembros tendrán los grupos?
¿Cuánto tiempo trabajarán juntos?
¿Cómo distribuiremos a los alumnos?
¿Cómo dispondremos el aula?
¿Cómo colocaremos a los alumnos dentro de los grupos?
ESTABLECEMOS NORMAS
DISTRIBUIMOS ROLES
3
DISEÑAR SITUACIONES COOPERATIVAS
para ello
ARTICULAMOS LA TRÍADA COOPERATIVA
asegurando que
se necesitan (interdependencia positiva)
todos pueden participar (Participación equitativa)
podemos comprobar si han hecho el trabajo (Responsabilidad individual)
DISEÑAMOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS COOPERATIVAS
relacionando
los procesos básico para promover el aprendizaje
con
las técnicas cooperativas
para diseñar
secuencias didácticas cooperativas
4
GESTIONAR LA COOPERACIÓN
para ello
GESTIONAMOS EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
COORDINAMOS LA PRÁCTICA DOCENTE
a través del modelo de gestión de la innovación
PBC
SECUENCIAMOS LA IMPLANTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

CINÉTICA
www.colectivocinetica.es

TALLER DE APRENDIZAJE COOPERATIVO (MAPA DE CONTENIDOS)

Creado por Francisco Zariquiey para Colectivo Cinética

1

NOS LO CREEMOS

DEFINIMOS EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El Aprendizaje Cooperativo es…

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

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

… un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. (David y Roger Johnson)

FUNDAMENTAMOS EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

LA PSICOLOGÍA HUMANISTA DE ROGERS

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

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

Ahora bien, el carácter personal del aprendizaje no se opone a la interacción social: a la hora de construir su visión del mundo, el alumno debe atenerse a los elementos que configuran la cultura en la que está inmerso. El respeto y la valoración de la diversidad del alumnado es uno de los factores más influyentes en el proceso de aprendizaje.

HACEMOS APRENDIZAJE COOPERATIVO PORQUE…

… concibe la diversidad como el motor del aprendizaje, ya que permite acceder al conocimiento de maneras diferentes y promover las situaciones de andamiaje y apoyo mutuos.

… permite situar los procesos de construcción personal de conocimiento dentro de un marco de interacción social, en el que el alumno puede: (a) contrastar sus interpretaciones con las de los demás, (b) descubrir sus puntos fuertes y débiles, (c) modificar sus estrategias a partir de los modelos que le ofrecen los compañeros y (d) valorar las diferencias, a la luz de la existencia de tantas alternativas como miembros del grupo.

… contribuye a crear un clima de aula seguro y promovedor, en el que (a) se minimizan las amenazas hacia el autoconcepto y autoestima, (b) la diversidad se concibe como un elemento enriquecedor y (c) se fomentan relaciones positivas basadas en la valoración de las diferencias.

… al trabajar en grupos pequeños, ofrece al alumno un entorno de trabajo tranquilo, en el que encuentra (a) tiempo suficiente para pensar y procesar la información, (b) múltiples oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y (c) el apoyo de los compañeros, que contribuyen a adecuar los contenidos a sus necesidades.

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

Tradicionalmente se concebía la inteligencia como una entidad unitaria, uniforme y cuantificable que algunos tenían la suerte de poseer mientras que otros, menos afortunados, carecían de ella. La Teoría de las Inteligencias Múltiples, sostiene que tenemos, al menos, ocho inteligencias diferentes que (a) tienen una localización específica en el cerebro, (b) poseen un sistema simbólico o representativo propio, (c) tienen una evolución característica propia y (d) pueden ser observables en genios, prodigios y otros individuos excepcionales. La mayoría de los

individuos tenemos la totalidad de este espectro de inteligencias. Cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única. Por tanto, todos somos inteligentes de diferentes maneras. Cada uno de nosotros es una combinación de diferentes inteligencias y es esa combinación la que nos hace únicos.

Como docentes, debemos reconocer y estimular las diferentes inteligencias humanas y la forma única en que éstas se combinan en cada estudiante. Los programas educativos tradicionales se concentran en la inteligencia lingüística y la lógico-matemática, dando mínima importancia a las otras posibilidades del conocimiento. Esto deriva en que aquellos alumnos que no destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, no obtienen el reconocimiento derivado del éxito escolar.

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

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

HACEMOS APRENDIZAJE COOPERATIVO PORQUE…

… contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los alumnos de las destrezas necesarias para la interacción social.

… contribuye a estimular el desarrollo de las distintas inteligencias, ya que: (a) aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas, lo que implica la utilización de habilidades relacionadas con las diferentes inteligencias y (b) el grupo ofrece un entorno relajado y seguro que anima a los alumnos a participar abiertamente en las actividades, lo que les permite poner en práctica sus distintas habilidades.

… favorece la flexibilización de la intervención educativa, adaptándola a las necesidades de alumnos con inteligencias distintas.

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

LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN DE BANDURA

Podemos definir el aprendizaje vicario —también conocido como aprendizaje vicario o modelado— como aquel proceso en el que la conducta de un individuo o grupo —el modelo— actúa como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo o grupo que observa la ejecución del modelo.

El supuesto del que parte el aprendizaje por observación es que la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado. En este sentido, Bandura parte de una premisa fundamental:

cualquier comportamiento que se pueda adquirir o modificar por medio de una experiencia directa es, en principio, susceptible de aprenderse o modificarse por la observación de la conducta de los demás y de las consecuencias que se derivan. Esto supone una ventaja clara: el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social se acelera. Si las conductas solo pudiesen interiorizarse a través de situaciones ensayo-error, los procesos serían muy lentos y el individuo estaría expuesto a las consecuencias de sus propios errores. En este sentido, el psicólogo canadiense afirma que si tuviésemos que aprender todo de forma directa, no sobreviviríamos al proceso de aprendizaje.

En sus investigaciones, Bandura pudo comprobar que el aprendizaje por observación se produce de forma más significativa cuando modelo y aprendiz tienen rasgos identificativos similares. Por este motivo, el autor destaca la relevancia de la interacción entre iguales en el contexto escolar: si aprendiz y modelo tienen rasgos similares, aumenta la probabilidad de que se produzca aprendizaje.

Pero no basta con que el aprendiz interiorice la conducta para que la reproduzca. Es necesario que decida si ha de hacerlo o no. Esto dependerá en gran medida de las consecuencias que haya tenido en el modelo la reproducción de las conductas observadas.

HACEMOS APRENDIZAJE COOPERATIVO PORQUE…

… potencia la interacción social que constituye el elemento básico de todo proceso de aprendizaje por observación. Trabajando con sus compañeros, el alumnado accede a modelos de conducta que pueden potenciar su proceso de aprendizaje.

… a través del diseño de agrupamientos heterogéneos, nos permite articular un contexto de trabajo en el que los alumnos que precisan ayuda pueden acceder a modelos deseables. Además, constituye una herramienta de aprendizaje muy poderosa en la medida en que ofrece modelos muy similares a los alumnos.

… proporciona múltiples posibilidades de ofrecer feedback al alumnado, lo que potencia los procesos de modelado, reforzando las conductas deseables y corrigiendo las indeseables a través de un control de las contingencias.

… a través de procesos de tutoría entre iguales, ofrece modelos conductuales —acciones— apoyados por modelos verbales —explicaciones—, lo que potencia las posibilidades construir aprendizajes profundos y significativos.

LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

Toda función cognitiva aparece dos veces o en dos planos distintos: primero en el plano interpersonal o social y después se reconstruye en un plano intrapersonal o psicológico, mediante un proceso de interiorización en el que el lenguaje cumple una doble función como vehículo social (que permite al individuo comunicarse con los demás, intercambiar y contrastar opiniones, y crear conocimiento compartido) y como herramienta de pensamiento (que permite al individuo organizar su pensamiento, convirtiéndose en un elemento fundamental de los procesos

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

Vygotsky propuso el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que definió como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados. La ZDP no es un espacio fijo o estático, sino dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción: lo que una persona es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí sola.

La ZDP está muy ligada a los conceptos de…

… andamiaje (Bruner): el experto va construyendo el andamiaje sobre el que se va levantando el conocimiento del aprendiz. Se trata de un conjunto de ayudas (explicaciones, demostraciones, evaluación del progreso, refuerzo de contenidos…) ajustadas al nivel del aprendiz, que le permiten acceder al conocimiento. Este andamiaje se autodestruye gradualmente conforme aumenta la capacidad del aprendiz.

… autorregulación: en la relación experto-aprendiz, el aprendiz no sólo adquiere conocimientos, sino además la capacidad de autorregular su propia conducta.

HACEMOS APRENDIZAJE COOPERATIVO PORQUE…

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

… al promover la realización conjunta de las actividades de aprendizaje, se generalizan las situaciones de construcción de conocimientos compartidos.

… al estructurar sistemas de interacción social eficaces, se promueven las situaciones de andamiaje entre alumnos, en las que unos actúan sobre la ZDP de otros.

… promueve un mayor dominio del lenguaje como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento. El diálogo es el instrumento básico de contraste y modificación de los esquemas de conocimientos previos.

… al establecer una cultura basada en la ayuda y el apoyo mutuos, propicia un entorno favorable a la promoción del aprendizaje de todos los alumnos.

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

El progreso intelectual es una sucesión de situaciones de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio de las estructuras cognitivas. (1) La estructura cognitiva se abre para incorporar nueva información; (2) cuando esta nueva información entra en conflicto con la estructura cognitiva previa, se produce un desequilibrio o conflicto cognitivo; (3) el sistema cognitivo trata de reequilibrarse, realizando las modificaciones necesarias en el esquema previo

hasta conseguir la acomodación de los nuevos elementos; (4) así, se consigue un equilibrio superior y el sistema se cierra.

Partiendo de las ideas de Piaget, la Escuela de Psicología Social de Ginebra sostiene que el núcleo de todo proceso enseñanza-aprendizaje es la interacción social, ya que el conocimiento no se construye, sino que se co-construye cuando interactúan dos o más personas. Las conclusiones de sus investigaciones son:

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

HACEMOS APRENDIZAJE COOPERATIVO PORQUE…

… al propiciar las dinámicas de trabajo en agrupamientos heterogéneos, genera conflictos sociocognitivos que conducen a la reestructuración de aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias. Todo ello se traduce en avances cognitivos importantes.

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

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

LA TEORÍA DE LA INTERDEPENDENCIA SOCIAL DE LOS HERMANOS JOHNSON

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

- La interdependencia positiva (cooperación) deriva en una interacción promovedora en la que los individuos animan y facilitan los esfuerzos de los demás.
- La interdependencia negativa (competencia) deriva en una interacción de oposición en la que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos de los demás.

- La ausencia de interdependencia (esfuerzos individualistas) no existe interacción, ya que los individuos trabajan independientemente sin ningún intercambio.

La interacción promovedora conduce a aumentar los esfuerzos hacia el logro, a promover relaciones interpersonales positivas y a la salud emocional. Por el contrario, la interacción basada en la oposición o la ausencia de interacción, llevan a una disminución de los esfuerzos hacia el logro, a relaciones interpersonales negativas y desajustes emocionales o psicológicos.

En función de la interdependencia pueden darse tres tipos de dinámicas interactivas dentro del aula:

- Dinámica individualista: no hay correlación entre las metas de los alumnos: el que uno alcance sus metas no influye en que otros consigan las suyas. Consecuencia: cada estudiante busca su propio beneficio sin tener en cuenta a los demás.
- Dinámica competitiva: existe una correlación negativa entre las metas de los alumnos: uno alcanza su objetivo si, y sólo si, los otros no alcanzan el suyo. Consecuencia: los estudiantes compiten por sus metas.
- Dinámica cooperativa: existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos: uno alcanza su objetivo si, y sólo si, los otros alcanzan el suyo. Consecuencia: los estudiantes cooperan entre sí, de cara a conseguir sus objetivos.

HACEMOS APRENDIZAJE COOPERATIVO PORQUE…

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

… La interdependencia positiva que se establece redunda en: (a) el aumento de los esfuerzos hacia el logro, de las relaciones interpersonales positivas y de la salud emocional; (b) el desarrollo por parte de los estudiantes de una marcada responsabilidad individual y grupal; (c) el fomento de una interacción interpersonal que apunta hacia la promoción del aprendizaje de todos los alumnos; (d) la democratización de las oportunidades de éxito; y (e) el desarrollo de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, el apoyo y la ayuda mutua…

LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

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

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

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

Las condiciones del aprendizaje significativo son:

- El sentido en el aprendizaje significativo. Se refiere a las variables que influyen en que el alumno esté dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para aprender de manera significativa: la autoimagen del alumno, el miedo a fracasar, la confianza que le merece su profesor, el clima del grupo y el interés por el contenido.
- Significatividad lógica de los contenidos. El contenido debe poseer una estructura interna lógica y coherente, que ha de ser explicitada por el docente, presentando el material a través de una secuencia en la que cada aspecto se relacione con los otros.
- Significatividad psicológica de los contenidos. Los contenidos deben ser adecuados al nivel de desarrollo y conocimientos previos que tiene el alumno. Si éste no dispone de los esquemas cognitivos que le permitan relacionar e interpretar la información que se le presenta, no será capaz de comprenderlos.
- Las estrategias de aprendizaje. Son las técnicas que usamos tanto para asimilar nueva información, como para recuperarla más tarde. Podemos distinguir entre estrategias cognitivas (las que utilizamos para mejorar nuestra capacidad de aprender o recordar algo) y estrategias metacognitivas (las que se relacionan con la reflexión, evaluación y corrección del propio proceso de aprendizaje.

HACEMOS APRENDIZAJE COOPERATIVO PORQUE…

… permite la modificación de los contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los alumnos, a través del apoyo, ayuda y aclaraciones que ofrecen los compañeros.

… la confrontación de puntos de vista distintos contribuye a la reestructuración de los esquemas de conocimiento a través de la aparición de conflictos sociocognitivos.

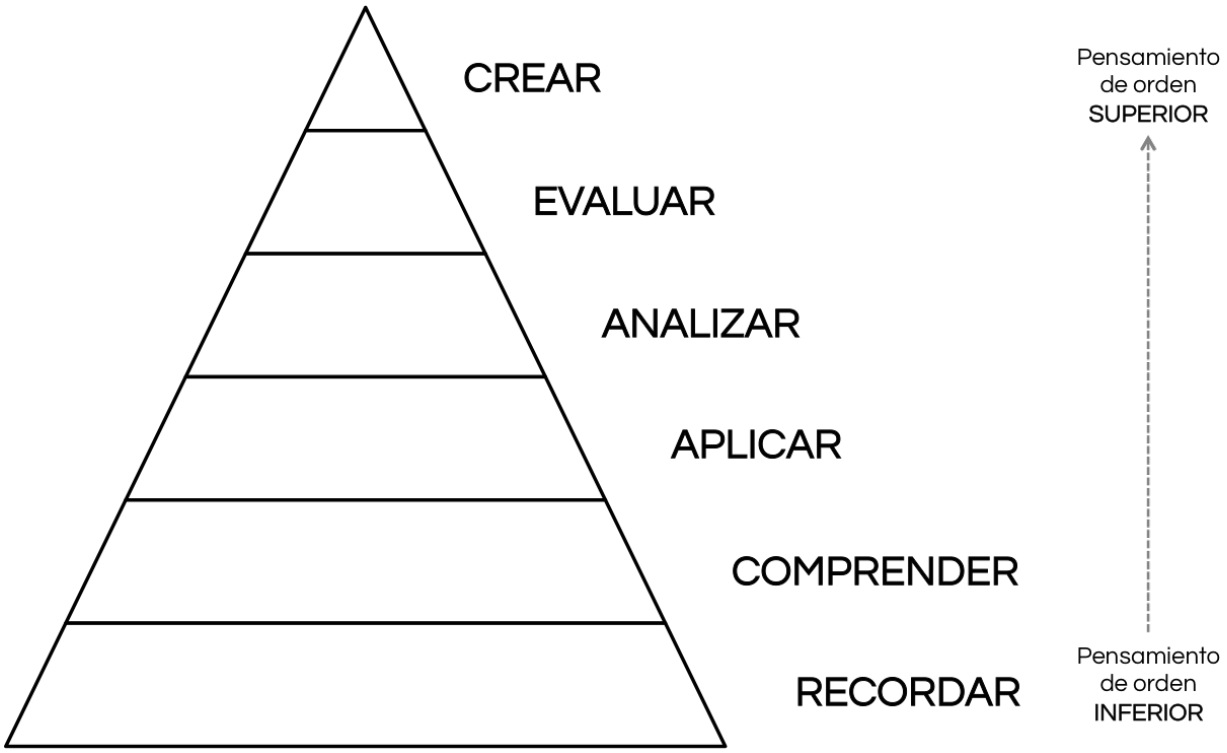
… el grupo ofrece un entorno de trabajo relajado que fomenta la participación de los más inseguros. Al verbalizar el alumno sus esquemas cognitivos respecto al contenido, va reestructurándolos y recibiendo la retroalimentación necesaria para corregir y completar sus puntos de vista.

… las tareas cooperativas permiten asimilar estrategias de aprendizaje junto a los contenidos.

LA TAXONOMÍA DE BLOOM

Con su taxonomía de objetivos de la educación, Benjamin Bloom (1956) nos ofrece una clasificación ordenada y jerarquizada de los objetivos y habilidades que podemos trabajar con los alumnos para así construir aprendizajes de niveles superiores. Cada uno de los niveles de la taxonomía se construye sobre uno anterior, por lo que la propuesta puede presentarse como una herramienta de gran valor a la hora de diseñar secuencias didácticas que lleven a los alumnos a construir aprendizajes cada vez más profundos y sofisticados.

A continuación presentamos la taxonomía de Bloom en la versión revisada de Anderson, Krathwohl y otros (2001):



Como se puede apreciar en esta taxonomía, el hecho de que los alumnos recuerden o comprendan los contenidos presentados no es suficiente para conseguir los niveles de aprendizaje más profundos. Por tanto, las actividades que diseñemos dentro de este momento de procesamiento de la información deben apuntar mucho más allá y relacionarse con los distintos niveles que se recogen en la propuesta. Pasemos a analizar brevemente cada uno de ellos:

- Recordar. Se trata de que el alumnado recuerde los contenidos más importantes que se han trabajado en clase, lo que supone reconocer y ser capaz de recuperar cuando se necesite esta información relevante. Algunos procesos cognitivos que podríamos trabajar en este nivel serían: reconocer ("identifica los triángulos en un conjunto de figuras geométricas"), recordar ("escribe las tablas de multiplicar"), listar ("enumera los países de América del Sur"), describir ("describe el proceso de la digestión"), localizar ("señala España en el mapamundi"), etc.
- Comprender. Se trata de que los estudiantes construyan significados a partir de los contenidos presentados, incorporándolos de forma no arbitraria y sustantiva a sus esquemas de conocimiento. Las tareas que potencian la comprensión se relacionan con los siguientes procesos cognitivos: ejemplificar ("nombra un mamífero herbívoro), clasificar ("agrupa animales nativos en sus correspondientes especies"), resumir ("elabora una lista de los puntos clave de un artículo dado"), inferir ("analiza una serie numérica y predice cuál será el próximo número"), comparar ("explica por qué el corazón se parece a una bomba"), explicar ("describe cómo la tasa de interés afecta la economía"), etc.
- Aplicar. Se trata de que los alumnos apliquen los contenidos aprendidos a distintas situaciones, tanto aquellas que les resultan conocidas, como otras nuevas, sobre las que nunca han trabajado. Las propuestas que podemos realizar a los alumnos para que apliquen lo aprendido se podrían relacionar con estos procesos: ejecutar ("lee un texto breve en francés"), implementar ("elabora un presupuesto"), usar ("utiliza la calculadora para calcular diversos porcentajes de descuento"), desempeñar ("desempeña el rol de moderador"), etc.

- Analizar. Se trata de que el alumnado sea capaz de descomponer el conocimiento en sus partes, identificar la lógica que subyace bajo cada una de ellas y ser capaz de comprender la forma en la que se relacionan con las demás dentro de la estructura global. Algunos de los procesos cognitivos sobre los que podríamos trabajar para promover el análisis de los contenidos serían: diferenciar ("señala la información relevante y descarta la irrelevante"), organizar ("ubica una serie de libros en la biblioteca"), atribuir ("determina la motivación de un personaje en una novela"), comparar ("compara la situación económica de dos países en función de los indicadores propuestos"), clasificar ("clasifica un conjunto de animales en función de su alimentación"), etc.
- Evaluar. Se trata de proponer tareas que lleven a los alumnos a valorar, enjuiciar y evaluar situaciones, elementos y realidades utilizando como referencia los contenidos trabajados. Esto supone trabajar sobre algunos de los siguientes procesos cognitivos: comprobar ("revisa un plan de proyecto para verificar si se incluyeron todos los pasos necesarios"), criticar ("determina la validez de los argumentos a favor y en contra de la Astrología"), revisar ("evalúa y califica el examen de un compañero"), probar ("comprueba la solución de un problema"), detectar, ("diagnostica el problema en una CPU que no funciona"), justificar ("justifica la necesidad de comer fruta diariamente), etc.
- Crear. Se trata de proponer tareas que lleven a los estudiantes a diseñar y elaborar productos nuevos o a buscar formas nuevas de utilizarlos o mejorarlos. Las tareas que promueven este nivel se relacionan con los siguientes procesos cognitivos: generar ("propón alternativas para reducir la dependencia de combustibles fósiles"), planear ("diseña un estudio científico para demostrar la fotosíntesis"), producir ("monta una obra teatral basada en un capítulo de una novela que estés leyendo"), elaborar ("elabora una presentación multimedia sobre los mamíferos"), diseñar ("piensa y construye una máquina de efectos encadenados"), etc.

HACEMOS APRENDIZAJE COOPERATIVO PORQUE…

… la interacción cooperativa potencia el desarrollo de las distintas habilidades que recoge la taxonomía de Bloom, potenciando de este modo que los aprendizajes que construye el alumnado sean mucho más profundos.

… el apoyo y la ayuda mutua que se deriva de la cooperación permite que los alumnos reciban los andamiajes necesarios que les permitirán desarrollar los diferentes procesos que se derivan de la taxonomía, muchos de los cuales no podrían desarrollar de manera individual.

… el hecho de tutorizar a sus compañeros en la realización de las tareas, permite al estudiante trascender el nivel de procesamiento de la información que se deriva de la comprensión y la aplicación de lo aprendido, para desarrollar tareas relacionadas con el análisis, la evaluación y la creación. No debemos olvidar que no es lo mismo ser capaz de hacer algo que ser capaz de explicar cómo se hace algo.

QUÉ RESPONDERÍAS A…

ACTIVIDAD DE ANCLAJE

Cuando uno se aleja de las dinámicas más tradicionales de trabajo en el aula, debe enfrentarse a la incomprensión de los escépticos. Y la mejor forma de hacerlo es construir un discurso que sirva para refutar, uno a uno, los típicos argumentos que suelen plantear los que no le encuentran sentido al aprendizaje cooperativos. Aquí tenéis seis de los más comunes… pensad juntos en una respuesta.

LA MADRE INCRÉDULA

"AYUDAR A SU COMPAÑERO PERJUDICA A MI HIJO. PODRÍA APRENDER MÁS SI TRABAJARA SOLO".

LA PROFE DESENCANTADA

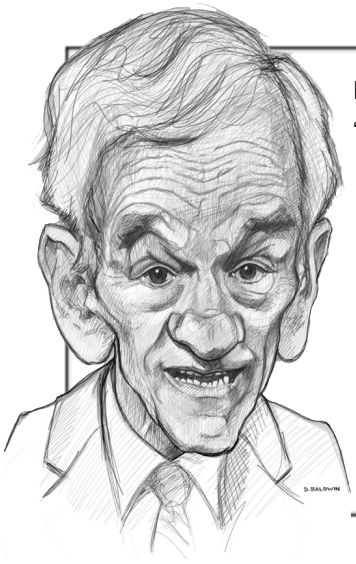
"YO LO USÉ UNA VEZ, PERO SOLO SIRVE PARA QUE UNOS HAGAN EL TRABAJO Y OTROS SE COPIEN".

EL PROFE DESBORDADO

"YA NI ME LO PLANTEO: SE PIERDE MUCHO TIEMPO Y AL FINAL NO DA TIEMPO A TERMINAR CON EL TEMARIO".

QUÉ RESPONDERÍAS A…

ACTIVIDAD DE ANCLAJE

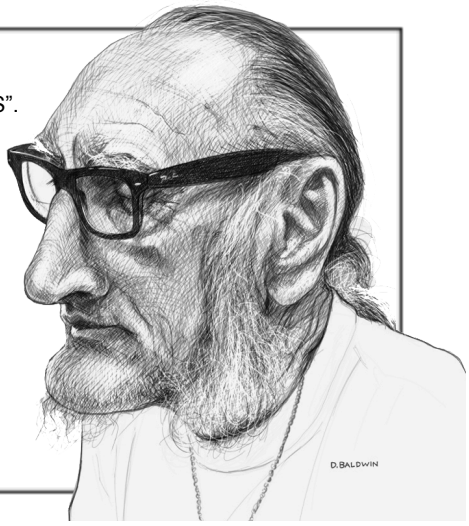


EL ABUELO SUSPICAZ

“NO LOS ESTÁIS PREPARANDO PARA LA VIDA: EL MUNDO ES COMPETITIVO”.

EL CUÑADO AUTOSUFICIENTE QUE ENTIENDE DE TODO

“SI SE ACOSTUMBRAN A RECIBIR AYUDA, NO APRENDERÁN A TRABAJAR SOLOS”.



LA DIRECTORA TIQUIS MIQUIS

“SIEMPRE QUE PASO POR TU CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN HABLANDO. PARA APRENDER ES NECESARIO EL SILENCIO”.

2

CONSTRUIMOS UNA RED DE APRENDIZAJE

AGRUPAMOS A LOS ALUMNOS

¿HOMOGÉNEOS O HETEROGÉNEOS?

La estructura básica sobre la sostendremos nuestra red de aprendizaje ha de constituirse sobre grupos heterogéneos con respecto a diversos criterios: sexo, etnia, perfil de inteligencia, rendimiento académico, nivel de integración, actitud hacia la cooperación, destrezas cooperativas, nivel de disrupción, etc. Ahora bien, como es muy difícil simultanear todos estos criterios de heterogeneidad, tendremos que primar algunos sobre otros.

De cara a sacar el máximo partido de la interacción social en el aula, no debemos cerrar la puerta a la utilización puntual de agrupamientos más homogéneos, siempre teniendo en cuenta al menos dos premisas básicas: partiremos de unos equipos-base que serán heterogéneos y los combinaremos con otros agrupamientos esporádicos para la realización de tareas concretas. Estos últimos podrán tender a la homogeneidad.

¿CUÁNTOS MIEMBROS TENDRÁN LOS GRUPOS?

Grupos grandes	Grupos pequeños	
Mayor diversidad de capacidades, destrezas, opiniones, intereses, actitudes y ritmos.	Se coordinan rápido; es más fácil que todos participen; resulta más fácil alcanzar acuerdos; pocas interacciones que manejar; grupos más cohesionados; mayor responsabilidad individual; más fácil detectar y resolver problemas…	Aspectos positivos
Es más complicado coordinarse; es más complicado que todos participen; resulta difícil llegar a acuerdos; muchas interacciones que manejar; grupos menos cohesionados; se diluye la responsabilidad individual; más difícil detectar y resolver problemas.	Menor diversidad de capacidades, destrezas, opiniones, intereses, actitudes y ritmos.	Aspectos negativos

Cuanto más pequeño es un grupo, más fácil resulta hacerlo funcionar, ya que requiere un nivel menor de destrezas para la cooperación. Los grupos grandes, aunque exigen un nivel mayor de habilidades, presentan una ventaja que resulta básica: ponen sobre la mesa una diversidad –y, por tanto, una heterogeneidad– mayor.

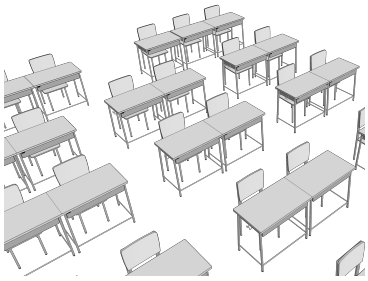
Para la mayoría de los autores el tamaño ideal de un grupo de aprendizaje cooperativo es cuatro alumnos, porque: (a) existe suficiente diversidad; (b) el número de alumnos no es muy elevado, por lo que el funcionamiento

no resulta excesivamente difícil; (c) si uno de los estudiantes no asiste a clase, el grupo no queda demasiado mermado; y, sobre todo (d) puede subdividirse en parejas de cara a la realización de actividades puntuales.

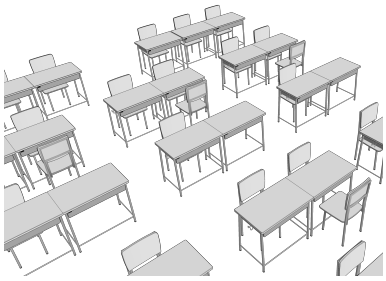
¿COMBINAMOS CON TRES O CON CINCO? Cuando el número de alumnos que tenemos en el aula no es múltiplo de cuatro, es necesario que tomemos una decisión: ¿combinamos los grupos de cuatro con grupos de tres o cinco alumnos? Con carácter general, partiendo de la idea de que cuanto más grande es el grupo funciona peor, es más recomendable combinar con grupos de tres que con grupos de cinco. Pero existe un caso en el que probablemente prefiramos optar por los grupos de cinco: cuando nuestra aula es muy pequeña. Cuando uno opta por combinar los grupos de cuatro con grupos de cinco, se genera un grupo menos que si optamos por combinar con grupos de tres. Y en aulas pequeñas esto resulta muy importante porque facilita los desplazamientos entre los grupos, tanto del docente como de los propios alumnos.

LAS PAREJAS DE CUATRO. Cuando los alumnos no tienen experiencia en el trabajo cooperativo, puede resultar conveniente dejar los grupos de cuatro para más adelante y empezar a trabajar con parejas. Esto no significa que renunciemos a las ventajas que ofrecen los grupos de cuatro en cuanto a la diversidad. Nuestra propuesta es que trabajemos con parejas de cuatro:

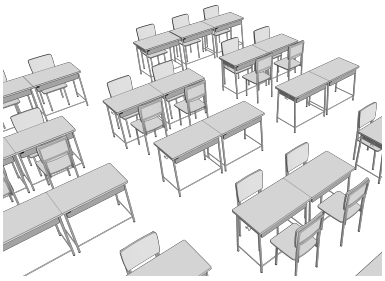
1. Formamos grupos de cuatro, siguiendo los criterios de heterogeneidad que veíamos antes.
2. Distribuimos a los alumnos en dos parejas, una delante de la otra.
3. Creamos un marco de relación entre las dos parejas. La idea de pareja compañera.
4. Ponemos la siguiente norma: no preguntamos al docente hasta que no hayamos preguntado a nuestra pareja y a la pareja compañera.



1
PAREJAS
Trabajo en parejas



2
PAREJAS DE CUATRO
Petición de ayuda



3
PAREJAS DE CUATRO
Trabajo en equipo

UNA PROPUESTA. Si los alumnos no tienen experiencia trabajando en equipo, podríamos (1) empezar trabajando en parejas de cuatro, para obtener algunos de los beneficios más interesantes de los grupos de cuatro, sin tener que cambiar radicalmente la estructura del aula. (2) Una vez que los chicos se manejan con las parejas, empezaríamos a proponer situaciones esporádicas de grupos de cuatro, haciendo que la pareja que está delante se gire. (3) Cuando veamos que las situaciones de grupos de cuatro funcionan (nivel de ruido, participación, bajo nivel de dispersión…), formaríamos una estructura de grupos de cuatro.

Si los alumnos tienen experiencia en una estructura de grupos de cuatro, podríamos (1) formar grupos de cuatro, pero empezamos trabajando solo de forma individual y parejas. Solo podrían interactuar con el equipo en caso de dudas. (2) Cuando el trabajo en parejas funciona, empezamos a proponer actividades puntuales en grupos de

cuatro. (3) Cuando las situaciones de grupos de cuatro funcionan, las generalizamos y empezamos a combinar de forma habitual el trabajo individual y en parejas con el trabajo en pequeño grupo.

¿CUÁNTO TIEMPO TRABAJARÁN JUNTOS?

Algunas de las ventajas de mantener poco tiempo los grupos son: (a) permite un mayor abanico de posibilidades de interacción, que pueden adaptarse a finalidades distintas. Esto supone una mayor capacidad de adecuar la propuesta a las necesidades de los alumnos; (b) los alumnos tienen la oportunidad de trabajar con todos los compañeros de clase; (c) los estudiantes pueden ser más tolerantes con el hecho de que no "le toquen sus amigos", ya que se cambia regularmente de equipos.

Por su parte, los agrupamientos estables presentan también beneficios evidentes: (a) la clase presenta una estructura clara, que dota de estabilidad y eficacia a la dinámica de trabajo; (b) los alumnos tienen tiempo de conocerse y aprender a trabajar juntos; (c) aumenta la cohesión del grupo, en la medida en que desarrollan una identidad grupal más fuerte.

EL MODELO DE LAS CINCO ETAPAS DEL DESARROLLO DE LOS GRUPOS. Para valorar la duración ideal de un equipo, debemos tener en cuenta que los grupos humanos pasan por distintos momentos, que se organizan a través del modelo de las cinco etapas del desarrollo de los grupos:

- Formación. Incertidumbre respecto a propósito, estructura y liderazgo. Se analizan comportamientos.
- Conflicto. Aceptan la existencia del grupo pero pueden cuestionar los liderazgos.
- Regulación. Relaciones cercanas y cohesión, se solidifica la identidad y camaradería.
- Desempeño. Estructura plenamente funcional y aceptada. Llegan a conocerse y comprenderse.
- Desintegración. La prioridad es la finalización del grupo.

El tiempo que tarda un grupo en llegar a la fase de desintegración está condicionado en parte por los conflictos que van apareciendo a lo largo del trabajo y la forma en la que se gestionan. Cuanto menos experiencia tienen los alumnos, peor gestionarán el trabajo en equipo y, por tanto, se presentarán más conflictos. Esto hará que lleguen a la dispersión más rápidamente. Si tenemos en cuenta esta situación, podemos establecer una premisa básica a la hora de gestionar la duración de los agrupamientos: (a) hay que dar el tiempo suficiente a los grupos para que se conozcan y (b) cuanto menos experiencia cooperativa, menos han de durar los grupos.

UNA PROPUESTA. Con carácter general podemos empezar manteniendo los grupos durante un mes o mes y medio para, con el tiempo, en cuanto los alumnos vayan adquiriendo destrezas cooperativas, ir tendiendo hacia el trimestre. Un trimestre nos parece una temporalización "ideal", ya que no solo constituye un tiempo adecuado, sino que nos permite compatibilizar el diseño de la estructura cooperativa con la intendencia del centro: (a) podemos dedicar el principio del trimestre para formar y poner a rodar los nuevos grupos; (b) evitamos la posibilidad de que los cambios compliquen el desarrollo de proyectos grupales en algunas asignaturas; y (c) resulta más fácil encontrar tiempo para que se diseñen y consensúen los grupos.

CAMBIAR CUANDO SEA NECESARIO. Establecer una duración determinada no significa que no se puedan hacer cambios. Nosotros somos partidarios de que, siempre que existan argumentos de peso que lo justifiquen, se hagan cambios en los equipos de cara a garantizar un contexto positivo de aprendizaje para todos los

alumnos. La única premisa que debemos tener en cuenta es que nunca hemos de hacer cambios a petición: si un alumno o incluso su familia nos solicita un cambio de grupo debemos, en principio, negar dicha posibilidad, de cara a no terminar por abrir una puerta que no podremos volver a cerrar. Ahora bien, si nos damos cuenta de que los motivos que se esgrimen justifican un cambio de grupo, "casualmente" hacemos remodelaciones en los días siguientes.

¿CÓMO DISTRIBUIREMOS A LOS ALUMNOS ENTRE LOS GRUPOS?

1. Decidimos el tamaño de los equipos y establecemos el número de grupos que tendremos en el aula.
2. Establecemos quiénes son los alumnos más capaces de prestar ayuda en el máximo número de situaciones posibles y los distribuimos entre los equipos. Por ejemplo, si vamos a formar seis grupos, buscamos los seis alumnos más capaces de prestar ayuda.
3. A continuación, establecemos quiénes son los alumnos que necesitan más ayuda. Como en el caso anterior, si tenemos seis grupos, identificamos seis alumnos.
4. Hacemos un primer emparejamiento entre estos alumnos intentado que no sean los más extremos: que no trabajen juntos el niño del nivel más alto con el del nivel más bajo.
5. Establecemos las parejas en las que subdividirá el equipo buscando para cada uno de los alumnos anteriores un compañero de nivel medio con el que pueda trabajar bien. La premisa es "diversos, pero sin exagerar", de cara a que puedan entenderse en la realización de tareas específicas.
6. Revisamos los grupos tratando de incluir otros criterios de heterogeneidad, especialmente el género.
7. Revisamos los agrupamientos aplicando el sentido común: no poner a todos los disruptivos juntos; no juntar a dos que se llevan "a matar", o lo que es peor, a dos que están enamorados; poner a "ese chico especialmente inquieto" con el compañero que es capaz de contenerlo, etc.

¿MANTENEMOS LOS EQUIPOS O LOS CAMBIAMOS ENTRE ASIGNATURAS? Hay docente que pueden llegar a considerar la necesidad de cambiar a los equipos entre las distintas asignaturas, de cara a garantizar que los grupos siempre cuenten con algún alumno capaz de prestar ayuda. Aunque la idea puede tener su justificación, puede ser tal el lío que se derivaría de que los chicos cambien de equipo cada cincuenta minutos, que no compensa que tengamos siempre al tutor perfecto.

Somos partidarios de mantener los equipos, como mínimo, en el aula de referencia. En caso de asignaturas como Tecnología, Plástica o Educación Física, podremos optar por rehacer los grupos y trabajar incluso con grupos más grandes. Igualmente, podremos - o tendremos - reagrupar en el caso de desdobles y optativas que formen grupos-clase ad hoc. Para paliar algunos de los problemas de mantener los mismos grupos, debemos:

- Asumir que el profe también juega: si en tu asignatura uno o dos grupos no cuentan con un alumno capaz de prestar ayuda, habrá que estar más pendientes de estos equipos, para garantizarles el apoyo suficiente.
- Relativizar la ubicación de los mini-profes, estableciendo que los equipos puedan preguntar a otros grupos. Podríamos seguir el siguiente procedimiento: (a) primero se pregunta dentro del grupo; (b) si nadie lo sabe, el relaciones públicas del equipo busca al docente; y (c) si el docente está ocupado, acude a otros grupos.

- Establecer normas para la ayuda. Por ejemplo: (a) si tenemos una duda, preguntamos a nuestro grupo antes que al profesor; (b) si nos piden ayuda, dejamos de hacer los que estamos haciendo y ayudamos.

LA «PRETEMPORADA». Si en aras de consensuar los agrupamientos, proponemos una reunión con todos los profesores que imparten docencia a cada uno de los grupos-clase, algunos docentes asistirían a demasiadas reuniones. Este "exceso de coordinación" no solo podría desvirtuar el trabajo en equipo del profesorado, sino despertar el rechazo hacia la cooperación en una parte significativa del mismo. Una solución intermedia es nuestra "pretemporada":

1. El tutor hace una propuesta de grupos para su tutoría.
2. La refleja en un plano que pega en algún lugar de la clase. Esto es especialmente interesante en la ESO, para evitar la tentación de que los alumnos "reinterpreten" los agrupamientos en cuanto se vaya el tutor.
3. Empieza la "pretemporada": una semana en la que los grupos se asumen como "provisionales" y se pueden hacer cambios. Durante esa semana, que coincide con una rotación del horario, todos los profesores que imparten docencia en ese grupo-clase, pueden valorar los equipos y, si se encuentran con una situación insostenible para los intereses de su asignatura - por ejemplo, que más de las mitad de los equipos no tienen alguien capaz de ayudar -, proponer un cambio al tutor para ver si puede hacerlo.
4. El tutor realiza las correcciones y cambios que considera oportunos y posibles.
5. Pasada la "pretemporada", lo grupos se dan por cerrados.

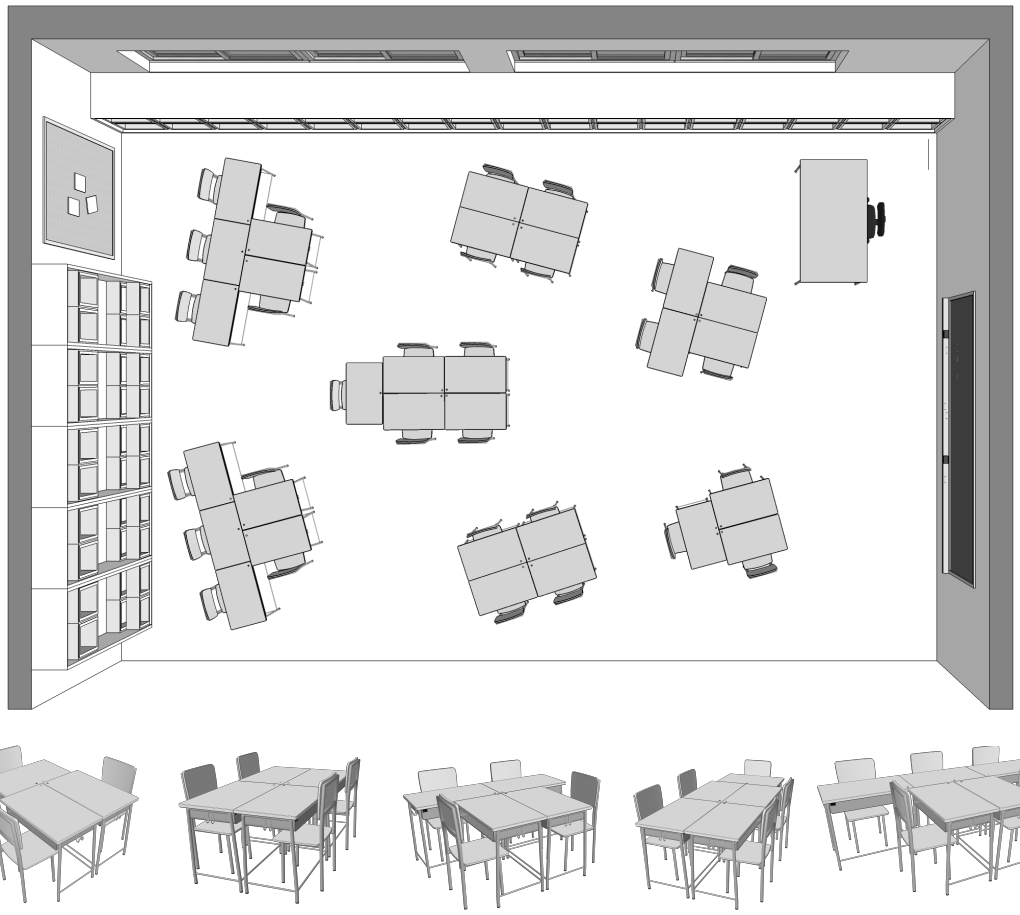
Las claves para que la "pretemporada" funcione son:

- Que el tutor no se centre en cuáles serían los grupos ideales en su asignatura, sino en la mayoría de ellas.
- Que el resto de los profesores sean tolerantes y entiendan que si tenemos que compatibilizar los intereses de muchos, no podemos esperar el grupo perfecto para nosotros. Por tanto, que propongan cambios solo en caso de dificultades y problemas muy serios.
- Que los alumnos no descubran "nuestra pretemporada", para evitar la tentación de "propiciar" cambios.
- Que asumamos que el grupo perfecto no existe; y que si existiera, lo vamos a cambiar igual.

¿CÓMO DISPONDREMOS EL AULA?

Cuatro de las premisas a considerar para disponer el espacio para cooperar serían:

PROXIMIDAD. Los miembros de un grupo deben sentarse juntos, de forma que puedan mirarse a la cara, compartir materiales, hablar entre ellos sin molestar a los demás, etc. MOVILIDAD. Los grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga despejado el camino hacia cada equipo. Los alumnos deben tener un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales que necesitan para ejecutar las tareas asignadas. VISIBILIDAD. Los miembros de un grupo deben poder ver al docente en el lugar en el que expone, sin tener que adoptar una posición incómoda. FLEXIBILIDAD. Hay que tener previstas las distintas disposiciones y buscar la forma más racional de colocar el aula de cara a facilitar cambios de estructura ágiles y eficaces.



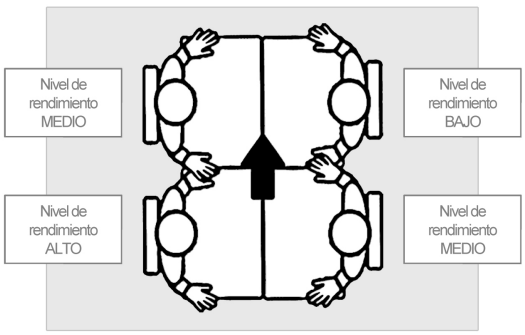
¿CÓMO COLOCAREMOS A LOS ALUMNOS DENTRO DE LOS GRUPOS?

La posición de los alumnos dentro del grupo influye en el tipo de interacción que mantienen y, por tanto, es necesario cuidar la disposición de los estudiantes dentro del equipo. Existen dos premisas muy claras:

a) Los que se colocan cara a cara, encuentran facilidades para interactuar de forma verbal.

b) Los que se colocan hombro con hombro, trabajan bien sobre los mismos materiales.

Debemos cuidar quién interactúa con quién y en qué tipo de actividades. Aunque los equipos-base sean de cuatro alumnos, en muchas actividades se subdividirán en parejas de trabajo.



Esto supone que no sólo cuidemos la configuración del equipo, sino las posibles subdivisiones que se pueden producir en él, evitando diferencias de nivel muy pronunciadas. El grupo puede ser muy diverso; la pareja, no tanto.

En la disposición que proponemos, tanto en parejas "hombro con hombro" como "cara a cara", los alumnos trabajan con un compañero de un nivel diferente, pero no demasiado alejado.

ESTABLECEMOS LAS NORMAS

Para que resulten eficaces, las normas deben ser:

- Enunciadas en positivo (describiendo la conducta esperada) y en primera persona del plural (nosotros).
- Claras y concretas, de cara a que resulte fácil determinar si se han cumplido o no.
- Útiles y relevantes. Que incidan en aspectos que contribuyen a mejorar la experiencia escolar.
- Realistas y asequibles. Una norma que no se pueda asumir por parte de un colectivo o individuo determinado, constituye un elemento desestabilizador.
- Justas y comprensibles. Que resulte fácil comprender y asumir su razón de ser.
- Pocas. Una normativa extensa y farragosa suele derivar en que las normas no se cumplan.
- Revisables. Que podamos comprobar si se han cumplido o no.

LA GESTIÓN DE LAS NORMAS

- Dedicar un tiempo a explicarlas: concretarlas a través de conductas deseables, poner ejemplos, etc.
- Debemos enseñarlas: realizando dramatizaciones, ofreciendo modelos de conducta, etc.
- Estar muy pendientes de su cumplimiento hasta que veamos que están implantadas, reconociendo públicamente a los que las cumplen y corrigiendo a los que las incumplen.
- Crear las condiciones para que la norma pueda cumplirse.
- Entender la normativa como un instrumento vivo: añadiendo y quitando normas en función de las necesidades del grupo-clase.
- Consensuar la normas con el resto de los profesores.
- Incorporar las normas como elemento de la evaluación periódica que realizan los grupos.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA ELABORACIÓN DE LAS NORMAS

La participación de los alumnos en la elaboración de las normas es siempre muy aconsejable, dado que: (a) aumenta la aceptación y el posterior cumplimiento de las mismas (no se asumen como una imposición); (b) promueve la comprensión de las mismas, ya que su formulación es fruto del trabajo de los propios alumnos; y (c) convierte la normativa en una herramienta educativa, en la medida en que permite incidir en la educación de valores y actitudes desde una perspectiva de autonomía y autorregulación.

Una posible dinámica para implicar a los alumnos en la elaboración de la normativa inicial sería la siguiente:

1. Proponemos una situación de trabajo cooperativo sin establecer ninguna norma.
2. Tras la realización de la misma, pedimos a los grupos que establezcan: (a) las conductas que han facilitado el trabajo en equipo y (b) las conductas que lo han obstaculizado.
3. Se realiza una puesta en común de las conductas positivas y negativas.
4. A partir de esta lista establecemos las 5 ó 6 normas básicas para empezar a trabajar en equipo, construyéndolas a partir de las conductas anteriores.

UNA PROPUESTA DE NORMAS

1. Respetamos la señal de ruido cero.
2. Mantenemos un nivel de ruido adecuado.
3. Participamos en las actividades.
4. Respetamos los distintos modos de aprender: uno – dos – cuatro.
5. Realizamos las tareas propuestas en el tiempo establecido.
6. Cuando necesitamos ayuda, acudimos a los compañeros antes que al profesor.
7. Cuando nos piden ayuda, dejamos de hacer lo que estamos haciendo y ayudamos.
8. Ayudamos dando pistas.
9. Respetamos el turno de palabra.
10. Cumplimos con nuestros roles y respetamos los de los compañeros.
11. Intentamos llegar a acuerdos y consensos.
12. Aceptamos y cumplimos con las tareas que nos encomienda el grupo.

DISTRIBUIMOS ROLES

COORDINADOR

Organiza el trabajo y promueve la participación.

1. Dirige las actividades en equipo.

2. Reparte el turno de palabra.

SUPERVISOR

Supervisa que el equipo cumpla con la tarea propuesta.

1. Vela por el cumplimiento del plan de trabajo.

2. Controla el tiempo.

RELACIONES PÚBLICAS

Busca información fuera del grupo.

1. Se comunica con el docente.

2. Se comunica con otros grupos.

JEFE DE MANTENIMIENTO

Garantiza un entorno idóneo de trabajo.

1. Se ocupa de los materiales.

2. Vela por un entorno de trabajo ordenado.

3. Vela por un nivel de ruido adecuado.

LA GESTIÓN DE LOS ROLES

- Enseñarlos. Una propuesta de pasos para enseñar a trabajar con roles sería:
    1. Seleccionar los roles que se van a implantar.
    2. Descubrir la necesidad de roles para trabajar en equipo.
    3. Asegurarse que todos entienden en qué consiste el rol.
    4. Preparar situaciones repetidas de práctica del rol.
    5. Introducir el rol y revisar su aplicación.
    6. Practicar los roles introducidos hasta que se interioricen.

- Dar sentido a los roles: utilizarlos.

- Introducción paulatina de las funciones. Cuando se ha adquirido una se introduce la siguiente.

- El profesor debe hacer alusión a ellos en cualquier momento de la sesión.

- Caracterización visual del rol: Plasmar las funciones de cada rol (cartel). Establecer expresiones para las funciones. Habilidades de comunicación.

- Evaluar el funcionamiento de cada rol asignado dentro del grupo.

- Los roles deben rotar.

- En caso de grupos de tres, un alumno ejercerá dos roles (por ejemplo, el relaciones públicas y el responsable del entorno de trabajo); en caso de grupos de cinco, uno de los roles será ejercido por dos alumnos (por ejemplo, dos responsables del entorno de trabajo: uno para los materiales y el orden; otro para el nivel de ruido).

- En un principio, de cara a empezar con “buen pie”, podemos asignar los roles en función de las características de los alumnos. Por ejemplo, darle el rol de moderador al estudiante con mayor liderazgo.

3

DISEÑAMOS SITUACIONES COOPERATIVAS

LA TRÍADA COOPERATIVA

La tríada cooperativa recoge las tres condiciones que consideramos básicas para garantizar la cooperación en las situaciones de aprendizaje:

- Se necesitan para hacer el trabajo (interdependencia positiva).
- Todos podrán participar (participación equitativa).
- Podremos detectar si alguno no realiza el trabajo (responsabilidad individual).

INTERDEPENDENCIA POSITIVA

¿Se necesitan para hacer el trabajo? ¿Necesitan que todos aprendan?

Se consigue trabajando a dos niveles distintos:

- Por un lado, establecer objetivos o metas interdependientes, que hagan necesario el progreso de todos los alumnos (interdependencia de metas).
- Por otro, complementar la interdependencia de metas con otros tipos de interdependencia en relación a las tareas, los recursos, las funciones, las recompensas/celebraciones, la identidad, el ambiente, etc.

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

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

1

INTERDEPENDENCIA POSITIVA DE METAS. Establecer una meta grupal que requiera del trabajo de todos los miembros del equipo. Por ejemplo…

… todos aprenden / saben hacer algo.

… el equipo elabora un producto que requiere del trabajo de todos y cualquiera puede explicarlo.

2

INTERDEPENDENCIA POSITIVA DE TAREAS. Se consigue a través de…

… la realización conjunta de las mismas actividades.

… la división del trabajo en tareas distintas pero complementarias.

… el trabajo en cadena.

3

INTERDEPENDENCIA POSITIVA DE RECURSOS. Se consigue cuando…

… proporcionamos recursos limitados.

… damos a cada alumno una parte de los recursos necesarios.

… cada uno busca y aporta una parte de los materiales necesarios.

4

INTERDEPENDENCIA POSITIVA DE RECOMPENSAS/CELEBRACIONES. Se consigue al…

… fomentar que los grupos festejen el buen resultado.

… ofrecer recompensas grupales no tangibles

… otorgar premios tangibles escolares o no escolares.

Las recompensas extrínsecas deben desaparecer a medida que la motivación intrínseca creciendo.

5

INTERDEPENDENCIA POSITIVA DE TODA LA CLASE. Extiende al grupo-clase los efectos positivos de la cooperación. Para ello, podemos...

… otorgar recompensas si la clase alcanza un determinado criterio de éxito, dependiente del éxito de todos.

… establecer redes de aprendizaje: cuando un grupo no es capaz de realizar una tarea debe buscar ayuda en otros equipos antes de acudir al docente.

PARTICIPACIÓN EQUITATIVA

Pase lo que pase… ¿todos pueden participar?

La conseguimos cuando…

… establecemos turnos de participación (roundtable, folio giratorio…);

… dividimos el trabajo en tareas complementarias;

… diseñamos situaciones de aprendizaje con momentos individuales y grupales;

… establecemos el rol de moderador, animador…

RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL

¿Podemos comprobar lo que ha hecho cada uno?

Se trata de articular una situación en la que (a) el éxito del equipo depende del aprendizaje individual de cada uno de sus miembros y (b) todos saben que su trabajo puede ser evaluado de forma individual. Se consigue…

… formando grupos pequeños;

… promoviendo la participación equitativa y la igualdad de oportunidades;

… asignando roles y tareas concretas;

… proponiendo actividades con productos concretos que vamos a comprobar;

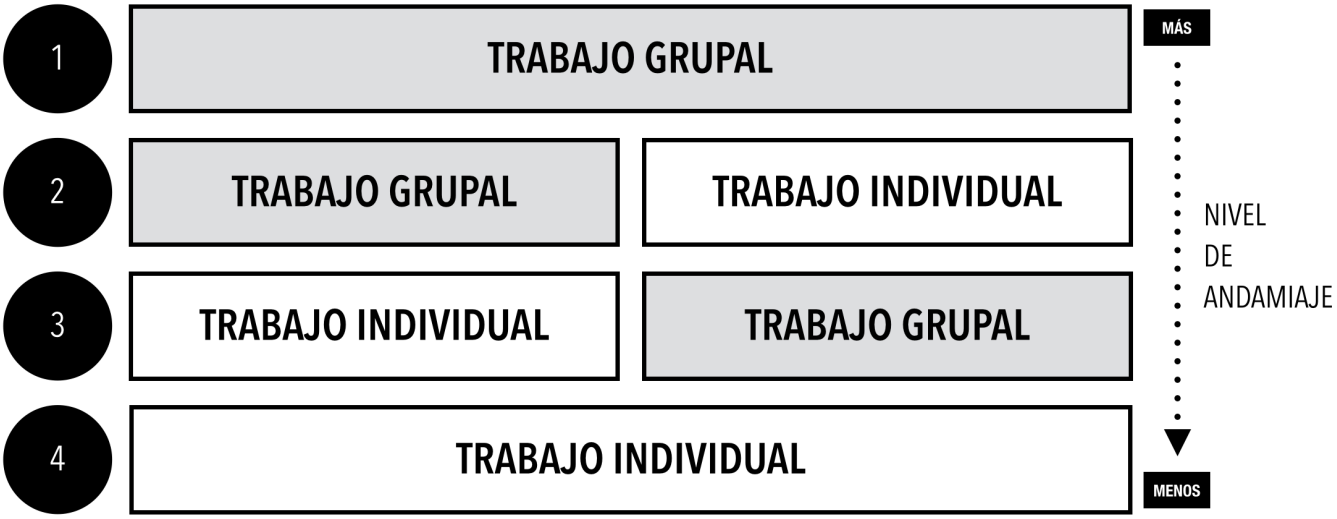
… eligiendo al azar el trabajo de uno para representar al grupo y

… eligiendo a algunos/as para explicar el trabajo del equipo: producto + proceso.

ESTABLECEMOS EL NIVEL DE AYUDA

JUNTOS APRENDEMOS A HACER LAS COSAS SOLOS…

Trabajar en equipo no significa trabajar siempre juntos. Las dinámicas cooperativas deben partir de una premisa clara: que no se trata tanto de que aprendan a trabajar juntos, como de que juntos aprendan a trabajar solos. Por tanto, debemos cuidar el trabajo individual dentro del aprendizaje cooperativo, tratando de manejar un equilibrio estratégico entre lo que hacen juntos y lo que hacen solos. Para facilitar esta tarea, hemos sistematizado las situaciones de cooperación en cuatro niveles relacionados con el grado de apoyo y ayuda mutua que se establece entre los alumnos: desde los niveles más altos, en los que los estudiantes avanzan juntos, hasta los más bajos, en los que el trabajo pasa a ser básicamente individual. Todo ello se articula a partir de cuatro niveles de andamiaje.



NIVEL 1

TRABAJO GRUPAL

Cuándo…

Adecuado para estudiantes que no han construido una comprensión básica de los contenidos.

Cómo…

1. Formamos grupos heterogéneos tratando de incluir un alumno capaz de realizar las actividades.
2. Proponemos actividades que lleven al procesamiento de los contenidos presentados.
3. Diseñamos dinámicas de cooperación que lleven a los alumnos a trabajar juntos, avanzando conjuntamente por cada uno de los pasos de las tareas.
4. Pedimos a algunos alumnos al azar que expliquen el trabajo del equipo: producto y proceso.

NIVEL 2

TRABAJO GRUPAL + TRABAJO INDIVIDUAL

Cuándo…

Adecuado para estudiantes que pese a tener una comprensión básica de los contenidos, pueden cometer errores a la hora de plantear la tarea.

Cómo…

1. Formamos grupos heterogéneos tratando de incluir un alumno capaz de realizar las actividades.
2. Proponemos actividades que lleven al procesamiento de los contenidos presentados.
3. Diseñamos dinámicas de cooperación que se articulen en torno a dos momentos diferenciados: (a) un primer momento de trabajo grupal en el que los equipos plantean la tarea y los pasos que deben realizar para hacerlo; (b) un segundo momento en el que los alumnos realizan las actividades de forma individual.
4. Pedimos a algunos alumnos al azar que expliquen el trabajo del equipo: producto y proceso.

NIVEL 3

TRABAJO INDIVIDUAL + TRABAJO GRUPAL

Cuándo…

Adecuado para estudiantes que aunque son capaces de plantear las tareas, pueden cometer errores en su realización.

Cómo…

1. Formamos grupos heterogéneos tratando de incluir un alumno capaz de realizar las actividades.
2. Proponemos actividades que lleven al procesamiento de los contenidos presentados.
3. Diseñamos dinámicas y estructuras de cooperación que se articulen en torno a dos momentos diferenciados: (a) un primer momento de trabajo individual en el que los alumnos realizan las tareas propuestas de forma individual; (b) un segundo momento de trabajo grupal, en el que los estudiantes contrastan su trabajo y realizan las correcciones necesarias.
4. Pedimos a algunos alumnos al azar que expliquen el trabajo del equipo: producto y proceso.

NIVEL 4

TRABAJO INDIVIDUAL (DENTRO DE UN GRUPO)

Cuándo…

Adecuado para estudiantes que pueden plantear y realizar las tareas correctamente.

Cómo…

1. Formamos grupos heterogéneos tratando de incluir un alumno capaz de realizar las actividades.
2. Proponemos lotes de tareas que lleven al procesamiento de los contenidos. Estas actividades pueden diferenciarse en función del nivel de los distintos alumnos, formando planes personalizados de trabajo.
3. Diseñamos dinámicas y estructuras de cooperación que se articulen en torno al trabajo individual y autónomo de los alumnos (cada uno de ellos debe ocuparse de realizar su propio plan de trabajo), pero estableciendo las condiciones y estructuras necesarias para facilitar la ayuda mutua en caso de dudas.
4. Monitorizamos el trabajo de los alumnos, comprobando el desarrollo de sus planes de trabajo.

DISEÑAMOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS «COOPERATIVIZADAS»

INCORPORAMOS LA COOPERACIÓN A NUESTRO REPERTORIO DOCENTE

Para incorporar la cooperación a nuestro repertorio docente, es necesario que conectemos el aprendizaje cooperativo con los diseños didácticos sobre los que construímos nuestras clases. Para ello, podemos empezar utilizando técnicas cooperativas simples.

LAS TÉCNICAS COOPERATIVAS SIMPLES

Cuando hablamos de técnicas simples nos estamos refiriendo a técnicas breves y muy estructuradas, en las que se establece claramente lo que los alumnos deben hacer en cada momento, ya que se dirigen a la consecución de productos concretos a corto plazo y ponen en marcha procesos cognitivos muy definidos. Por todo lo anterior, suelen requerir un nivel de destrezas cooperativas relativamente bajo.

Estas características hacen de las técnicas simples la herramienta más adecuada para construir una secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo, ya que nos permiten ir adecuando las propuestas al nivel de competencia que ostenta el alumnado en cada momento: desde propuestas muy asequibles, basadas en una única técnica, para los primeros momentos; hasta otras más complejas, articuladas a partir de la combinación de varias técnicas simples.

Y todo ello de un modo progresivo, tratando de que el alumnado aprenda a cooperar de la única forma en que puede hacerlo: cooperando; desarrollando nuevas destrezas a partir del ejercicio de las que ya tiene. Y es que todos los alumnos son capaces de cooperar de forma eficaz si las propuestas son las adecuadas.

LA GESTIÓN DE LAS TÉCNICAS SIMPLES DE APRENDIZAJE

A la hora de gestionar el trabajo con técnicas simples de aprendizaje cooperativo, es imprescindible tener en cuenta algunas pautas de actuación:

- Asociar las técnicas a procesos, procedimientos y/o momentos habituales en la jornada escolar de los alumnos.
- Incorporar una técnica cada vez y utilizarla de forma sistemática hasta que veamos que los alumnos la han interiorizado. En ese momento, introducimos otra y la combinamos con la anterior.
- Describir con claridad y precisión lo que esperamos que hagan los alumnos. Si es posible, modelar las distintas acciones.
- Requerir la producción de un resultado específico a corto plazo, de cara a que los alumnos se enfoquen en lo que tienen que hacer.
- Hasta que el alumnado no empiece a mostrarse autónomo dentro del trabajo en equipo, es imprescindible monitorizar el trabajo moviéndonos por la clase.
- Elegir al azar a unas cuantas parejas/grupos para que expongan su trabajo al resto de la clase.

1. Aligerar el ambiente

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos. **(b)** Presenta el tema y solicita a los equipos que diseñen propuestas absurdas relacionadas con esos contenidos. Por ejemplo: "crea una dieta lo menos nutritiva posible", "escribe una oración con la mayor cantidad de errores gramaticales", "diseña un puente destinado a caerse", etc. **(c)** El profesor elige al azar a uno de los miembros de cada grupo para explicar su creación.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

2. Brindar preguntas y recibir respuestas.

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y entrega un cuarto de folio a cada alumno. **(b)** Pide a los alumnos que escriban en el anverso del folio, una pregunta o duda que tengan sobre los contenidos y en el reverso del folio, una pregunta o duda que sean capaces de responder. **(c)** Los equipos eligen la "pregunta a formular" más pertinente y la "pregunta a responder" más interesante. **(d)** Cada grupo formula a la clase su pregunta para ver si alguien puede responderla; si no, lo hará el docente.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

3. Cabezas juntas numeradas

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos, pide que se numeren y plantea una pregunta. **(b)** Los alumnos dedican piensan individualmente su respuesta. **(c)** Los equipos "juntan las cabezas" y tratan de acordar una respuesta. El moderador de cada equipo se asegura de que todos son capaces de dar la solución. **(d)** El maestro elige un número al azar y los alumnos de cada grupo que lo tienen, dan la respuesta de su equipo.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

4. Collage de evaluación

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y distribuye revistas, tijeras, pegamentos y rotuladores entre los equipos. **(b)** Cada alumno dedica unos minutos a pensar en lo que ha aprendido en la unidad que termina. **(c)** Los equipos ponen en común la ideas de sus miembros. **(d)** Cada grupo elabora un collage que refleje lo aprendido. **(e)** El maestro organiza una galería con los collages de evaluación e invita a los alumnos a comentarlos.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

5. Control grupal

(a) En los días previos a una prueba individual, el profesor agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y les entrega un "control grupal": una prueba similar a la que se realizará de forma individual. **(b)** Los equipos realizan el control respetando la siguiente consigna: no pasarán al siguiente ejercicio hasta que todos los miembros del grupo hayan comprendido el anterior. **(c)** Al finalizar, el profesor realiza una corrección en gran grupo, pidiendo a algunos alumnos al azar que desarrollen cada ejercicio. **(d)** Los equipos corrigen su control grupal y se evalúan siguiendo las premisas del docente. **(e)** Cada alumno establece lo que debe repasar para la prueba individual.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

6. Controversia académica

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos de cuatro miembros y plantea plantea una afirmación que admite dos posturas: a favor y en contra. **(b)** El docente distribuye dos papeles: una pareja debe defender la afirmación y la otra debe criticarla. **(c)** Las parejas dedican un tiempo a preparar su postura sobre la afirmación. **(d)** Los grupos debaten sobre el tema, defendiendo su posición con los argumentos que han trabajado. **(e)** Los equipos redactan un documento en el que se recogen los argumentos a favor y en contra del tema trabajado.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

7. Corrección cooperativa de los deberes

(a) Al comenzar la clase, los alumnos se reúnen en parejas para poner en común los deberes. **(b)** Las parejas empiezan por el primer ejercicio comparando tanto el resultado como el proceso seguido. Si están de acuerdo, pasan al siguiente. Si no, deben consensuar la forma correcta de hacerlo. **(c)** Una vez corregidos los deberes, cada pareja comparte su trabajo con otra.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

8. Demostración silenciosa

(a) El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas y presenta un procedimiento de múltiples etapas en silencio, sin dar explicaciones. **(b)** Las parejas hablan sobre lo que han visto, tratando de establecer los pasos que ha seguido el docente. **(c)** El profesor vuelve a "demostrar silenciosamente" la primera parte del procedimiento. **(d)** Las parejas intentan reproducirla. **(e)** El profesor presenta la segunda parte del procedimiento con una demostración silenciosa. **(g)** Las parejas intentan reproducir la segunda parte del procedimiento. **(h)** El docente propone una situación en la que las parejas deban aplicar el procesamiento aprendido. **(i)** Finalmente, el docente elige a algunos alumnos para que "demuestren" a la clase lo que han hecho.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

9. Dibujo cooperativo

(a) El docente agrupa a los alumnos y les plantea la realización de un mural, dibujo o cualquier otra tarea plástica. **(b)** Asigna a cada integrante del equipo una parte del material necesario para la realización de la tarea. **(c)** El grupo se pone de acuerdo sobre lo que va a hacer y cómo lo hará. **(d)** Cada alumno desarrolla la parte del trabajo asociada al material que le han asignado.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

10. Dramatización cooperativa

(a) El maestro propone al alumnado una dramatización relacionada con los contenidos que se están trabajando. **(b)** Los alumnos se reparten los papeles y realizan la dramatización. **(c)** Si se considera oportuno, los alumnos pueden intercambiar los papeles asignados. **(d)** El alumnado realiza la ficha de trabajo sobre los contenidos dramatizados.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

11. El juego de las palabras

(a) El maestro escribe en la pizarra unas cuantas palabras-clave sobre el tema que se va a trabajar. **(b)** Dentro de los equipos, de forma oral o escrita, los alumnos construyen juntos una o varias frases con esas palabras, tratando de expresar la idea que hay detrás de ellas. **(c)** Un alumno al azar de cada equipo comparte la frase de su grupo y explica qué significa.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

12. Entrevista simultánea

(a) El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas y plantea una pregunta sobre los contenidos que se trabajarán en la sesión. **(b)** El alumno A entrevista al alumno B, tratando de conocer su respuesta u opinión sobre la cuestión planteada. Escribe la respuesta en un cuarto de folio en blanco. **(c)** Se invierten los roles: el alumno B pasa a ser el entrevistador y el alumno A el entrevistado. El alumno B escribe las opiniones de A en la otra cara del mismo cuarto de folio. **(d)** El maestro recoge los folios y realiza una puesta en común en la que los alumnos comparten la opinión del compañero entrevistado.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

13. Equipos de oyentes

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y reparte entre ellos estos cuatro roles: interrogar (formular al menos dos preguntas sobre el material trabajado), aprobar (indicar con qué puntos estuvieron de acuerdo o encontraron útiles y por qué), desaprobar (comentar con qué discreparon (o encontraron inútil) y explicar por qué) y dar ejemplos (brindar aplicaciones o ejemplos específicos del material). **(b)** Tras quince o veinte minutos de exposición, los grupos llevan a cabo la tarea que les ha sido encomendada. **(c)** El profesor elige al azar a un miembro de cada equipo para que comunique la propuesta de su grupo.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

14. Folio giratorio

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y les entrega un folio con una frase relacionada con los contenidos que se trabajaron durante la sesión. **(b)** El folio se coloca en el centro de la mesa y gira para que cada alumno escriba sus ideas sobre la frase. **(c)** Los grupos intercambian el folio con otros equipos y añaden algunas ideas que no estén recogidas. **(d)** Los folios con las aportaciones vuelven a los equipos, que recapitulan las distintas ideas sobre la frase.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

15. Frase/foto/vídeo mural

(a) El docente proyecta una frase/foto/vídeo relacionada con los contenidos y plantea una pregunta. **(b)** El alumnado reflexiona sobre la propuesta de forma individual y plasma sus ideas en un cuarto de folio. **(c)** Los alumnos se agrupan para poner en común lo que han pensado con sus compañeros y tratan de consensuar una respuesta. Escriben la respuesta del equipo en la otra cara del cuarto de folio. **(d)** El profesor pregunta a algunos alumnos al azar la respuesta de sus equipos.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

16. Galería de aprendizaje

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos. **(b)** Los equipos dialogan sobre lo que "se llevan de la clase": nuevos conocimientos, nuevas habilidades, interés en algún contenido, mayor seguridad en el uso de un procedimiento, etc. **(c)** A continuación, de forma individual, cada alumno escribe en post-its las cosas que "se lleva de clase" y los pega en las zonas designadas por el profesor. Una idea por cada post-it. **(d)** Los alumnos recorren las listas y colocan una marca junto a las ideas que comparten. **(e)** Se realiza una puesta en común en gran grupo.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

17. Gemelos lectores

(a) El maestro propone a los alumnos un texto breve. **(b)** Los alumnos forman parejas de "gemelos lectores". **(c)** El alumno A lee hasta un punto (puede ser una oración o un párrafo). Si se equivoca, el alumno B le toca el hombro para indicar que hay un error, pero sin corregirlo. **(d)** Al finalizar, el alumno B le pregunta: ¿Qué has entendido? El alumno A explica el texto con sus palabras. **(e)** Pasan a la oración/párrafo siguiente y repiten el proceso invirtiendo los roles.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

18. Gemelos/equipos pensantes

(a) El docente agrupa a los alumnos en parejas/equipos heterogéneos y presenta la tarea que deben realizar: ejercicio, pregunta, ficha, pequeño proyecto… **(b)** Ante de empezar, las parejas/equipos se explican mutuamente lo que tienen que hacer para resolver la tarea. **(c)** Cuando todos lo han entendido, se ponen a trabajar de forma individual. **(d)** Si la pareja/equipo no consigue aclararse con el trabajo, piden ayuda al profesor o a otros compañeros.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

19. Intercambiar dificultades

(a) Tras una explicación, el maestro pide a los alumnos que piensen en una dificultad que hayan encontrado, la formulen como un problema/pregunta y la escriban en el anverso de una tarjeta. **(b)** Los equipos trabajan sobre los problemas/preguntas de sus miembros, tratando de responderlas. A continuación, cada alumno escribe la respuesta al problema/pregunta que planteó en el reverso de su tarjeta. **(c)** Los equipos intercambian con otro sus tarjetas y tratan de responder a los problemas/preguntas. Cuando han consensuado una respuesta, la cotejan con el reverso de la tarjeta. Si es correcto, pasan a la siguiente; si no, revisan el proceso para introducir las correcciones necesarias.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

20. Inventario cooperativo

(a) El maestro plantea una cuestión que implica un inventario. Por ejemplo, ¿qué has aprendido hoy? **(b)** Los alumnos dedican unos minutos a escribir su propia lista de forma individual. Finalizado el tiempo establecido, trazan una línea al final de su listado. **(c)** Los alumnos se levantan y buscan en las listas de otros compañeros respuestas que consideran correctas y ellos no habían pensado. Las escriben debajo de la línea que han trazado. **(d)** El maestro pide a algunos alumnos que compartan un elemento "propio" y otro "ajeno" de su inventario.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

21. La lista

(a) El maestro entrega una relación de cuestiones que se responderán a lo largo de sus exposiciones. **(b)** Cada 15 o 20 minutos, el docente deja de exponer y pide a los alumnos que identifiquen las cuestiones que han sido abordadas, las resuelvan de forma individual y las pongan en común en el grupo. **(c)** A continuación, el maestro vuelve a exponer durante 15 o 20 minutos hasta la siguiente parada.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

22. La sustancia

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos. **(b)** Pide a los alumnos que escriban una frase sobre una idea principal de un texto o del tema. **(c)** Los alumnos enseñan a sus compañeros de equipo la frase que han escrito y entre todos discuten si está bien o no, la corrigen, la matizan o la descartan. **(d)** Tras discutir frases de todos los miembros del grupo, se ordenan de una forma lógica y cada uno las copia en su cuaderno. De esta manera tienen un resumen de las principales ideas de un texto o del tema trabajado.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

23. Lápices al centro

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y nombra un moderador. **(b)** El profesor propone un ejercicio o problema a los alumnos. **(c)** Los lápices se colocan al centro de la mesa para indicar que en esos momentos se puede hablar pero no escribir. Los alumnos tratan de consensuar la forma en la que se debe realizar el ejercicio. El moderador se asegura de que todos participan en la puesta en común y comprenden la forma de solucionarlo. **(d)** Cada alumno coge su lápiz y responde al ejercicio o problema por escrito. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

24. Lo que sé y lo que sabemos

(a) El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas. **(b)** Anuncia el tema y pide a los alumnos que escriban lo que saben sobre el mismo. **(c)** Cada uno escribe lo que conoce en una de las caras del folio: "Lo que sé". **(d)** Los alumnos ponen en común sus opiniones con su pareja. A continuación, construyen una respuesta conjunta. La escriben en la otra cara del folio: "Lo que sabemos". **(e)** El maestro recoge los folios y pide a algunas parejas que compartan su trabajo.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

25. Paneles de transferencia

(a) El profesor establece dos espacios en el aula para pegar post-its: "En el colegio" y "Fuera del colegio". **(b)** Al finalizar un tema, agrupa al alumnado en parejas y les pide que establezcan cómo utilizarían lo aprendido "en el colegio" y "fuera del colegio". **(c)** Las parejas escriben sus ideas en post-its: A propone una idea y si B está de acuerdo, la escribe en un post-it. Si B no está de acuerdo, discuten hasta consensuarla. Luego B propone una idea y se repite el proceso. Las parejas lo hacen hasta que se agote el tiempo establecido. **(d)** Las parejas comparten sus ideas y las colocan en los paneles. Los compañeros pueden matizar las aportaciones de las parejas. **(e)** El profesor pide a los alumnos que anoten en el cuaderno las ideas que les resultan útiles o interesantes.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

26. Parada de tres minutos

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos. **(b)** Dentro de una exposición, el docente introduce paradas de tres minutos, en las que los grupos (a) tratan de resumir verbalmente los contenidos explicados y (b) redactan una pregunta sobre los mismos. **(c)** Una vez transcurridos los tres minutos, cada equipo plantea una de sus preguntas al resto de los grupos. Si una pregunta u otra muy parecida ya ha sido planteada por otro equipo, formulan la otra. **(d)** Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor prosigue la explicación, hasta que haga una nueva parada de tres minutos.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

27. Parejas cooperativas de lectura

(a) El profesor propone un texto y forma parejas heterogéneas. **(b)** El alumno A lee el primer párrafo en voz alta. El alumno B sigue la lectura atentamente. **(c)** Al finalizar, B le pregunta: ¿Cuál es la idea principal? A da su opinión y si B está de acuerdo, la subrayan. En caso contrario, discuten hasta alcanzar un consenso. Pasan al párrafo siguiente y se invierten los roles. **(d)** Finalmente, construyen un resumen partiendo de las ideas subrayadas.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

28. Parejas cooperativas de toma de apuntes

(a) El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas. **(b)** Expone los contenidos y cada 15 o 20 minutos realiza paradas para que los alumnos comparen sus apuntes: el alumno A resume sus notas para B y viceversa. Cada alumno debe tomar algo de las notas de su compañero para mejorar las propias. **(c)** El profesor reanuda la exposición hasta la próxima parada.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

29. Parejas de escritura y edición cooperativas

(a) El docente forma parejas heterogéneas y propone a los alumnos que escriban un texto. **(b)** Los estudiantes dedican unos minutos a reflexionar sobre lo que quieren escribir. **(c)** El alumno A describe al alumno B qué piensa escribir. B toma notas mientras hace preguntas y sugerencias. B entrega a A sus apuntes. **(d)** El procedimiento se invierte. B describe a A lo que piensa escribir; A toma notas y hace sugerencias. Luego A entrega a B sus apuntes. **(e)** Ambos alumnos trabajan juntos en la escritura del primer párrafo de cada una de las composiciones. **(f)** Los alumnos escriben el resto de sus composiciones individualmente. **(g)** Una vez terminadas, los alumnos leen las composiciones de sus compañeros y hacen sugerencias. **(h)** Los alumnos corrigen sus redacciones y escriben la versión final.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

30. Peticiones del oyente

(a) El maestro presenta el tema que se abordará en clase. **(b)** El alumnado forma pequeños grupos para dialogar sobre lo que les gustaría aprender sobre el tema. **(c)** Los alumnos, de forma individual, escriben sus "peticiones del oyente". **(d)** El maestro recoge las propuestas y trata de tenerlas en cuenta a la hora de desarrollar el tema.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

31. Placemat consensus

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos de cuatro miembros y les plantea una pregunta relativa a los contenidos que se responde a través de una lista o relación de elementos. **(b)** Los alumnos escriben su respuesta de forma individual en el anverso de un cuarto de folio. **(c)** Los equipos contrastan las respuestas de sus miembros para construir una lista común, considerando consenso aquellos elementos que aparecen, al menos, en las listas de tres alumnos. **(d)** Los alumnos escriben la lista consensuada en el reverso del folio. **(e)** El docente recoge los folios y pide a algunos alumnos al azar que compartan la respuesta de su equipo.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

32. Plantear el trabajo que se va a realizar

(a) El docente forma equipos heterogéneos y les asigna una tarea. **(b)** Pide a los grupos que precisen su plan de trabajo estableciendo cómo repartirán la tarea, qué roles ejercerá cada uno, cuál será la temporalización y qué materiales necesitarán para hacerlo. **(c)** Los equipos diseñan juntos su plan de trabajo. **(d)** Al finalizar, los grupos comparten sus planes con la clase.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

33. Podio cooperativo

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos. **(b)** Tras una explicación/lectura/proyección, el maestro pide al alumnado que piense en las cosas que les han parecido más importantes. **(c)** Cada alumno reflexiona de forma individual. **(d)** Los alumnos contrastan en equipo sus opiniones para elegir las tres ideas más importantes.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

34. Por este medio resuelvo…

(a) El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas. **(b)** Cada alumno dedica un tiempo a pensar en algo que haya aprendido en clase y en la forma en que puede aplicarlo en el futuro. **(c)** El alumno A explica a B lo que ha aprendido y cómo va a aplicarlo. B redacta un breve recordatorio con las ideas de su compañero. Se invierten los roles. **(d)** Finalmente, cada alumno se lleva el recordatorio con sus ideas.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

35. Preparar la tarea

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y les propone una tarea. **(b)** El equipo revisa la tarea paso a paso para asegurarse que todos sus miembros comprenden lo que hay que hacer. Para ello un alumno empieza explicando la primera parte del trabajo o el primer ejercicio. **(c)** A continuación, el resto del grupo verifica la precisión de la explicación y hace las correcciones pertinentes. Cuando alcanzan un acuerdo, se aseguran que todos los miembros del equipo la han comprendido. **(d)** Otro miembro del equipo empieza a explicar la segunda parte del trabajo o el siguiente ejercicio, y el proceso se repite.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

36. Proyectar el pensamiento

(a) El docente agrupa a los alumnos en equipos heterogéneos y les propone un tarea a desarrollar: estudiar una unidad didáctica, realizar una investigación, exponer sobre un tema, realizar un mural, etc. **(b)** El maestro pide a los estudiantes que diseñen en pequeño plan de trabajo estableciendo lo que van a hacer "antes", "durante" y "después" de la unidad para aprender los contenidos. **(c)** Los equipos diseñan su plan de trabajo. **(d)** Finalmente, se realiza una breve puesta en común en grupo-clase.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

37. Sé mi profe

(a) El maestro propone una serie de ejercicios o problemas. **(b)** El alumnado trabaja de forma individual. **(c)** Cuando necesitan ayuda le dicen a un compañero "sé mi profe". El compañero, deja de hacer lo que está haciendo y presta ayuda, siguiendo estas pautas: primero pedimos que nos diga cómo cree él o ella que se debe hacer la tarea. Tratamos de corregir los errores de uno en uno. Vamos despacio, asegurándonos que nuestro compañero comprende cada paso. Si no entiende algo, se lo explicamos de otra forma (ABCD) y/o con un nivel de dificultad más bajo (4321). Nos puede venir muy bien utilizar ejemplos. Terminamos pidiendo nos lo explique. No damos por terminado el proceso hasta que sea capaz de hacerlo solo. **(d)** El compañero que ha recibido la ayuda da las gracias.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

38. Twitter cooperativo

(a) A lo largo de una exposición o película, el maestro va haciendo paradas cada 15 o 20 minutos. Entrega a cada alumno un post-it y les pide que escriban un tuit resumiendo los contenidos abordados en esa parte de la exposición, demostración o película. Recuerda que no pueden tener más de 140 caracteres. **(b)** Cuando terminan el tuit, lo pegan en los lugares establecidos para ello. **(c)** Tras otros quince o veinte minutos, los alumnos vuelven a escribir un tuit y lo pegan en otro lugar de la clase (debe ser distinto para poder distinguirlo de los anteriores). **(d)** Finalmente, el maestro pide a los alumnos que elijan un tuit de cada apartado y los retuiteen; es decir, que los escriban en su cuaderno para construir un resumen.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

39. Uno, dos, cuatro

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y plantea un problema o pregunta. **(b)** Cada alumno dedica unos minutos a pensar en la respuesta. **(c)** Ponen en común sus ideas con su pareja dentro del equipo, tratando de formular una única respuesta. **(d)** Las parejas contrastan sus respuestas dentro del equipo, buscando la respuesta más adecuada. **(e)** El maestro elige a algunos alumnos para que expliquen la respuesta de su equipo.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

40. Uno para todos

(a) El docente agrupa al alumnado en equipos heterogéneos y les propone una serie de ejercicios. **(b)** Los grupos trabajan sobre el primer ejercicio consensuando la respuesta bajo la siguiente premisa "nadie pasa al siguiente ejercicio hasta que todos han comprendido el anterior". **(c)** Una vez finalizado el tiempo, el profesor pide al azar el cuaderno de un alumno como representante del trabajo de su equipo, lo corrige y le pide que explique el proceso seguido en cada ejercicio.

OT	MO	AC	PC	PI	RE	TR	ME

OCHO PROCESOS BÁSICOS PARA GENERAR APRENDIZAJE

Hacemos aprendizaje cooperativo para que los alumnos aprendan. Por tanto, debemos poner la cooperación al servicio del aprendizaje de los contenidos que establece el currículo. Una buena forma de hacerlo es relacionar las técnicas cooperativas con los procesos necesarios para generar aprendizaje. ¿Te animas a intentarlo? Trata de relacionar las técnicas que conoces con los ocho procesos básicos que te presentamos a continuación:

ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA	**MOTIVACIÓN**	**ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS**	**PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS**
Se trata de orientar al alumno hacia el trabajo de la sesión, tratando de "desconectarlo" de su vida "extramuros" y "conectarlo" con la tarea. Supone desarrollar **acciones** para (a) revisar el trabajo realizado anteriormente, (b) situarse dentro de un mapa u organizador previo del tema de cara a tomar conciencia de lo que se ha hecho y lo que queda por hacer, (c) presentar el plan de trabajo para la sesión/unidad, etc.	Se trata de despertar el interés del alumnado con respecto a los contenidos estamos trabajando, de cara a que "quiera" aprenderlos. Supone desarrollar **acciones** para (a) conectar con los intereses del alumnado, (b) descubrir qué quieren saber sobre el tema, (c) utilizar formas sugerentes de presentar la información, (d) partir de un problema o reto que despierte su curiosidad, (e) mostrar la utilidad de los contenidos en la vida, etc.	Se trata de que los alumnos exploren lo que saben sobre los contenidos de cara a utilizar sus conocimientos previos para construir aprendizaje. Supone desarrollar **acciones** para (a) explorar lo que el alumnado sabe sobre los contenidos, (b) recordar la sesión anterior, (c) recordar lo que aprendieron sobre el tema en sesiones o incluso cursos anteriores, (d) corregir el trabajo desarrollado anteriormente, etc.	Se trata de presentar al alumnado los nuevos contenidos de formas diversas y eficaces. Supone (a) realizar exposiciones, (b) proyectar películas, (c) trabajar con textos, (d) proponer experiencias, (e) desarrollar investigaciones, (f) estudiar casos concretos.
TÉCNICAS:	TÉCNICAS:	TÉCNICAS:	TÉCNICAS:
PROCESAMIENTO DE LA NUEVA INFORMACION	**RECAPITULACIÓN**	**TRANSFERENCIA**	**METACOGNICION**
Se trata de que los alumnos trabajen sobre los contenidos para aprenderlos. Supone desarrollar **acciones** para (a) recordar los contenidos, (b) comprenderlos, (c) aplicarlos a distintas situaciones, (d) descomponerlos en sus partes, (e) utilizarlos para evaluar distintas situaciones, elementos y realidades y (f) para crear productos nuevos o nuevas formas de usarlos/mejorarlos.	Se trata de que los alumnos tomen conciencia de lo que aprenden. Supone desarrollar **acciones** para (a) inventariar lo aprendido en una sesión o sesiones anteriores, (b) revisar el trabajo que se ha realizado anteriormente, (c) realizar resúmenes, esquemas, mapas mentales… sobre los contenidos, (d) llevar un diario de aprendizaje, etc.	Se trata de que los alumnos conecten los contenidos que van aprendiendo con su vida cotidiana y con otras áreas, de cara a que puedan utilizarlos en contextos más amplios y diversos. Supone desarrollar **acciones** para (a) relacionar los contenidos trabajados con otras asignaturas, (b) identificar la utilidad de lo que aprenden en la vida cotidiana, etc.	Se trata de que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, identificando tanto lo que les han hecho bien y deben mantener, como lo que han hecho mal y deberían cambiar/mejorar. Supone desarrollar **acciones** para (a) identificar las estrategias útiles e inútiles, (b) tomar conciencia del propio perfil de aprendizaje, (c) conocer y manejar estrategias de aprendizaje adecuadas a su perfil y al tipo de contenido.
TÉCNICAS:	TÉCNICAS:	TÉCNICAS:	TÉCNICAS:

DE LAS TÉCNICAS COOPERATIVAS A LAS RUTINAS DE COOPERACIÓN

Lo importante no es que los docentes conozcamos y seamos capaces de gestionar las técnicas cooperativas, sino que las manejen eficazmente los alumnos. Y para ello, es necesario que las utilicen habitualmente, de forma que se conviertan en rutinas de cooperación. Para convertir una técnica cooperativa en rutina de cooperación debemos tener presentes tres premisas:

1. No se trata de programar unidades o proyectos cooperativos, sino de incorporar la cooperación a la dinámica habitual de nuestras clases. De ese modo, los alumnos trabajarán en equipo sistemáticamente e interiorizarán más rápidamente las destrezas cooperativas.
2. Lo ideal es ir trabajando pocas cosas cada vez, de cara a que seamos capaces de hacerlas bien. Una técnica no empieza a funcionar hasta que no se ha realizado varias veces, ya que damos tiempo para que los alumnos aprendan a realizarla de forma eficaz y los docentes vayan subsanando los errores y problemas que suelen aparecer cuando ponemos en marcha cosas nuevas.
3. Es mucho mejor si lo hacemos juntos. Si cada profesor elige sus propias técnicas cooperativas, puede que a lo largo de una semana los alumnos se enfrenten a más de una decena de propuestas distintas. Esto complicará mucho que aprendan a realizarlas de manera autónoma y eficaz. Por tanto es mucho mejor optar por trabajar las técnicas en lotes de dos o tres propuestas versátiles que todos nos comprometemos a utilizar.

PBC

Una buena forma de convertir las técnicas cooperativas en rutinas de cooperación es partir del modelo PBC: Pocas cositas, bien «hechecitas» y compartidas por muchos. Y todo ello a partir de la concepción de la labor docente como una empresa compartida en la que los profesores alcanzan acuerdos de mínimos que dotan a la organización de una clara línea pedagógica.

Para facilitar este proceso, os presentamos a continuación dos propuestas para relacionar las técnicas cooperativas con aquello que ocurre habitualmente en el aula: la jornada cooperativa en Infantil y la sesión cooperativa en Primaria, ESO y Bachillerato.

PROPUESTA 1. LA JORNADA COOPERATIVA

(EDUCACIÓN INFANTIL)

En Educación Infantil podemos organizar la práctica educativa al menos a partir de tres escenarios distintos: las rutinas, las asambleas y las tareas. Y cada uno de estos escenarios puede ser un espacio fecundo para incorporar técnicas de aprendizaje cooperativo. A continuación os ofrecemos algunas técnicas que pueden utilizarse para potenciar el aprendizaje en cada uno de estos escenarios.

TÉCNICAS PARA LAS RUTINAS…

Parejas de babi, Parejas de fila, Parejas de abrigo, revisión cooperativa de la agenda… + la gestión de la ayuda a través de «¿Lo hacemos juntos?».

TÉCNICAS PARA LA ASAMBLEA…

Cabezas juntas numeradas. Dramatización cooperativa. El juego de las palabras. Entrevista simultánea. Frase/foto/vídeo mural. Lo que sé y lo que sabemos. Peticiones del oyente. Podio cooperativo.

TÉCNICAS PARA LAS TAREAS…

Collage de evaluación. Controversia académica. Dramatización cooperativa. Folio giratorio. Frase/foto/vídeo mural. Parejas/equipos pensantes. Inventario cooperativo. Lápices al centro. Placemat consensus. Plantear el trabajo que se va a realizar. Podio cooperativo. Sé mi profe. Uno, dos, cuatro. Uno para todos.

PROPUESTA 2. SECUENCIAS DIDÁCTICAS «COOPERATIVIZADAS»

(INFANTIL, PRIMARIA, ESO, BACHILLERATO)

Se trata de diseñar secuencias didácticas cooperativas utilizando las técnicas para potenciar los distintos procesos que han de desarrollarse en el aula para que el alumnado aprenda.

Sesión 1: abonamos el terreno.

ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA	MOTIVACIÓN	ACTIVACIÓN DE CONOCI-MIENTOS PREVIOS	RECAPITULACIÓN
Presentación del mapa del tema.	«Peticiones del oyente». Qué queremos saber.	«Entrevista simultánea». Qué sabemos del tema.	Puesta en común final en gran grupo.

Sesiones 2-5: presentamos los contenidos

ACTIVACIÓN DE CONOCI-MIENTOS PREVIOS	PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS	PROCESAMIENTO DE LA NUEVA INFORMACIÓN	RECAPITULACIÓN
«Frase/foto/vídeo mural» sobre algún aspecto de los contenidos.	Presentación audiovisual del docente + «cabezas juntas numeradas».	Ejercicios con «lápices al centro» o «1-2-4».	«Inventario cooperativo». Recapitulamos la sesión.

Sesiones 6-8: trabajamos sobre los contenidos

ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA	PROCESAMIENTO DE LA NUEVA INFORMACIÓN	RECAPITULACIÓN
Explicación de las tareas.	Ejercicios con «lápices al centro», «1-2-4» o trabajo indiivdual.	Puesta en común final en gran grupo.

Sesión 9: estudiamos juntos.

ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA	PROCESAMIENTO DE LA NUEVA INFORMACIÓN	METACOGNICIÓN
Explicación de las tareas.	Realización conjunta del con-trol grupal.	Reflexión individual: lo que no sabemos y debemos repasar.

Sesión 10: cierre.

RECAPITULACIÓN	TRANSFERENCIA	METACOGNICIÓN
Mapa conceptual mudo sobre el tema.	Reflexión grupal: para qué sirve lo que hemos aprendido. Paneles de transferencia.	Cuestionario individual para promover la metacognición.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS "COOPERATIVIZADA"

Para diseñar tus propias secuencias didácticas "cooperativizadas" debes "cooperativizar" tu caja de herramientas didácticas, añadiendo estrategias cooperativas a tu repertorio docente. Esta caja de herramientas cooperativas podría ayudarte en esta labor.

ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA	MOTIVACIÓN	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS
Se trata de orientar al alumno hacia el trabajo de la sesión, tratando de "desconectarlo" de su vida "extramuros" y "conectarlo" con la tarea. Supone desarrollar **acciones** para (a) revisar el trabajo realizado anteriormente, (b) situarse dentro de un mapa u organizador previo del tema de cara a tomar conciencia de lo que se ha hecho y lo que queda por hacer, (c) presentar el plan de trabajo para la sesión/unidad, etc.	Se trata de despertar el interés del alumnado con respecto a los contenidos estamos trabajando, de cara a que "quiera" aprenderlos. Supone desarrollar **acciones** para (a) conectar con los intereses del alumnado, (b) descubrir qué quieren saber sobre el tema, (c) utilizar formas sugerentes de presentar la información, (d) partir de un problema o reto que despierte su curiosidad, (e) mostrar la utilidad de los contenidos en la vida, etc.	Se trata de que los alumnos exploren lo que saben sobre los contenidos de cara a utilizar sus conocimientos previos para construir aprendizaje. Supone desarrollar **acciones** para (a) explorar lo que el alumnado sabe sobre los contenidos, (b) recordar la sesión anterior, (c) recordar lo que aprendieron sobre el tema en sesiones o incluso cursos anteriores, (d) corregir el trabajo desarrollado anteriormente, etc.	Se trata de presentar al alumnado los nuevos contenidos de formas diversas y eficaces. Supone desarrollar **acciones** para que los estudiantes entren en contacto con los contenidos: (a) realizar exposiciones, (b) proyectar películas, (c) trabajar con textos, (d) proponer experiencias, (e) desarrollar investigaciones, (f) estudiar casos concretos (g) proponer proyectos, etc.
Corrección cooperativa de deberes. Gemelos/equipos pensantes. Intercambiar dificultades. La lista. Lápices al centro. Plantear el trabajo que se va a realizar. Por este medio resuelvo. Preparar la tarea. Proyectar el pensamiento. Uno, dos, cuatro. Uno para todos.	Aligerar el ambiente. Controversia académica. Dramatización cooperativa. Juego de las palabras. Entrevista simultánea. Frase/foto/vídeo mural. Lápices al centro. Peticiones del oyente. Por este medio resuelvo. Uno, dos, cuatro. Uno para todos.	Aligerar el ambiente. Cabezas juntas numeradas. Corrección cooperativa de deberes. El juego de las palabras. Entrevista simultánea. Frase/foto/vídeo mural. Lápices al centro. Lo que sé y lo que sabemos. Uno, dos, cuatro. Uno para todos.	Demostración silenciosa. Equipos de oyentes. La lista. Lápices al centro. Parada de tres minutos. Intercambiar dificultades. Podio cooperativo. Parejas cooperativas de lectura. Parejas cooperativas de toma de apuntes. Twitter cooperativo. Uno, dos, cuatro. Uno para todos.
PROCESAMIENTO DE LA NUEVA INFORMACION	**RECAPITULACIÓN**	**TRANSFERENCIA**	**METACOGNICION**
Se trata de que los alumnos trabajen sobre los contenidos para aprenderlos. Supone desarrollar **acciones** para (a) recordar los contenidos, (b) comprenderlos, (c) aplicarlos a distintas situaciones, (d) descomponerlos en sus partes, (e) utilizarlos para evaluar distintas situaciones, elementos y realidades y (f) para crear productos nuevos o nuevas formas de usarlos/mejorarlos.	Se trata de que los alumnos tomen conciencia de lo que aprenden. Supone desarrollar **acciones** para (a) inventariar lo aprendido en una sesión o sesiones anteriores, (b) revisar el trabajo que se ha realizado anteriormente, (c) realizar resúmenes, esquemas, mapas mentales… sobre los contenidos, (d) llevar un diario de aprendizaje, etc.	Se trata de que los alumnos conecten los contenidos que van aprendiendo con su vida cotidiana y con otras áreas, de cara a que puedan utilizarlos en contextos más amplios y diversos. Supone desarrollar **acciones** para (a) relacionar los contenidos trabajados con otras asignaturas, (b) identificar la utilidad de lo que aprenden en la vida cotidiana, etc.	Se trata de que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, identificando tanto lo que les han hecho bien y deben mantener, como lo que han hecho mal y deberían cambiar/mejorar. Supone desarrollar **acciones** para (a) identificar las estrategias útiles e inútiles, (b) tomar conciencia del propio perfil de aprendizaje, (c) conocer y manejar estrategias de aprendizaje adecuadas a su perfil y al tipo de contenido.
Brindar preguntas y recibir respuestas. Control grupal. Controversia académica. Dramatización cooperativa. La sustancia. Lápices al centro. Parejas de escritura y edición cooperativas. Placemat consensus. Sé mi profe. Uno, dos, cuatro. Uno para todos.	Collage de evaluación. Folio giratorio. Galería de aprendizaje. Inventario cooperativo. La lista. Lápices al centro. Placemat consensus. Podio cooperativo. Por este medio resuelvo. Uno, dos, cuatro. Uno para todos.	Controversia académica. Dramatización cooperativa. Entrevista simultánea. Frase/foto/vídeo mural. Galería de aprendizaje. Inventario cooperativo. Lápices al centro. Paneles de transferencia. Por este medio resuelvo. Uno, dos, cuatro. Uno para todos	Collage de evaluación. Control grupal. Galería de aprendizaje. Intercambiar dificultades. Lápices al centro. Paneles de transferencia. Plantear el trabajo que se va a realizar. Por este medio resuelvo. Preparar la tarea. Proyectar el pensamiento. Uno, dos, cuatro. Uno para todos.

PROPUESTA 3. CINCO RUTINAS DE COOPERACIÓN

(INFANTIL, PRIMARIA, ESO, BACHILLERATO)

01

Patrón grupal. Nivel de ayuda muy alto

EL ENTRENAMIENTO

La utilizaremos para atender a alumnos que no hayan construido una comprensión básica de los contenidos y, por tanto, no puedan utilizarlos para realizar tareas.

(1) El docente forma grupos heterogéneos tratando de incluir un alumno capaz de realizar las actividades. **(2)** A continuación, propone una tarea o tareas que llevan al procesamiento de los contenidos presentados. **(3)** Los alumnos realizan las tareas juntos, paso a paso, con la consigna de que no se puede pasar a la siguiente actividad hasta que todos hayan entendido o sean capaces de realizar la anterior. **(4)** A continuación, el docente propone otras actividades similares para que los estudiantes las desarrollen de manera individual. La idea es que pongan en práctica solos lo que han aprendido a hacer juntos.

TRÍADA COOPERATIVA

– Se necesitan para hacer el trabajo **(interdependencia positiva)** porque no se puede pasar a la siguiente actividad hasta que todos hayan comprendido la anterior.

– Todos van a poder participar **(participación equitativa)** porque hay un momento de individual al final en el que tendrán que desarrollar las tareas de forma independiente.

– Podemos monitorizar el trabajo de cada uno **(responsabilidad individual)** porque (a) las tareas que realizan dejan una evidencia y (b) podemos movernos para supervisar el trabajo.

CONSEJOS

– Combina esta técnica con otras situaciones en las que los estudiantes desarrollan tareas similares de forma individual. De este modo, podrán poner en práctica lo que han aprendido trabajando con sus compañeros.

– Enseña a tutorizar y monitoriza el trabajo de los grupos.

– Plantea las tareas en lotes y no exijas un número determinado de actividades para un tiempo concreto.

– Realiza una puesta en común al final de la dinámica, en la que algunos alumnos elegidos al azar –normalmente, aquellos que han sido tutorizados– expliquen lo que han hecho.

02

Patrón grupal + individual. Nivel de ayuda alto

EQUIPOS PENSANTES

La utilizaremos para atender a alumnos que, pese a tener una comprensión básica de los contenidos, todavía no saben cómo plantear las tareas o cometen errores al hacerlo.

(1) El docente forma parejas/grupos heterogéneos incluyendo un alumno capaz de realizar las tareas. **(2)** A continuación, propone una tarea o tareas que lleven al procesamiento de los contenidos presentados. **(3)** Las parejas/equipos dedican unos minutos a plantear la tarea juntos, consensuando cómo realizarla. **(4)** Cada uno de los miembros de la pareja/grupo desarrolla la tarea de manera individual, tomando como referencia las pautas establecidas en el momento grupal. **(5)** El profesor elige aleatoriamente a algunos estudiantes para que expliquen el trabajo de la pareja/grupo.

TRÍADA COOPERATIVA

– Se necesitan para hacer el trabajo **(interdependencia positiva)** porque deben consensuar el procedimiento antes de ponerse a trabajar de manera individual. Se puede potenciar si eliges aleatoriamente a un alumno de cada equipo para salir a explicar el trabajo del grupo.

– Todos van a poder participar **(participación equitativa)** porque existe un momento de trabajo individual.

– Podemos monitorizar el trabajo de cada uno **(responsabilidad individual)** porque (a) las tareas que realizan van dejando una evidencia y (b) pueden ser elegidos para que expliquen su trabajo.

CONSEJOS

– Procura que no puedan desarrollar la tarea en el momento grupal. Por ejemplo, establece (a) que dejen los bolígrafos encima de la mesa, (b) que tengan el cuaderno cerrado o (c) pide que la tarea se resuelva en un folio que no entregas hasta el momento de trabajo individual.

– Establece qué deben hacer si no se ponen de acuerdo. Dos opciones: (a) permite que cada uno desarrolle la tarea «a su manera» y luego haz una corrección final para corregir los errores; (b) pide que te llamen si no han conseguido el consenso en el tiempo establecido, para puedas ayudarles a conseguirlo.

– Procura que no hablen en el momento individual, de cara a conseguir un trabajo realmente autorregulado.

– Enseña a tutorizar a los estudiantes, ya sea utilizando tus propias explicaciones, dándoles pautas específicas u ofreciendo materiales de «autoayuda».

– Realiza una puesta en común final, para corregir posibles errores y aclarar dudas.

03

Patrón individual + grupal. Nivel de ayuda medio

UNO, DOS Y/O CUATRO

La utilizaremos con estudiantes que, aunque son capaces de plantear las tareas, pueden cometer errores en su realización y/o generar respuestas incompletas.

(1) El docente forma grupos heterogéneos tratando de incluir un alumno capaz de realizar las actividades. **(2)** A continuación, propone una tarea o tareas que lleven al procesamiento de los contenidos presentados. **(3)** Los alumnos desarrollan la tarea o tareas de manera individual. **(4)** Acto seguido contrastan su trabajo con sus de cara a corregirlo, mejorarlo o completarlo. Esta puesta en común puede desarrollarse en parejas, en pequeños grupos o combinando ambas. Esto dependerá del nivel de dificultad de la tarea: cuando más compleja, más grande ha de ser el grupo para la puesta en común. **(5)** Finalmente, el docente elige a algunos alumnos para explicar el trabajo que han desarrollado en sus equipos.

TRÍADA COOPERATIVA

– Se necesitan para hacer el trabajo **(interdependencia positiva)** porque deben elaborar una respuesta o producto que todos deben tener y poder explicar.

– Todos van a poder participar **(participación equitativa)** porque existe un momento de trabajo individual inicial en el que podrán desarrollar la tarea.

– Podemos monitorizar el trabajo de cada uno **(responsabilidad individual)** porque (a) las tareas dejan una evidencia y (b) cualquier alumno puede ser elegido para explicar el trabajo de su equipo.

CONSEJOS

– Para que el momento individual sea realmente individual, establece que ante una duda o problema acudan directamente a ti, sin pasar por sus compañeros.

– Puedes modular el nivel de complejidad de la tarea en función de lo que solicites que hagan en el momento grupal. De más sencillo a más complejo, podrías proponer (a) que cada uno cuente a los demás lo que ha hecho, (b) que cojan de las respuestas de los demás lo que les parezca, (c) que sumen lo que ha hecho cada uno para conseguir una respuesta conjunta, (d) que construyan esa respuesta común a partir de la identificación de las cosas en las que han coincidido, (e) que construyan una respuesta a partir incluyendo aportaciones de cada uno de los miembros del grupo, etc.

– Distribuye «materiales de autoayuda» para organizar el trabajo y resolver problemas frecuentes.

04

Patrón individual + grupal. Nivel de ayuda medio

RELEVOS

La utilizaremos con estudiantes que, aunque son capaces de plantear las tareas, pueden cometer errores en su realización y/o generar respuestas incompletas.

(1) El docente agrupa al alumnado en parejas o equipos heterogéneos. **(2)** A continuación, propone a los grupos una tarea que puede desarrollarse a través de turnos. Por ejemplo, hacer una lista, leer o escribir un texto por párrafos, desarrollar los distintos pasos de un procedimiento, realizar una tarea fraccionándola en partes, etc. **(3)** Uno de los miembros del grupo empieza realizando la primera parte; si el resto del grupo considera que es correcta, pasa el «relevo» al siguiente; si no es así, discuten hasta encontrar una respuesta válida. **(4)** El proceso se repite con cada miembro de la pareja/grupo hasta que se agote el tiempo establecido. **(5)** El docente elige al azar a algunos alumnos para que expliquen la respuesta de sus parejas/equipos.

Variación: Se puede estructurar la dinámica de forma que todos hagan algo en cada turno, trabajando simultáneamente. Por ejemplo: **(a)** se realiza una entrevista: uno de los alumnos responde a una pregunta y el otro escribe su respuesta; **(b)** se realizan cuatro ejercicios simultáneamente por pasos: todos realizan el primer paso sobre uno y pasan el «relevo» al compañero para el segundo paso y así sucesivamente; **(c)** se asigna a cada miembro del grupo una tarea de corrección diferente que ha desarrollarse sobre cuatro producciones que van pasando por los distintos alumnos.

TRÍADA COOPERATIVA

– Se necesitan para hacer el trabajo **(interdependencia positiva)** porque todos deben aportar para completar la tarea y, además, necesitan la aprobación del equipo para poder escribir su aportación.

– Todos van a poder participar **(participación equitativa)** porque existe un turno de participación.

– Podemos monitorizar el trabajo de cada uno **(responsabilidad individual)** porque (a) las tareas que realizan van dejando una evidencia y (b) pueden ser elegidos para que expliquen su trabajo.

CONSEJOS

– Establece un tiempo determinado y proyecta un reloj para que los equipos gestionen mejor su tiempo.

– Asegúrate que todos los estudiantes han comprendido lo que se está preguntando.

– Plantea tareas que se desarrollen rápidamente: si tienen que escribir mucho, el proceso se vuelve lento y a algunos estudiantes les tocará esperar mucho tiempo hasta que llegue su turno. En la misma línea, evita los agrupamientos muy grandes, ya que los relevos pueden dilatarse en exceso.

– Evita la técnica en el caso de preguntas o cuestiones complejas, que algunos alumnos no van a saber contestar.

– Ofrece a los estudiantes «materiales de autoayuda» para que puedan afrontar la tarea con garantías.

– Establece un momento inicial para que todos puedan reflexionar sobre la pregunta de forma individual.

– En determinados casos, puede venirte bien elegir quién comienza el turno en cada equipo. Por ejemplo, ante una pregunta compleja, te conviene que empiece el alumno con el nivel de desempeño más alto, de cara a que pueda modelar a sus compañeros; por el contrario, si la pregunta es sencilla o si hay pocos elementos que listar, te convendrá más que empiece el alumno que puede tener más dificultades.

– En caso de trabajar con lotes de pequeñas tareas, deja que los estudiantes elijan la que quieren responder en cada momento. Si van por orden, puede que les toque una que no saben hacer y el turno se pare.

– Establece qué deben «dar pistas» a aquellos compañeros no son capaces de responder o se equivocan.

– Para comprobar la intervención de todos, pídeles que utilicen rotuladores de colores diferentes.

05

Patrón individual (dentro de un grupo). Nivel de ayuda bajo

TRABAJO INDIVIDUAL ASISTIDO

La utilizaremos para trabajar con alumnos que pueden plantear y realizar las tareas de manera correcta, con un nivel alto de autorregulación.

(1) El docente forma grupos heterogéneos tratando de incluir un alumno capaz de realizar las actividades. **(2)** A continuación, propone un lote de actividades, que pueden ser las mismas o diferenciadas en función del nivel de desempeño de los estudiantes. **(3)** Los alumnos trabajan sobre su propio lote de actividades de manera individual, pero con la consigna de acudir a sus compañeros en caso de encontrarse con una duda o problema. Solo podrán consultar al profesor si ninguno de los miembros del grupo puede ayudarlos. **(4)** El equipo da por finalizada la tarea cuando todos sus miembros terminan con su plan de trabajo.

TRÍADA COOPERATIVA

– Se necesitan para hacer el trabajo **(interdependencia positiva)** (a) porque en caso de duda deben acudir a sus compañeros antes que al docente y (b) porque el equipo no termina con su plan de trabajo hasta que todos sus miembros terminan sus actividades.

– Todos van a poder participar **(participación equitativa)** porque la dinámica se funda sobre todo en el trabajo individual y cada alumno tiene su propio plan de trabajo.

– Podemos monitorizar el trabajo de cada uno **(responsabilidad individual)** porque (a) la tarea va dejando una evidencia que se puede comprobar y (b) podemos movernos por la clase para supervisar la dinámica.

CONSEJOS

– Asegúrate de que los alumnos están en condiciones de realizar las tareas. Si no es así, no utilices la rutina.

– Ofrece «materiales de autoayuda» que orienten al alumnado a la hora de desarrollar las tareas.

– Regula la ayuda a través de las normas: (a) «cuando necesitamos ayuda, acudimos a los compañeros antes que al profesor», (b) «si nos piden ayuda, dejamos de hacer lo que estamos haciendo y ayudamos» y (c) «ayudamos dando pistas».

– Plantea los tiempos de manera flexible para evitar que los alumnos perciban que ayudar les impide finalizar su plan de trabajo.

– Otorga algún tipo de recompensa o reconocimiento derivado de que todos los miembros de un equipo terminen con éxito sus planes de trabajo.

4

GESTIONAMOS LA COOPERACIÓN

GESTIONAMOS EL APRENDIZAJE COOPERATIVO (I)
SECUENCIAMOS LA IMPLANTACIÓN

A la hora de implantar el aprendizaje cooperativo podemos identificar dos maneras muy diferentes de hacerlo: la opción kamikaze y la opción secuenciada.

Como ya estaréis suponiendo, la opción kamikaze, consiste en ir "a por todas" sin tener en cuenta el nivel de competencia cooperativa que presenta nuestro alumnado. Hace unos años esta opción estaba muy generalizada, ya que la bibliografía existente en nuestro idioma apuntaba a una visión del aprendizaje cooperativo basada únicamente en grupos de cuatro y técnicas complejas de varias sesiones. La opción kamikaze puede derivar en que los alumnos se enfrenten a situaciones cooperativas para las que no están preparados, ya que carecen de la experiencia y las destrezas necesarias para manejarlas. Esto, en la práctica, puede conducirnos a experiencias negativas que, a la larga, consigan desanimarnos y llevarnos al abandono. Y eso constituye un error si tenemos en cuenta que no existen alumnos incapaces de cooperar, solo malas propuestas cooperativas.

Por este motivo, es necesario que busquemos una forma más eficaz de implantar el aprendizaje cooperativo, y esa puede ser la opción secuenciada. El sentido de este planteamiento no es, ni mucho menos, rebajar nuestras metas a nivel cooperativo, sino apuntar a ellas a través de pasitos cortos. No se puede pasar directamente de una vida de sofá y cervezas a la maratón de Nueva York: son necesarios pasos intermedios. Y en este sentido, consideramos interesante manejarnos con una propuesta de implantación secuenciada en la que adecuemos las situaciones de trabajo a las destrezas que tenga el alumnado en cada momento. Todo ello, dando pasitos cortos: del uno al dos y del dos al tres. Y así hasta donde queramos llegar.

No hace falta reflexionar mucho para caer en la cuenta de que esta opción secuenciada ofrece muchas y muy variadas ventajas:

- Eficacia. Si damos pequeños pasos, es más probable que las cosas nos salgan bien.
- Cultura de cooperación. Y el hecho de que las cosas nos vayan saliendo medianamente bien resulta fundamental, ya que tendemos a repetir aquello en lo que obtenemos resultados satisfactorios.
- Motivación del alumnado. Y si la estructura cooperativa funciona, los alumnos querrán trabajar en equipo porque percibirán que los beneficia.
- Apoyo de las familias. Y si los estudiantes están contentos con el aprendizaje cooperativo, la visión de las familias con respecto a la cooperación en el aula será mucho más positiva.
- El efecto contagio. Y estos pequeños logros que vamos consiguiendo transmitirán una visión positiva del aprendizaje cooperativo al resto del claustro y equipo directivo del centro.
- Mayores destrezas cooperativas. Y si conseguimos que más docentes se sumen a la empresa cooperativa, los estudiantes cooperarán más y, por tanto, desarrollarán las destrezas cooperativas con mayor rapidez.
- Trabajar con bajos niveles de ansiedad. La opción secuenciada nos permite dar pequeños pasos que podemos controlar y así sentirnos seguros y motivados.

SECUENCIA DE IMPLANTACIÓN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACION INFANTIL

Diseñada por Olga Manso Baeza y Francisco Zariquiey Biondi para Colectivo Cinética[1].

MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3	MOMENTO 4	MOMENTO 5	MOMENTOS
1 – 2	1 – 2	1 – 2	1 – 2 – 4	1 – 2 – 4	AGRUPAMIENTOS
Técnicas en pareja para las RUTINAS Y LOS HÁBITOS DE AUTONOMÍA (parejas de babi, parejas de fila, parejas de abrigo...) + organización de la AYUDA: ¿Lo hacemos juntos?					RUTINAS Y TÉCNICAS
	Técnicas en pareja para las ASAMBLEAS (entrevista simultánea, frase/foto/vídeo mural, dramatización cooperativa…)				
			Técnicas en equipo para la ASAMBLEA (cabezas juntas numeradas…)		
		Técnicas en pareja para las TAREAS (parejas pensantes, 1-2, parejas lectoras/escritoras…)			
			Técnicas en equipo para TAREAS (equipos pensantes, 1-2-4, folio giratorio…)		
Responsables de clase (rol de aula en parejas)					ROLES
			Responsable de mantenimiento (rol de equipo)		
			Coordinador/a (rol de equipo)		
				Supervisor/a (rol de equipo) Relaciones públicas (rol de equipo)	
- Cuando necesitamos ayuda decimos “¿Lo hacemos juntos?”. - Pedimos ayuda a los compañeros/as antes que al profe. - Si nos piden ayuda, dejamos de hacer lo que estamos haciendo y ayudamos.	- Respetamos la señal de atención. - Hablamos bajito. - Participamos en las actividades.	- Ayudamos dando pistas.	- Respetamos el turno de palabra. - Cumplimos nuestros roles y respetamos los de los compañeros/as. - Llegamos a acuerdos y consensos.	- Cumplimos con las tareas que nos toca realizar dentro del equipo. - Respetamos los “cinco modos de aprender”: modo exposición, modo asamblea, modo individual, modo gemelos, modo equipo.	NORMAS
( ) Piden ayuda cuando la necesitan. ( ) Piden ayuda a los compañeros/as antes que al profesor/a. ( ) Prestan ayuda cuando se les requiere.	( ) Prestan atención cuando se les requiere. ( ) Mantienen un nivel de ruido adecuado. ( ) Participan en las actividades.	( ) Ayudan sin dar la respuesta ni hacerle el trabajo al compañero/a.	( ) Respetan el turno de palabra. ( ) Ejercen sus roles y respetan los roles de los compañeros/as. ( ) Llegan a acuerdos y decisiones compartidas.	( ) Cumplen con las tareas que se les asigna en el equipo. ( ) Respetan la distintas “formas de aprender”: exposición, asamblea, trabajo individual, pareja, equipo…	DESTREZAS

SECUENCIA DE IMPLANTACIÓN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACION PRIMARA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

Diseñada por Susana García y Francisco Zariquiey Biondi para Colectivo Cinética.

MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3	
PAREJAS DE 4 Que trabajan de forma individual, en parejas y en grupos de cuatro (solo para consultar).	PAREJAS DE 4 Que trabajan de forma individual, en parejas y en grupos de cuatro en actividades puntuales.	GRUPOS DE 4 Que trabajan de forma individual, en parejas y en grupos de cuatro.	AGRUPAMIENTOS
1. Respetamos la señal de ruido cero. 2. Mantenemos un nivel de ruido adecuado. 3. Participamos en las actividades. 4. Respetamos los distintos modos de aprender: atención al docente, asamblea, trabajo individual, trabajo en parejas, trabajo en equipos.	5. Realizamos las tareas propuestas en el tiempo establecido. 6. Cuando necesitamos ayuda, acudimos a los compañeros/as antes que al profesor/a. 7. Cuando nos piden ayuda, dejamos de hacer lo que estamos haciendo y ayudamos. 8. Ayudamos dando pistas.	9. Respetamos el turno de palabra. 10. Cumplimos con nuestros roles y respetamos los de los compañeros/as. 11. Intentamos llegar a acuerdos y consensos. 12. Aceptamos y cumplimos con las tareas que nos encomienda el grupo.	NORMAS
No utilizamos roles.	Estructura informal de roles: no todos/as tienen un rol o se usan de forma ocasional.	Estructura formal de roles: todos/as tienen un rol con una o dos funciones y se utilizan de forma sistemática.	ROLES
Utilizar al menos una técnica cooperativa simple en parejas cada tres o cuatro sesiones. Estas técnicas deben formar parte de una caja de herramientas cooperativa consensuada por los docentes de la etapa, que recoge estrategias con distintos niveles de ayuda: PATRON GRUPAL (nivel de ayuda muy alto), PATRON GRUPAL + INDIVIDUAL (nivel de ayuda alto) y PATRON INDIVIDUAL + GRUPAL (nivel de ayuda medio)	Utilizar al menos una técnica cooperativa simple en parejas y/o grupos cada dos o tres sesiones. Estas técnicas deben formar parte de una caja de herramientas cooperativa consensuada por los docentes de la etapa, que recoge estrategias con distintos niveles de ayuda: PATRON GRUPAL (nivel de ayuda muy alto), PATRON GRUPAL + INDIVIDUAL (nivel de ayuda alto) y PATRON INDIVIDUAL + GRUPAL (nivel de ayuda medio)	Utilizar al menos una técnica cooperativa simple en parejas y/o grupos cada una o dos sesiones. Estas técnicas deben formar parte de una caja de herramientas cooperativa consensuada por los docentes de la etapa, que recoge estrategias con distintos niveles de ayuda: PATRON GRUPAL (nivel de ayuda muy alto), PATRON GRUPAL + INDIVIDUAL (nivel de ayuda alto) y PATRON INDIVIDUAL + GRUPAL (nivel de ayuda medio)	TÉCNICAS
Realizan transiciones rápidas y eficaces.	Gestionan el tiempo de forma eficaz.	Respetan el turno de palabra.	DESTREZAS
Mantienen el nivel de ruido adecuado.	Piden ayuda a los compañeros/as antes que al docente.	Llegan a acuerdos y decisiones compartidas.	
Participan en la realización de la tarea.	Ante una petición de ayuda, dejan otras cosas y ayudan.	Ejercen y respetan roles básicos.	
Respetan distintas situaciones de trabajo: 1 – 2 – 4…	Ayudan sin dar la respuesta: dan pistas.	Aceptan y cumplen las tareas que les han asignado.	

GESTIONAMOS EL APRENDIZAJE COOPERATIVO (II)

TRABAJAMOS LAS DESTREZAS COOPERATIVAS BÁSICAS

Para que el alumnado trabaje en equipo de forma eficaz debe desarrollar una serie de destrezas básicas:

1. Realizar transiciones rápidas y eficaces.
2. Mantener el nivel de ruido adecuado.
3. Participar en la realización de la tarea.
4. Respetan distintas situaciones de trabajo (exposiciones, asamblea, trabajo individual, en pareja, en equipo).
5. Gestionar el tiempo de forma eficaz.
6. Pedir ayuda a los compañeros antes que al docente.
7. Ante una petición de ayuda, dejar de hacer otras cosas y ayudar.
8. Ayudar sin dar la respuesta: "dar pistas".
9. Respetar el turno de palabra.
10. Llegar a acuerdos y decisiones compartidas.
11. Trabajar con roles: ejercerlos y respetarlos.
12. Aceptar y cumplir las tareas que les han asignado.

1

Si no realizan transiciones ágiles, podemos…

- Establecer una señal de ruido cero con un componente corporal-cinestésico (por ejemplo, levantar la mano) que lleve a que el alumnado (a) dejen hablar, (b) dejen de hacer lo que están haciendo y (c) miren al profesor/a.
- Consensuar la señal de ruido cero. Cuántos más profes, mejor.
- Utilizar un cronómetro para las actividades y establecer un "rol informal" para el tiempo y las transiciones.
- Disponer el aula para facilitar las transiciones. Por ejemplo, que todos puedan ver al profesor/a cuando explica.
- Establecer rutinas de trabajo de cara a que los alumnos/as puedan anticipar lo que va a ocurrir.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

2

Si no mantienen un nivel de ruido adecuado, podemos…

- No pasar de parejas hasta que no esté controlado el nivel de ruido.
- Utilizar técnicas breves (5-10 minutos).

- Cuando el nivel de ruido suba, cortar con una señal de ruido cero.
- Partir de técnicas que van de lo individual a lo grupal.
- Utilizar técnicas en las que tengan que leer y escribir.
- Nombrar un rol específico para el control del nivel de ruido.
- Establecer una señal para reducir el nivel de ruido, diferente de la de la del ruido cero.
- Utilizar instrumentos para regular el volumen: ruidómetros, semáforos…
- Poner música a un volumen bajo.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

3

Si no participan en las actividades, podemos…

- Describir con claridad y precisión la tarea que se propone.
- Usar técnicas para comprender las actividades (gemelos/as pensantes).
- Utilizar técnicas que vayan de lo grupal a lo individual (lápices al centro).
- Partir de actividades cooperativas en las que no exista una única respuesta correcta.
- Asegurar que todos/as están condiciones de realizar las tareas.
- Garantizar la participación de todos/as: turnos de palabra, momentos de trabajo individual, tareas complementarias…
- Requerir la producción de un resultado concreto que vamos a recoger. Por ejemplo, una respuesta escrita.
- Elegir a unas cuantas parejas para que expongan a la clase su trabajo. Preguntar resultado y proceso.
- Monitorizar: moverse por la clase animando a la participación.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

4

Si no respetan las distintas dinámicas de trabajo[3] podemos...

- Establecer los “cinco modos de aprender” y las conductas que se desprenden de cada uno de ellos:
  - Modo atención: dejamos de hacer otras cosas; callamos; miramos al docente y prestamos atención.

[3] Ver el apartado siguiente: gestionamos las cinco dinámicas de trabajo.

- Modo puesta en común: escuchamos y miramos a los compañeros/as que hablan en cada momento; respetamos el turno de palabra; levantamos la mano para pedir la palabra…
- Modo trabajo individual: trabajamos en silencio; si tenemos dudas preguntamos primero a un compañero diciendo "sé mi profe", si no es capaz de ayudarnos, buscamos al maestro/a.
- Modo trabajo en parejas: hablamos bajo; avanzamos juntos; ayudamos dando pistas…
- Modo trabajo en equipo: hablamos bajito; avanzamos juntos; terminamos asegurándonos de que todos pueden explicar la tarea; ayudamos dando pistas y uno/a cada vez…

- Ilustrar cada modo de aprender con un cartel o logo y utilizarlos para situarlos en el tiempo.
- Gestionar las transiciones siempre a partir de una señal de atención y dar valor a los tiempos muertos. Intercalar momentos de atención entre segmentos más "relajados".
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

5

Si no gestionan el tiempo de forma eficaz, podemos…

- Utilizar un reloj visible para todos.
- Asumir la gestión del tiempo como un aprendizaje en sí mismo: enseñarles a hacerlo.
- Crear una función relacionada con el tiempo.
- Gestionar los diferentes ritmos.
    - Proponer lotes de actividades. Las primeras pensadas para todos los alumnos, las últimas y con un mayor nivel de complejidad, para los que van más rápido.
    - Actividades de anclaje. Actividades a las que acude el grupo una vez que han terminado la tarea anterior.
    - Actividades abiertas. Aquéllas que no tienen un final concreto.
    - Tener previsto actividades "y si…": variaciones sobre la misma actividad para que sigan trabajando.
    - Actividades con varias fases por las que los alumnos transitan en función de su propio ritmo.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

6a

Si no piden ayuda cuando la necesitan, podemos…

- Incorporar rutinas en el aula en las que deban contrastar su trabajo con los demás.
- Reconocer a los alumnos/as que piden ayuda.

- Promover una cultura escolar que valorice el error como una parte fundamental del proceso de aprendizaje.

6b

Si no piden ayuda a los compañeros antes que al docente, podemos…

- Establecer el rol de "portavoz", que es el único/a que puede preguntar al profesor/a y otros grupos.
- Incorporar rutinas en el aula en las que los alumnos/as deban contrastar su trabajo con los demás.
- Negar la ayuda a los alumnos/as que no hayan preguntado a un compañero/a.
- Enseñar a ayudar.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

7

Si no prestan ayuda cuando se les pide, podemos…

- No crear situaciones en las que ayudar constituya un perjuicio.
- Reconocer de forma explícita la ayuda.
- Crear interdependencia positiva: que dependan los unos/as de los otros/as para obtener parte de sus metas.
- Valorar (incluso, calificar) la cooperación y, concretamente, la disposición a ayudar.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

8

Si no ayudan sin dar la respuesta, podemos…

- Explicar los perjuicios que supone dar la respuesta al compañero/a.
- Enseñar a ayudar. Ofrecer pautas a los alumnos/as para ser buenos tutores/as. Por ejemplo: (a) primero pídele que te lo explique; (b) si estamos trabajando en equipo, nunca explicamos más de uno/a a la vez; (c) vamos despacio, asegurándonos que nuestro/a compañero/a comprende cada paso; (d) nunca damos la respuesta o le hacemos el trabajo: utilizamos pistas; (e) si no entiende algo, se lo explicamos de otra forma (A-B-C-D); (f) si sigue sin entenderlo, le damos más pistas para que le resulte más fácil (4-3-2-1); (g) si nos resulta difícil explicarlo, lo hacemos para que lo vea, pero recordad: nunca lo hacemos en su libro, tiene que hacerlo solo/a; (h) utilizamos muchos ejemplos; (i) terminamos pidiendo que lo explique de nuevo; (j) no damos por terminado el proceso hasta que sea capaz de hacerlo solo.
- Modelar la ayuda cuando expliquemos nosotros/as, haciendo explícita la didáctica de nuestras acciones.
- "Comprobar" el trabajo eligiendo a algunos alumnos/as al azar y preguntando sobre producto y proceso.
- Asegurar que todos los alumnos puedan realizar las tareas, adecuándolas a su nivel de desempeño.

- Garantizar un mínimo de participación de todos/as.
- Monitorizar: moverse por la clase.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

9

Si no respetan el turno de palabra, podemos…

- Establecer la necesidad del turno de palabra demostrando lo que ocurre cuando todos/as hablan a la vez.
- Enseñar a gestionar el turno de palabra.
- Utilizar un rol concreto para regularlo: moderador/a.
- Utilizar un objeto que otorgue el turno de palabra. Por ejemplo, una botella de plástico.
- Plantear actividades en las que existen turnos de participación.
- Crear la necesidad de que todos/as aporten y aprendan.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

10

Si no llegan a acuerdos y/o decisiones compartidas, podemos…

- Empezar con consensos basados en la suma/intersección: inventarios cooperativos, placemat consensus…
- Dar tiempo a los equipos para alcanzar consensos. Consensuar exige su tiempo.
- Establecer rutinas relacionadas con el acuerdo y el consenso. Por ejemplo, una actividad grupal no finaliza hasta que el moderador/a no se asegura de que todos son capaces del explicar el trabajo realizado.
- Dar pautas de negociación: ¿Qué hacemos en caso de discrepancia? ¿Hasta cuándo discutimos?
- Garantizar la participación de todos/as.
- Asegurar que todos/as están condiciones de realizar las tareas.
- Hacer que dependan los unos/as de los otros/as.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

11

Si no ejercen sus roles ni respetan los roles de los compañeros, podemos…

- Enseñar los roles: (1) seleccionar los roles que se van a implantar, (2) descubrir la necesidad de roles para trabajar en equipo, (3) asegurarse que todos/as entienden en qué consiste el rol, (4) preparar situaciones repetidas de práctica del rol, (5) introducir el rol y revisar su aplicación y (6) practicar los roles introducidos hasta que se interioricen.
- Tener en cuenta las fases por las que pasa la interiorización de un rol: (1) conciencia de que el rol es necesario, (2) comprensión de cuál es el rol, (3) realización tímida y torpe del rol, (4) sensación de falsedad en el ejercicio del rol, (5) uso diestro pero mecánico del rol y (6) uso habitual, automático y natural del rol.
- Dar sentido a los roles: utilizarlos.
- Introducir las funciones de forma paulatina: una a una.
- Hacer alusión a ellos en cualquier momento de la sesión. Monitorizarlos constantemente.
- Caracterizar el rol a través de tarjetas y carteles.
- Concretar cada función en las conductas y frases que son necesarias para su desempeño.
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

12

Si no cumplen con las tareas que se les asigna en el equipo, podemos…

- Garantizar que existen mecanismos para comprobar el trabajo y la aportación de cada uno de los miembros del equipo. Por ejemplo, utilizar técnicas que tienen siempre un momento individual.
- Preservar el derecho a aprender de todos los alumnos/as. Si un niño/a no deja trabajar a sus compañeros/as es mejor que salga del equipo, pero siempre con una premisa clara: debemos intentar que vuelva.
- Huir de "recetas mágicas": analizar cada caso en función de diversas variables y articular respuestas contextualizadas. Los cuatro ejes básicos[4] que pueden explicar que un alumno/a no realice el trabajo que tiene asignado dentro del equipo son: la aptitud académica (no saben realizar la tarea), la actitud académica (no quieren realizar la tarea), la actitud cooperativa (no quieren hacerla en equipo) y la aptitud cooperativa (no saben trabajar en equipo).
- Poner una norma específica para regular la destreza y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

[4] Ver el apartado "y si sale mal".

GESTIONAMOS EL APRENDIZAJE COOPERATIVO (III)

GESTIONAMOS LAS CINCO DINÁMICAS DE TRABAJO

Cada disposición del aula supone un ecosistema diferente en el que han de desarrollarse las distintas dinámicas de trabajo en el aula o "modos de aprender": atención al docente, puesta en común, trabajo individual, trabajo en parejas y trabajo en equipo.

Cada ecosistema presenta características distintas, que pueden facilitar o dificultar el desarrollo de algunas de estas dinámicas. Por este motivo, es necesario que trabajemos expresamente para "reconstruir" cada una de las diferentes dinámicas de trabajo, de cara a que el alumno, a la hora de construir sus propios aprendizajes, pueda beneficiarse tanto de la interacción con el docente y el trabajo individual, como de la oportunidad de aprender junto a sus compañeros. Para conseguirlo, a continuación os ofrecemos algunas pautas de gestión para promover las diferentes dinámicas de trabajo o "modos de aprender" dentro de los distintos ecosistemas.

Dinámica A

ATENCIÓN

Para la recuperación de la atención…

- Establecer rutinas de trabajo con la intención de que los alumnos puedan anticipar cuándo se le va a reclamar atención: secuenciar la sesión, explicar las dinámicas que se van a utilizar, etc.
- Establecer una señal de atención para regular las transiciones. Procurar que introduzca un cambio en el entorno que lleve al alumnado a tomar conciencia de la señal: componente auditivo (campanilla, cronómetro con sonido, golpecitos en la pizarra, cuenta atrás, frases concretas…), componente visual (apagar la luz, proyección en el cañón…), componente kinestésico (levantar la mano, dejar el bolígrafo en la mesa, postura del docente, pregunta-respuesta…). Consensuar la señal de atención: cuántos más profes, mejor.
- Promover que el alumnado reaccione adecuadamente a la señal de atención: establecer un protocolo (callar, dejar lo que se está haciendo y mirar al profesor), trabajarlo explícitamente, pedir a los compañeros que toquen el hombro de aquellos que no la cumplen, etc.
- Cuidar los agrupamientos, evitando juntar a alumnos que se distraigan los unos a los otros.

- Utilizar un cronómetro para las actividades: el hecho de ver que el tiempo termina, contribuye a la recuperación de la atención, porque van abandonando el trabajo de manera natural. Acompañar el final de la cuenta con un sonido que indique que se ha terminado el tiempo.
- Establecer un rol relacionado con la gestión del tiempo y las transiciones.
- Disponer el aula adecuadamente, de cara a facilitar las transiciones: el profesor se sitúa en algún punto central del aula, todos los alumnos pueden ver al profesor…
- Poner a los alumnos que se dispersan en zonas del aula que promuevan su atención: cerca de la mesa del profesor, en las mesas del grupo que miran hacia delante.
- Utilizar refuerzos positivos. Por ejemplo, reconocer a los alumnos que respetan y la señal.
- Trabajar con técnicas que terminan con una parte individual.
- Trabajar con técnicas breves. Es más sencillo recuperar la atención si llevan poco tiempo trabajando juntos.
- Poner una norma específica para regular la atención y fomentar la reflexión grupal sobre ella.

Para mantener la atención…

- No empezar a hablar hasta que no tengamos la atención de todos.
- Cuidar la disposición del aula. Buscar un punto en el que todos puedan vernos con facilidad y sin esfuerzo.
- Motivar y despertar el interés del alumnado hacia lo que vamos a decir.
- Utilizar diferentes canales para presentar la información: visual (vídeos, imágenes…), auditivo (sonidos, canciones…), kinestésico (experiencias, manipulación…).
- Estructurar nuestras exposiciones con, al menos, tres momentos: empezar presentando lo que se va a explicar, explicarlo y recapitular lo que se ha explicado.
- Cambiar el tono y el volumen de la voz. Evitar explicaciones monótonas. Mostrar entusiasmo y sentido del humor. Utilizar el lenguaje corporal. Ser un poco “actores”.
- Cometer errores a propósito o incorporar información falsa con la intención de que los alumnos la detecten.
- Abrir periodos para que pongan en común sus dudas y contrasten opiniones en parejas o pequeños grupos.
- Alternar periodos breves de explicación con dinámicas de trabajo en equipo para mantener niveles de atención más altos. Por ejemplo, intercalar preguntas a responder en grupo.

Dinámica B

PUESTA EN COMÚN

- Establecer pautas concretas de actuación para la puesta en común: guardar silencio, prestar atención, mirar a la persona que habla, etc.
- Asegurar un clima de trabajo idóneo. No empezar hasta que no se cuente con la atención de todos los estudiantes: silencio, actitud de escucha y contacto visual.
- Plantear tiempos de puesta en común adecuados al nivel educativo en el que nos encontramos, evitando los periodos demasiado prolongados. Por ejemplo, en lugar de corregir todos los ejercicios "de un tirón" hacerlo por partes: hacemos los dos primeros y los corregimos; hacemos los dos siguientes y los corregimos…
- Utilizar el azar a la hora de elegir a los alumnos que intervienen. De ese modo no solo mantenemos niveles de implicación mayores, sino que democratizamos la participación, evitando el monopolio de algunos alumnos.
- En caso de contar con alumnos que puedan sentirse inseguros, partir de técnicas con un esquema de cooperación trabajo grupal + trabajo individual. Así, antes de intervenir, los estudiantes podrán contrastar sus opiniones con los compañeros.
- Cuando se trate de correcciones en gran grupo, revisar algunos cuadernos al azar para comprobar si se han corregido las tareas. Cuando se trata de puestas en común y lluvias de ideas, revisar algunos cuadernos al azar para comprobar que han incorporado algunas de las ideas expuestas.
- Promover que los alumnos se escuchen: preguntar al azar sobre lo que dicen los compañeros, promover situaciones de parafraseo, exigir que se mire al que habla, etc.
- Valorar y promover la participación: sustentar las intervenciones sobre el trabajo grupal, no penalizar el error, remarcar lo positivo en las respuestas incorrectas, no establecer portavoces, asegurarse que los alumnos pueden dar la respuesta y participar.
- Moderar el turno de palabra: utilizar fichas de participación, contar con un objeto que se va pasando para tener la palabra, utilizar la técnica "cabezas juntas numeradas", establecer normas que regulen turnos, etc.

Dinámica C

TRABAJO INDIVIDUAL

- Utilizar técnicas cooperativas previas al trabajo individual que apunten a que los alumnos sepan lo que tienen que hacer. Por ejemplo, "gemelos/equipos pensantes".
- Utilizar el reloj para diferenciar bien las diferentes formas de trabajo: en grupo, en pareja o individual y para que los alumnos aprovechen y se organicen el tiempo.
- Andamiar el trabajo individual y gestionar la ayuda en el aula, ofreciendo a los alumnos recursos que les permitan trabajar con altos niveles de autonomía. Por ejemplo, ofrecer un esquema de actuación a seguir que todos los estudiantes manejan o contar con materiales específicos que sirvan para que puedan resolver sus dudas y problemas de forma autónoma, como pueden ser ejercicios-tipo resueltos.
- Establecer previamente las pautas del trabajo individual y asegurarse de que los alumnos lo tienen claro: trabajar en silencio (nivel de ruido cero), no interactuar con los compañeros (para gestionar la ayuda acudo a los materiales de andamiaje o al profesor), etc.

- Crear y un ambiente de trabajo adecuado: conseguir silencio, utilizar música relajante de fondo, etc.
- Asegurarse que los alumnos saben los que tienen que hacer: facilitar un esquema con los pasos a seguir, explicar las consignas hasta que todo el mundo lo tenga claro, escribir en la pizarra o proyectar las instrucciones de trabajo.
- Asegurarse de que los alumnos son capaces de realizar las tareas: utilizar técnicas cooperativas con un primer momento grupal previo al trabajo individual para promover niveles más altos de comprensión.
- Asegurarnos que los alumnos disponen del material necesario para realizar las actividades.
- Separar las mesas unos centímetros para conseguir una "separación simbólica".
- Pasear entre los grupos para monitorizar el trabajo.
- Asegurar que el trabajo puede ser comprobado a través de un producto individual.
- Elegir el momento propicio para el trabajo individual. En caso de contar con muchos alumnos que no son capaces de plantear el trabajo, evitar este tipo de dinámicas. En este caso, podemos sostener el trabajo individual con una situación grupal en la que los alumnos trabajen con sus compañeros de cara a construir una idea mucho más clara de lo que tienen que hacer.
- Limitar el tiempo de trabajo individual, empezando por períodos no demasiado extensos. Para ello, podemos intercalar estos momentos con puestas en común parciales —ya sean en pareja o en gran grupo— que permitan romper la dinámica de trabajo al tiempo que ofrecemos correcciones y apoyos.
- Establecer un protocolo para resolver dudas en situaciones individuales: primero a través de los materiales de andamiaje, luego al profesor y, si está ocupado, a un compañero.
- Elegir muy bien las actividades que se van a realizar de forma individual, intentando que se adecúen a las necesidades de los estudiantes, de cara a que puedan afrontarlas con ciertas garantías de éxito. Podría ser interesante trabajar con actividades diferenciadas en función del nivel de desempeño de cada alumno.
- Hacer "catas" periódicas. Avisar previamente que vamos a elegir al azar algunos cuadernos para corregir el trabajo realizado. En la misma línea, en el momento de corrección, elegir algunos alumnos al azar para que expliquen su trabajo.
- Gestionar los diferentes ritmos de trabajo para evitar que los alumnos que han terminado no tengan nada que hacer. Para ello, trabajamos con (a) tareas abiertas, (b) lotes de actividades, (c) propuestas de anclaje y (d) variaciones sobre las actividades terminadas.

Dinámica D

TRABAJO EN PAREJA

- Establecer las parejas asegurándose de que están bien conformadas atendiendo a criterios estudiados previamente. Evitar los extremos en función de las zonas de desarrollo próximo.
- En caso de estar en grupos, separar la mesa de una pareja unos centímetros respecto a la de la otra pareja, de cara a conseguir una separación simbólica.
- En caso de que tiendan a trabajar en grupo, asignar tareas distintas a cada pareja (apartados pares e impares.. y al terminar al revés) para reducir la interacción entre las parejas del mismo grupo.

- Asegurarse de que tarea, proceso y producto están claros y todos los alumnos saben lo que tienen que hacer.
- Establecer previamente las pautas de trabajo en parejas y asegurarse de que los alumnos lo tienen claro: trabajo con mi pareja, utilizo un tono de voz adecuado, si tengo dudas pregunto a la otra pareja del equipo antes que al profesor, etc.
- Plantear técnicas cooperativas en pareja. Asegurarse de que los alumnos las entienden y enseñarles a trabajar con ellas. Estructurar muy bien cuándo el trabajo es individual o en parejas.
- Articular la tríada cooperativa: que se necesiten, que todos puedan participar y que seamos capaces de comprobar lo que han hecho.
- Trabajo muy andamiado. Ofrecer a los alumnos unas pautas claras de actuación. Tenerlas en la pizarra para que puedan consultarlas.
- Gestionar los diferentes ritmos de trabajo para evitar que los alumnos que han terminado no tengan nada que hacer. Para ello, trabajamos con (a) tareas abiertas, (b) lotes de actividades, (c) propuestas de anclaje y (d) variaciones sobre las actividades terminadas.

Dinámica E

TRABAJO EN EQUIPO

- Utilizar el reloj para diferenciar bien las diferentes formas de trabajo: en grupo, en pareja o individual y para que los alumnos aprovechen y se organicen el tiempo.
- Crear y un ambiente de trabajo adecuado: nivel de ruido adecuado (dinámicas grupales no muy largas, grupos pequeños, que los miembros estén cerca, establecer una señal de ruido cero), disposición del aula adecuada (fácil acceso a todos los grupos), tiempo fuera del aula para los alumnos que se enfadan…
- Establecer previamente las pautas del trabajo en grupo y asegurarse de que los alumnos lo tienen claro: mantener un tono de voz adecuado, todos los alumnos participan, respetamos los roles establecidos y cumplimos con las funciones asignadas, para las dudas acudimos a otro grupo o al profesor.
- Asegurarse de que la tarea, el proceso y el producto están claros y todos los grupos saben lo que tienen que hacer: facilitar un esquema con los pasos a seguir, preguntar si todos saben lo que tienen que hacer, explicar y repetir las consignas hasta que todo el mundo lo tenga claro, escribir en la pizarra o proyectar las instrucciones de trabajo.
- Asegurar unos grupos eficaces que están bien formados y atiendan a criterios estudiados previamente: grupos heterogéneos, empatía entre los componentes, que las parejas estén bien formadas en función de la zona de desarrollo próximo, evitar alumnos disruptivos juntos, cambiar los grupos cada cierto tiempo, que en todos los grupos tengamos alumnos capaces de prestar ayuda, flexibilizar el grupo para gestionar el absentismo…
- Asegurar el turno de palabra: trabajar con técnicas como “folio giratorio”, establecer un rol que lo regule, tareas complementarias…
- Asignar roles que nos aseguren una gestión eficaz del grupo: control del nivel de ruido, reparto turno palabra, funciones bien repartidas entre los miembros del grupo, funciones que tengan sentido en nuestra actividad diaria, roles bien identificados y rotativos.

- Tríada cooperativa. Asegurarse de que las tareas a realizar cumplen con los requisitos básicos que nos aseguran un correcto funcionamiento de las parejas de trabajo:
- Que se necesiten para hacer el trabajo (interdependencia positiva). Diseñar actividades complementarias para los miembros del grupo: actividades en las que cada alumno tenga material o información que el grupo necesita
- Que todos puedan participar (participación equitativa). Establecemos turnos de palabra, utilizamos la técnica "folio giratorio", establecemos un rol que nos asegure el reparto del turno, asignamos tiempo, dividimos la actividad en tareas complementarias…
- Que se podamos comprobar si alguno no realiza el trabajo (responsabilidad individual). Todos los alumnos deben dejar registrada la tarea de forma escrita, preguntas al azar, explicar el trabajo del compañero…
- Nivel de ruido adecuado: señal de "ruido cero".

GESTIONAMOS EL APRENDIZAJE COOPERATIVO (IV)

¿Y SI NO QUIEREN TRABAJAR EN EQUIPO?

La gestión de los alumnos que obstaculizan el trabajo en equipo gira en torno a dos momentos muy claros:

1. Garantizar el derecho a aprender del alumnado separando del equipo al estudiante que "revienta" la dinámica grupal. Ahora bien, que esté fuera del equipo no significa que no tenga que trabajar, sino que lo tendrá que hacer solo.
2. Intentar por todos los medios que el estudiante separado vuelva al equipo. El aprendizaje cooperativo es tan beneficioso para los alumnos que no debemos escatimar esfuerzos para "reinsertar" al objetor. Eso sí, siempre y cuando se comprometa a dejar de "dinamitar" la dinámica cooperativa. A la hora de buscar soluciones, es necesario analizar los motivos por los que el alumno no se implica en el trabajo del equipo. Para ello, podemos partir del siguiente esquema:

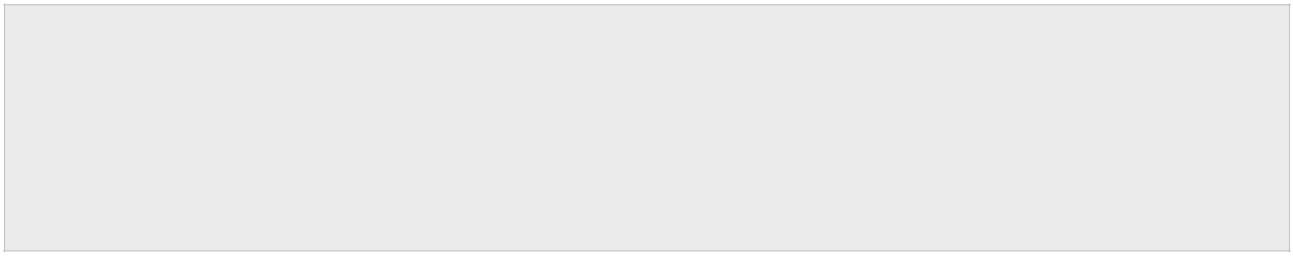
1

UN PROBLEMA DE APTITUD ACADÉMICA…

No sabe realizar la tarea propuesta.

- Gestionar la diversidad: adecuar las propuestas a las necesidades de estudiantes diferentes.
- Trabajar con planes personalizados de trabajo.
- Enseñar a ayudar a los alumnos, de cara a que todos cuenten con la ayuda y el apoyo necesario.
- Proponer actividades que incidan en las distintas inteligencias múltiples.
- Trabajar con proyectos de producción, que permitan diversas formas de realización.
- Trabajar con actividades abiertas, que admitan múltiples respuestas.
- Replantear la evaluación, valorando a los alumnos en función de sus progresos.

Leer: “El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes” de Carol Tomlinson y “Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores” de Thomas Armstrong.



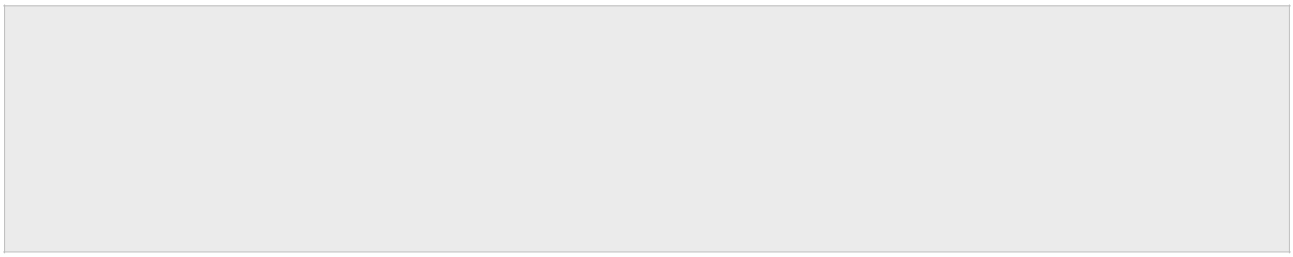
2

UN PROBLEMA DE ACTITUD ACADÉMICA…

No quiere realizar la tarea propuesta.

- Se trata de mejorar su actitud hacia el trabajo escolar, trabajando sobre la motivación, especialmente sobre la probabilidad subjetiva de éxito y la atribución causal: que crean que pueden hacerlo y que el éxito depende de ellos mismos.
- Funcionalidad de los aprendizajes: que el alumno perciba que lo que aprende sirve para algo.
- Ampliar el abanico de destrezas que son sujeto de la evaluación.
- Atender a la diversidad a través de la diferenciación curricular en función de la aptitud, el perfil de aprendizaje y el interés.

Leer: “Cómo dar clase a los que no quieren” de Juan Vaello Orts.



3

UN PROBLEMA DE ACTITUD COOPERATIVA…

No quiere realizar la tarea propuesta en equipo.

- Se trata de mejorar su actitud hacia el trabajo en equipo estableciendo la utilidad/necesidad de trabajar con los demás…
- Sensibilizar hacia el aprendizaje cooperativo: cultura de cooperación.
- Crear interdependencia positiva de cara a que sea necesaria la participación de todos.
- Establecer medidas para asegurar la participación equitativa.
- Estructurar claramente las situaciones cooperativas de cara a que el alumno sepa siempre lo que tiene que hacer.
- Calificar el trabajo en equipo.

4

UN PROBLEMA DE APTITUD COOPERATIVA…

No sabe realizar la tarea cooperativa propuesta.

- Se trata de adecuar la propuesta al nivel de cooperación del alumno/grupo.
- Secuenciar la implantación en función del tamaño del grupo, el tiempo cooperación, las técnicas utilizadas…
- Establecer normas claras, que regulen el trabajo cooperativo.
- Estructurar las situaciones cooperativas de cara a que el alumnado sepa siempre lo que tiene que hacer.
- Enseñar destrezas cooperativas.
- Trabajar sistemáticamente sobre las técnica
- Incorporar la autoevaluación grupal.

colectivo
CINÉTICA