

Coord.
Pilar Arnaiz Sánchez
Jose. Emilio Linares Garriga

PROYECTO ACOOP

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA



PROYECTOS DE INNOVACIÓN / INVESTIGACIÓN
DENTRO DEL CONVENIO UNIVERSIDAD DE MURCIA Y
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO.
CONVOCATORIA P. III 2010

CAPITULO 5

**El proceso de implementación
del aprendizaje cooperativo en el
aula.**

Pilar Arnaiz Sánchez
Jose E. Linares Garriga.



PROYECTO ACOOP. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO 5. El proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.

*Pilar Arnaiz Sánchez
Jose E. Linares Garriga.*



Introducción. 5.1. Fases en la implementación del aprendizaje cooperativo en el proyecto ACOOP. 5.1.1. Fase Inicial. Formación del profesorado y Planificación de la implementación. 5.1.2. Fase A: Creando grupo: trabajamos las relaciones interpersonales. 5.1.3. Fase B: Aprendiendo cooperando. 5.1.3. Aprendiendo a cooperar.

Introducción:

Llegados a este capítulo nos planteamos cómo exponer el contenido para que recoja la experiencia realizada y que ayude al docente en la implementación del aprendizaje cooperativo en su aula.

Cómo pasar de una práctica docente determinada a implementar de manera progresiva el aprendizaje cooperativo. Este ha sido el objetivo principal en el desarrollo del proyecto ACOOP. Llegar al final del proyecto para poder realizar una propuesta que sirva al docente.

Ya comentábamos, en capítulos anteriores, que el alumno no posee las destrezas necesarias para trabajar en equipo y esto origina el que aparezcan determinados problemas que condicionan el éxito de esta experiencia. Muchos son los maestros y profesores que abordan cambios en la gestión del aula, muchos con una gran formación, pero que no han tenido en cuenta las destrezas necesarias para su desarrollo, tanto en el profesorado como en el alumnado. Las destrezas necesarias para desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo requieren de procesos de práctica e interiorización de las mismas.



Por otra parte, ni todos los alumnos son iguales ni en la interacción en los grupos de aula se canalizan en el mismo sentido. No todos los profesores, maestros, interactúan del mismo modo con el alumnado, pero hay una cuestión que todos coincidiremos, que el profesor pretende que el alumno realice el mayor tiempo posible trabajando. ¿Pero se consigue?. En una práctica habitual donde no siempre hay la misma motivación, ni el mismo interés, ni la misma capacidad, cuando planteamos la misma actividad para que sea resuelta del mismo modo, por todos, en el mismo tiempo, se complica el desarrollo de procesos de cooperación.

Introducimos, en ocasiones, propuestas de gestión que permitan desarrollar trabajos en equipo, pero... ¿está el alumno preparado para ello?.

Desde el inicio de este proyecto hemos tenido muy claro que era fundamental generar un proceso que hiciera posible la implementación de procesos de cooperación en el aula, pero acompañando al maestro o maestra en ello. Ayudando a generar procesos sistematizados basados en la fundamentación, en el análisis de lo que estaba ocurriendo y en la reflexión para la mejora. Sabíamos que si no era así corríamos el riesgo de inducir a conclusiones equivocadas: *El aprendizaje cooperativo, es idóneo para... pero no en mi aula. El aprendizaje cooperativo genera más trabajo para el docente y los resultados que se obtienen son...* En fin, a conclusiones negativas.

Es por ello, que tras la experiencia de todo un curso escolar trabajando con el grupo de maestros, consideramos que algunos de todos estos problemas que se han enumerado y otros potenciales, pueden solucionarse o evitarse siguiendo una secuencia racional en la implementación del aprendizaje cooperativo: una secuencia que radica en la incorporación gradual y paulatina de los diferentes elementos estructurales del aprendizaje cooperativo. Nuestra intencionalidad: evitar que se pudiera caer en el desánimo producido por una errónea conclusión: *“Esto no funciona”*.

En el primer capítulo de este libro se ha tratado el concepto de estructura de actividad. En función de la combinación de los elementos de la estructura de la actividad que realicemos va a condicionar que aquella tenga un carácter individualista, competitivo o cooperativo.



Un grupo de alumnos se puede organizar y estar estructurado de tres maneras:

De manera **Cooperativa** los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede conseguir sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen los suyos. En este caso se da una

interdependencia de finalidades u objetivos positiva. Es decir, cuando en un grupo de alumnos se ayudan unos a otros para conseguir sus objetivos , individuales y comunes, y lo que haga cada uno en particular repercute en los demás (cuando entre ellos hay lo que se denomina “interdependencia positiva)

De manera **individualista** no se da ninguna relación entre los objetivos que se proponen conseguir los distintos participantes. No se produce interdependencia de finalidades. O lo que es, cuando cada alumno va por su lado, sin importarle lo que hagan los demás y sin que lo que hagan éstos tenga alguna repercusión en lo que pueda hacer cada uno individualmente.

Y de manera **competitiva**, cuando los objetivos de los participantes también se hallan relacionados, pero de forma excluyente: un participante llega la meta si, y solo si, los demás no consiguen los suyos. En este caso se produce una interdependencia de finalidades negativa. Este caso sería cuando entre sus miembros se establece una especie de rivalidad mas o menos buscada de forma consciente, para ver, por ejemplo, quién de ellos acaba antes las tareas o quien consigue mejores notas.

Hemos de tener presente que en una estructura de aprendizaje cooperativa no es sólo su estructura de recompensa lo que varía -pasando de la competitividad a la cooperación- sino que ésta, a su vez, genera otros cambios prácticamente inevitables, tanto en la estructura de la actividad –que de ser primariamente individual, con frecuentes clases magistrales, pasa a favorecer explícitamente las interacciones de los alumnos en pequeños grupos-, como en la estructura de la autoridad - favoreciendo la autonomía de los alumnos frente al poder prácticamente absoluto del profesor- (Slavin, 1998; citado por Echeita y Martín, 1990, p. 57).

En este sentido la propuesta que ha resultado tras la aplicación consiste en un proceso en el que se organizan los elementos estructurales del aprendizaje



cooperativo de manera que ha permitido conocer las bases para su organización y determinar la secuencia en su implantación.

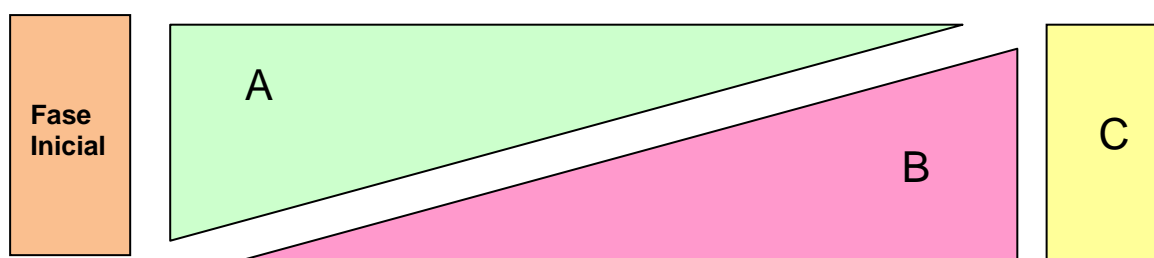
Los elementos estructurales sobre los que se ha organizado la secuencia han sido:

- El tamaño de los grupos.
- La duración de los grupos.
- La progresión en el tiempo de trabajo en equipo.
- Las secuencias cooperativas utilizadas.
- Roles cooperativos
- Las destrezas para la interacción cooperativa que se van generando.
- Procesos de evaluación y recompensas que se implantan.
- Actuaciones del profesor.

Todo ello organizado en cuatro fases, como se ha expuesto en el primer capítulo.

En el proyecto Acoop nos hemos planteado una **fase inicial**, imprescindible, de formación para seguir con todo el proceso de implementación en el aula compuesto por tres fases más. En el proyecto ACOOP nos planteamos un proceso continuado para ir desde la generación de interacciones positivas entre el alumnado, creando unas relaciones grupales que posibiliten un trabajo grupal adecuado, creando grupo (A), pasando por utilización del aprendizaje cooperativo como un medio de aprendizaje, aprendiendo cooperando (B), hasta llegar a interiorizar el concepto de la cooperación como un valor, aprendiendo a cooperar.

4



A. Creando grupo:

Dinámicas para favorecer el desarrollo de interacciones positivas de grupo. Todas estas dinámicas se desarrollan pormenorizadamente en el capítulo II de este libro.



“El proceso de creación de grupo: las relaciones interpersonales” está dedicado como su propio nombre anticipa a describir la importancia de formar grupos bien avenidos ya que es muy importante destinar un espacio de tiempo para favorecer las relaciones interpersonales y generar en el alumnado las habilidades sociales necesarias para cooperar. Cabe recordar que para alcanzar nuestro fin, la cooperación, el alumnado debe conocerse y confiar en sus compañeros, comunicarse con claridad y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse mutuamente y resolver los conflictos de forma constructiva. En definitiva, debe poseer una serie de habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupo. De ahí la importancia de dedicar un tiempo a su enseñanza.

B. Aprendiendo cooperando:

Proceso de organización de los grupos, entrenamiento en la organización de rutinas cooperativas utilizando secuencias de actividad simples y técnicas cooperativas que permitan el desarrollar procesos de aprendizaje a través de la cooperación. Todas estas secuencias y rutinas cooperativas se contemplan en el capítulo 3.

5

C. Aprendiendo a cooperar.

Organización estable de equipos de trabajo promoviendo el desarrollo de habilidades específicas para la cooperación.

Estas fases no tienen un desarrollo temporal alternativo, sino que se desarrollarán como se trata de representar en el gráfico, de manera simultánea y progresiva. Siendo la fase A la de mayor desarrollo al inicio de la implantación del aprendizaje cooperativo, incorporando progresivamente habilidades y destrezas específicas para aprender a través de la cooperación, Fase B. Todo ello irá contribuyendo a que el alumnado se vaya dotando de habilidades específicas y procedimientos que le permita desarrollar una actitud cooperativa (Fase C).



Todo ello ha llevado una fase 0 o inicial, imprescindible en todo proceso de cambio, una fase de formación.

FASE Inicial	Formación del profesorado Planificamos la implementación
FASE A	Creamos grupo: trabajamos las relaciones interpersonal
FASE B	Aprendiendo cooperando.
FASE C	Aprendiendo a cooperar.

5.1. Fases en la implementación del aprendizaje cooperativo en el proyecto ACOOP.

Para la implementación del aprendizaje cooperativo lo hemos organizado en la cuatro fases (0, A, B y C) y puede dar la impresión que cada fase es previa y exclusiva a la siguiente. La fase 0, es básica, pues se requiere un mínimo conocimiento de los fundamentos del aprendizaje cooperativo para desarrollar el proceso de manera adecuada. Parece que si no comenzamos por la fase A, y hasta que ésta no haya conseguido su objetivo, no podremos comenzar con la fase B, y así posteriormente la C, pues bien cuando estamos trabajando la B, estamos contribuyendo a la consecución de la A y de la C, pero sin lugar a dudas se hace necesario planificar todo el proceso para que así garanticemos la actuación y desarrollo sobre cada uno de los elementos estructurales del aprendizaje cooperativo, al igual que todo se integra en un proceso que ha de tener una intencionalidad de desarrollo de la cooperación. Todo ello nos permitirá decidir sobre las propuestas adecuadas en cada momento.

6

5.1.1. Fase Inicial. Formación del profesorado y Planificación de la implementación.

Esta fase ha permitido establecer un proceso de formación e información sistematizada sobre el aprendizaje cooperativo, a la vez que ha permitido generar relaciones interpersonales positivas entre los miembros del grupo de profesores que creen unas condiciones mínimas que favorezcan el desarrollo de destrezas para la cooperación entre el profesorado y permita la planificación de todo el proceso de implementación en el aula.

A la vez que formación, ha permitido conocer experiencias cercanas en los distintos niveles educativos y áreas curriculares, disipar dudas, quitar miedos y además cooperar con otros compañeros y compañeras y empezar a poner la experiencia en marcha con nuestra ayuda y seguimiento.

Ha consistido en una formación intensiva a la par que un taller práctico para:

- Conocimiento de las bases teóricas para el aprendizaje cooperativo.
- Conocimiento y práctica de las diferentes técnicas para la creación de grupo.
- Conocimiento diferentes secuencias y rutinas cooperativas.
- Conocimiento de experiencias sobre aprendizaje cooperativo.



- Documentación y lectura sobre materiales para el aprendizaje cooperativo.
- Planificación de su implementación e información a las familias del alumnado.

No es fácil incorporar totalmente el aprendizaje cooperativo si no estamos informados ni lo hemos probado anteriormente: el aprendizaje cooperativo es fundamental para la adquisición de las competencias, supone crear y utilizar distintos agrupamientos de una manera cuidadosa y atendiendo a ciertos principios (interdependencia, interacción, responsabilidad individual y hacia el grupo, promoción de las relaciones interpersonales y de habilidades sociales, evaluación constante del funcionamiento del grupo, etc.), que se deben de conocer antes de ponerlo en práctica.

Esta fase se ha desarrollado al inicio del curso escolar, durante 6 días, previos al inicio de las clases con el alumnado.

Al comienzo de las clases y en la primera sesión informativa con los padres se informó sobre el proceso de incorporación del aprendizaje cooperativo en el aula, para lo que se utilizó con los padres el juego de los “cuadrados cooperativos” (Veasexxxxxxxxx diseñar una sesión tipo para trabajar con los padres)

5.1.2. Fase A: Creando grupo: trabajamos las relaciones interpersonales.

Incluimos las actuaciones que realizamos para conseguir que el alumnado de una clase adquiera conciencia de grupo, creando un clima apropiado para el aprendizaje.

Todo educador debería preocuparse por las relaciones interpersonales en la clase donde trabaje; mejorar éstas, repercutirá beneficiosamente a la vez que son un elemento necesario para adquirir las competencias: social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, así como, desarrollar estrategias necesarias para una convivencia democrática y una resolución pacífica de los conflictos. Este ámbito de intervención es necesario e imprescindible para desarrollar con éxito el aprendizaje cooperativo en las aulas.

Comenzar por las relaciones interpersonales consiste en favorecer que los estudiantes se conozcan, desarrollen conductas y actitudes pro-sociales, aprendan a estar juntos antes de aprender juntos y adquieran conciencia de grupo. Este ámbito se puede planificar y desarrollar:

- En las tutorías
- Estableciendo de manera sistematizada los tiempos para desarrollar actividades que contribuyan a ello.
- Teniendo presente el proceso determinado (Que se recoge en el capítulo 2) en todas las interacciones del aula para la mediación en este sentido, por parte del docente.

Es importante también que nosotros conozcamos a nuestro alumnado: realizaremos sociogramas y tendremos a nuestro alcance fichas de observación (Capítulo 3) que nos permitan tomar notas e ideas que nos ayuden a tomar decisiones más adelante, a la hora de constituir los equipos de trabajo.



Empezaremos con esta fase exclusivamente durante tres semanas para progresivamente ir incorporando la siguiente fase.

La frecuencia de estas sesiones la podríamos establecer en tres sesiones semanales y una vez pasadas las tres primeras semanas podríamos dejarlo en la tutoría o cuando la situación del aula lo requiera, lo que denominaríamos oportunidad pedagógica de la actuación, para proponer juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan la interacción positiva y un clima apropiado para el aprendizaje.

5.1.3. Fase B: Aprendiendo cooperando.

En esta fase se trató de ir introduciendo el aprendizaje cooperativo de manera gradual. La utilización del trabajo cooperativo como un medio para aprender mejor a través de la ayuda de unos a otros.

El paso de una fase a otra es una cuestión bastante relativa, dependiendo de cada grupo clase, de sus características, su momento evolutivo y su experiencia en dinámicas de cooperación. A modo general, y por establecer una premisa, podríamos pensar en que cada fase se desarrolle a lo largo de un trimestre, de forma que la estructura esté totalmente establecida al finalizar el curso escolar. No obstante las características de cada grupo clase va a determinar la duración de este proceso.

Esta propuesta no pretende ser cerrada ni rígida en sus planteamientos, la experiencia de ACOOP nos ha demostrado que no todos los grupos son iguales y que por lo tanto el ritmo de avance va a diferir de unos a otros, por lo tanto esta propuesta deberá ser contextualizada y matizada en función del grupo con el que se va a trabajar. Es necesario que diferenciamos cada uno de estos ámbitos en función de cuatro niveles distintos:

1. El momento evolutivo de los alumnos. No es lo mismo plantear esta secuencia en un tercer ciclo de Primaria que en un primer ciclo, o en educación infantil. Por ejemplo, muchas de las destrezas que se proponen para la fase de perfeccionamiento deberán reformularse para los estudiantes de primer curso de primaria, de cara que puedan asumirlas.
2. La experiencia cooperativa del grupo. Un grupo-clase que viene de trabajar en grupos de cuatro alumnos, no debe disponerse en parejas para empezar la secuencia. Debemos partir siempre de un diagnóstico previo que nos permita adaptar las propuestas a las necesidades de cada grupo-clase en particular.
3. Las necesidades de cada alumno. Los roles y las destrezas pueden perfectamente diferenciarse en función de las características de cada estudiante. Tal y como hemos planteado, dependiendo de las destrezas y habilidades del alumnado el punto de partida requerirá un mayor o menor nivel de destrezas específicas. Igualmente, las secuencias y rutinas cooperativas pueden –y deben- ajustarse a las posibilidades de cada equipo,



proponiendo de este modo caminos distintos para realizar el trabajo en función de cada grupo.

4. El utilizar determinadas actividades cooperativas de manera esporádica es interesante y puede dar unos resultados, pero para lograr los beneficios del aprendizaje cooperativo es necesario sistematizar y planificar el proceso de implementación de esta fase, que origina que el docente vaya tomando seguridad con el desarrollo de esta propuesta y así vaya utilizándola con mayor frecuencia, lo que irá repercutiendo en una organización cada vez más completa de la propuesta y unas mejoras de los resultados en este sentido.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se han planteado las siguientes subfases para “crecer” gradualmente en el desarrollo de esta fase.

Debemos ir tomando decisiones sobre el tamaño del agrupamiento, la duración , el tiempo de trabajo con secuencias cooperativas al inicio del proceso y de rutinas cooperativas, las destrezas que en cada caso iremos desarrollando y como cada momento supondrá la consolidación de unas competencias que capaciten al alumno y al grupo clase para seguir creciendo en este proceso y que vendrá impulsado por las actuaciones del maestro o profesor, y los procesos de evaluación y recompensa que se implanten.

FASE B. SUBFASE B.1.

Trabajos esporádicos por parejas con secuencias cooperativas de actividad.

TAMAÑO DEL GRUPO	PAREJAS
------------------	---------

Si queremos llegar a desarrollar destrezas cooperativas que permita el trabajo eficaz en equipos organizados, hemos de empezar a trabajar con el grupo más pequeño, la pareja. Consideramos interesante empezar a trabajar en parejas, ya que:

- Se trata de la estructura grupal más básica y que estamos acostumbrados en nuestras aulas. Normalmente el alumno se coloca en parejas, ello ayuda a ir desarrollando el proceso desde donde se encuentra la organización del aula.
- En esta situación comienza manejando dos interacciones, que implica un nivel de habilidades muy básico.
- Se producirá un nivel de ruido más reducido que en grupos mayores, lo que facilitará que en un primer momento no se perciba como un hándicap frente al excesivo ruido no controlado.
- Permiten empezar a utilizar secuencias y rutinas de trabajo y habilidades cooperativas en las diversas situaciones de aprendizaje que se presentaran en el aula.

Como decíamos, anteriormente, todo el proceso será contextualizado en función de las destrezas y habilidades anteriores que tengan cada uno de los alumnos y el grupo de ellos. Si previamente hay una tradición de trabajar en grupo o se sientan en grupo, se puede empezar proponiendo actividades que se desarrollen en una secuencia previa de pareja, previa a la interacción grupal. Sin embargo,



en esta primera fase, pondremos el énfasis sobre el trabajo de parejas dentro de los equipos.

DURACIÓN DEL GRUPO	DESDE UNA SEMANA HASTA QUINDE DIAS
--------------------	------------------------------------

La duración de las parejas va a variar en función de cómo se desarrollen las interacciones. No es necesario mantener las parejas demasiado tiempo, ya que la estructuración del tipo de actividades que realizan es alta y el periodo de trabajo conjunto es breve. En esta subfase es donde iremos observando las interacciones que se producen en las diferentes parejas, cómo trabajan juntos, permitiendo realizar una aproximación a la idoneidad de unos agrupamientos frente a otros. Deberíamos ir probando con los diferentes emparejamientos. Nos permitirá y recogiendo información para organizar los equipos posteriormente. A modo orientativo podríamos mantener las parejas sobre una semana y ver que parejas funcionan mejor y cuales tienen dificultades de interacción.

TIEMPO DE TRABAJO EN EQUIPO/PAREJAS	5-10 MINUTOS
-------------------------------------	--------------

Empezaremos secuencias simples de organización de la tarea que requieran breves secuencias de tiempo (5-10 minutos), muy estructuradas y dirigidas a tareas muy concretas. Progresivamente iremos avanzando en la complejidad de las secuencias y la duración temporal.

En este sentido los primeros beneficios que se obtendrán serán:

- Procesamiento de la información induciendo al intercambio a través de la interacción entre los miembros de la pareja.
- Iremos estableciendo rutinas habituales dentro de nuestras sesiones, que permitirán a los alumnos ir conociendo las diferentes secuencias de actividad, sabiendo lo que tienen que hacer en cada momento. De esta manera, contribuimos a promover la autonomía de los estudiantes.
- Mayor atención por parte del alumno, al ir introduciendo variedad en la gestión y desarrollo de la actividad en el aula.

SECUENCIAS DE ACTIVIDAD	SECUENCIAS DE ACTIVIDAD SIMPLES
-------------------------	---------------------------------

Las parejas trabajarán con secuencias simples, que han sido expuestas en el capítulo 3, adaptadas a una corta duración (entre unos minutos y una sesión), que requieren un nivel de destrezas cooperativas bajo.

Resulta conveniente que, a la hora de ir incorporando las diferentes secuencias de actividad, sigamos una serie de pautas que apuntan a estructurar y controlar la situación de interacción, que conforme indican Más, C., Negro, A y Torrego, F. (2012)¹ pueden ser:

¹ MÁZ, C.; TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) en TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) **“Aprendizaje cooperativo en las aulas”**. pp 105-138 *“Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula”*. Madrid: Alianza Editorial



- Describir con claridad y precisión la tarea que se propone.
- Requerir a las parejas la producción de un resultado específico, como una respuesta escrita.
- Elegir a unas cuantas parejas para que expongan a la clase su trabajo, para asegurar que se toman en serio la actividad.
- Incorporar una secuencia cada vez y utilizarla de forma sistemática durante un cierto tiempo (una semana, quince días), hasta que veamos que los alumnos la han interiorizado. En ese momento, introducimos otra y la combinamos con la anterior.
- Moverse por la clase y controlar el desarrollo de la actividad.

Para facilitar el proceso de implementación y decisión de las secuencias a utilizar hemos de pensar en los diferentes momentos que debe tener la organización de una unidad didáctica que posibilite la construcción del conocimiento a la vez que construye los aprendizajes:

- Secuencias simples para el momento de activación de conocimientos previos, como por ejemplo las parejas de discusión enfocada e introductoria, las parejas de pregunta y respuesta, el pequeño rompecabezas...
- Secuencias simples para el momento de presentación de los contenidos, como por ejemplo, un momento déjame pensar, las parejas de toma de apuntes, etc.
- Secuencias simples para el momento de procesamiento de la información, como por ejemplo, parejas de explicación simultánea, parejas de ejercitación-revisión, leemos juntos, etc.
- Secuencias simples para el momento de recapitulación y síntesis de la información, como por ejemplo, cierre de la discusión enfocada, cierre para las parejas de escribientes, revisión de los aprendizajes...

ROLES COOPERATIVOS	TRABAJO SIN ROLES
--------------------	-------------------

Las tratarse de un grupo básico, la pareja, no es necesario concretar los roles a desarrollar, pues lo que deberíamos hacer es alternarlos, aquellos que incorporemos. Por ejemplo: portavoz de la pareja.

En el caso de que los alumnos tengan una experiencia anterior que podamos utilizar y decidamos formar grupos mayores, tomaremos como referencia las propuestas que se presentan en la etapa siguiente.

DESTREZAS PARA LA INTERACCIÓN	TRABAJAMOS SOBRE LAS DESTREZAS
-------------------------------	--------------------------------



FORMACIÓN.

En esta primera fase debemos centrarnos en que los alumnos adquieran lo que Jonson, Jonson y Holubec (1999^a:79-93)² denominan habilidades de formación. Estas destrezas apuntan hacia una organización mínima de trabajo en equipo y al establecimiento de un conjunto de normas mínimas de conductas adecuadas.

Hemos iniciado en la fase anterior (fase A) la creación de grupo, promoviendo el desarrollo de interacciones positivas. Hasta ahora hemos realizado actividades de presentación, conocimiento y afirmación. Seguiremos avanzando en el desarrollo de estas habilidades, para facilitar una adecuada interacción entre todos los miembros del aula (alumnado y maestro) entre sí, que sin duda irá contribuyendo al desarrollo de conductas de confianza y aprecio, conforme se secuencia en el capítulo 2.

Por otro lado, además de ir avanzando en el desarrollo de estas habilidades sociales es necesario ir avanzando en el desarrollo de destrezas relacionadas con la tarea, y en este sentido se promoverá un proceso que contribuya a que el alumno sepa el modo de realizar la tareas y el modo de funcionar entre las parejas y con el resto de la clase. Se irá interiorizando “el saber en cada momento como ha de proceder”.

Algunas de estas destrezas, siguiendo la propuesta de Más, C., Negro, A y Torrego, F. (2012)³, serían:

- Interactuar sin subir la voz, manteniendo un nivel de ruido adecuado.
- Respetar el turno de palabra.
- Mantener manos (y pies) lejos del espacio de los demás.
- Cuidar los materiales con los que está trabajando.
- Llamar por el nombre al compañero.
- Mirar al compañero cuando habla.
- Respetar la opinión del compañero.

12

Todo ello se puede concretar en establecer unas normas que concreten e induzcan básicamente al desarrollo de estas primeras destrezas.

PROCESOS DE EVALUACIÓN RECOMPENSAS	EVALUACION DEL PROCESO
---------------------------------------	------------------------

En estos primeros momentos la evaluación del proceso se convierte en la base fundamental. Promover el análisis y la reflexión, por parte del alumnado, sobre lo que se hace, cómo se hace y que resultados se obtienen.

² Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Buenos Aires: Aique.

-; y Holubec, E. (1999): *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*, Buenos Aires: Aique.

³ MÁS, C.; TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) en TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) **“Aprendizaje cooperativo en las aulas”**. pp 118 “*Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula*”. Madrid: Alianza Editorial



Después de cada actividad o grupo de actividades que se desarrollen es conveniente promover un proceso de reflexión, el grupo de nuevo se sienta en círculo e inicia un breve coloquio o reflexión sobre lo sucedido en la sesión. La maestra o maestro planteará interrogantes abiertos al grupo estimulando que los niños opinen sobre sus sentimientos o las experiencias vividas, o sobre los juegos que más le divirtieron. No es posible presentar un esquema fijo a como operar en esa reflexión final, ya que es una experiencia única en cada sesión y que ha dependido de las situaciones dadas en el desarrollo de las actividades realizadas.

A modo de ejemplo pueden servir interrogantes del tipo: ¿Cómo nos hemos sentido en los juegos que hemos realizado? ¿Se han cumplido las normas de los juegos? ¿Todos han participado y contribuido al juego? ¿Alguien ha visto que otro compañero ha sido excluido? ¿Qué sentimientos tenemos cuando somos excluidos de un grupo? ¿Qué juegos han sido mas divertidos? ¿Cuáles han salido bien? ¿Qué dificultades ha habido para organizar el juego? ¿Hemos sentido que hemos ayudado al grupo con nuestra participación? ¿Nos han ayudado los compañeros? ¿Alguien se ha hecho daño?...

Esta parte de la sesión tiene gran relevancia ya que en ella se potencia la verbalización-reflexión de las interacciones sociales experimentadas y de los conflictos concomitantes a las mismas. En ella se abordan temáticas como los beneficios de la cooperación, la relevancia tanto del proceso como del producto final de la actividad lúdica desarrollada, los sentimientos que se tienen al jugar en equipo y sentirse parte integrante de él, o los sufrimientos que las personas experimentan cuando otras personas las excluyen de su grupo, o se muestran indiferentes con ellas...

En cuanto a la tarea es conveniente ir introduciendo “momentos” en los que:

- Se promueva la reflexión sobre cómo se han organizado para realizar la tarea y los recursos empleados.
- Reflexionar sobre la mejora de los resultados obtenidos.
- Reflexionar sobre la parte que ha realizado cada uno de los miembros.

ACTUACIÓN DEL MAESTRO	CREACION DE GRUPO- INTERACCIONES POSITIVAS	DESARROLLO
-----------------------	---	------------

Esta fase supone la continuación de la fase A, se trata del inicio del curso, se trata de la puesta a trabajar conjuntamente alumnos que lo más seguro que no se conozcan. Alumnos que aunque se conozcan superficialmente no se han visto en la necesidad de asumir una serie de tareas dentro de una estructura de grupo, en este caso de pareja.

Conforme vamos introduciendo este proceso, surgen expectativas sobre los resultados a obtener, pero también surgen inquietudes e incertidumbre sobre lo que ha de hacer en cada momento.

Es el momento de ir introduciendo los modos de funcionamiento, las normas, la asignación de tareas en la pareja y primeros agrupamientos que se pudieran organizar, las tareas propias que organizan en cada área...



Ya hemos apuntado el proceso en la fase A. Conforme se plantea en el capítulo 2, nos encontramos en una fase en la que desarrollamos actividades de presentación, conocimiento y afirmación.

Estamos en los inicios del proceso. Nos encontramos temporalmente en la cuarta semana del curso aproximadamente. Estas primeras semanas son fundamentales para el futuro del grupo aula. Estamos estableciendo las bases para las interacciones posteriores. El maestro, ha de:

- Mediar para la participación y aceptación de todos los miembros del aula.
- Adecuar las actividades a la edad y situación del alumnado.
- Planificar de manera sistemática las actividades de presentación, conocimiento y afirmación.
- Mediar en cualquier momento de la vida del aula para avanzar en la creación del clima propicio de aula, donde cada alumno conozca la forma de actuar, la organización y la tarea a desarrollar.
- Implica al alumnado en la gestión del aula.

FASE B. SUBFASE B.2.

Trabajos esporádicos por parejas con secuencias cooperativas de actividad en equipos de cuatro.

Tenemos que enseñar al alumnado a trabajar en equipo sistemáticamente, organizando la actividad de aula de forma cooperativa desde las distintas áreas del currículo, desarrollando la organización de los equipos, la planificación del trabajo en equipo, las habilidades sociales,...

El aprendizaje cooperativo exige responsabilidad individual dentro del grupo, hacia uno mismo y hacia los otros miembros del grupo. Si no se definen las funciones de cada uno con claridad, el trabajo en equipo derivará hacia otras estructuras que nada tienen que ver con la cooperación y el compromiso de grupo. Como profesores debemos ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a autoorganizarse cada vez mejor y a ser más autónomos, para facilitarlos hemos de promover un modelo de evaluación y de recompensa tanto relativo al proceso como al producto.

Para ello proponemos una serie de instrumentos que ayudarán a ello, como el diario de sesiones, el panel de acuerdos, y la realización de actividades que les permitan decidir el nombre y el logotipo del equipo. Actividades para decidir los cargos y asignar las funciones a cada uno de ellos. Son importantes actividades que nos lleven a decidir las normas de funcionamiento de los equipos y de la clase en su conjunto.

En esta fase, después de haber comenzado a trabajar por parejas y encontrarnos en un momento en el que se ha mejorado el conocimiento y la aceptación entre los alumnos, pero también pueden haber surgido situaciones adversas que originan conflictos, sobre los que hay que actuar. Se hace necesario seguir avanzando,



conforme se propone en la fase A, en la mejora de la confianza y la comunicación entre los miembros del grupo.

TAMAÑO DEL GRUPO	EQUIPOS DE CUATRO
------------------	-------------------

Siguiendo con el proceso, iríamos incorporando progresivamente grupos de cuatro. En la fase anterior hemos ido probando las diferentes parejas y tendremos información para decidir sobre qué miembros debieran ir formando los grupos de cuatro que se irán organizando de manera que respondan a la heterogeneidad del aula. Sirva como orientación para su organización lo propuesto por Pujolás y Lago (2007) y que se cita en el capítulo 3, pág. 5 y 6.

En el caso de que haya que combinar los equipos de cuatro con otros agrupamientos, preferiremos siempre los grupos de tres, ya que los grupos de cinco alumnos son difíciles de coordinar y requieren un nivel de destrezas muy alto, que en este momento nuestros alumnos no tendrán.

DURACIÓN DEL GRUPO	ENTRE UN MES Y UN TRIMESTRE
--------------------	-----------------------------

Iremos posibilitando en un primer momento que estos grupos de cuatro no tengan un carácter estable hasta que vayamos realizando los agrupamientos en función de las habilidades relacionales y las destrezas de sus miembros, en función del nivel relacional y en función de la tarea.

Estos agrupamientos se convierten en el primer equipo base. Una vez hayamos decidido la composición de los equipos hay que dotarles de una cierta estabilidad que les permita afianzar el conocimiento y la confianza entre sus miembros en torno a la tarea aprendiendo a trabajar juntos.

No podremos hablar de tiempo fijo, pues como se ha comentado no todos los grupos evolucionan igual. En el desarrollo de la experiencia ha habido diferentes ritmos de crecimiento, en este sentido, en las diferentes aulas participantes en el proyecto ACOOP.

Sirva como orientación, un tiempo mínimo entre 4 o 5 semanas, siendo óptimo el poder mantenerlos un trimestre, incluso hacerlos coincidir con las “evaluaciones” del periodo académico.

TIEMPO DE TRABAJO EN EQUIPO/PAREJAS	15-20 MINUTOS
-------------------------------------	---------------

El tiempo real de trabajo cooperativo debe aumentar. Se trata de ir aumentando el tiempo de trabajo en grupo, pasando progresivamente de los 10 minutos de la subfase anterior. Y también iremos aumentando la frecuencia de estos tramos de trabajo cooperativo. Para poder ir aumentando este tiempo también requiere que las diferentes secuencias cooperativas que utilizemos se vayan pautando hasta interiorizar su funcionamiento. El final sería llegar a unos periodos de 15 a 20 minutos por sesión de trabajo en aula (tomando como unidad de sesión una hora).

SECUENCIAS DE ACTIVIDAD	SECUENCIAS DE ACTIVIDAD SIMPLES
-------------------------	---------------------------------

Aunque los alumnos estén en equipos, en un principio seguimos trabajando sobre técnicas para parejas, pero introduciendo un momento final de consenso dentro del



equipo. Por ejemplo, los alumnos trabajan en pareja sobre un problema de matemáticas utilizando “Lápiz al lapicero” y cuando han terminado, consensúan su respuesta con la otra pareja del equipo.

Progresivamente, vamos incorporando otras técnicas informales diseñadas para equipos de cuatro alumnos. Estas nuevas técnicas van siendo más complejas e incorporan algunos elementos nuevos del aprendizaje cooperativo, como por ejemplo, la utilización de roles de trabajo, las recompensas o dinámicas de evaluación sistemática del trabajo en equipo. Para hacerlo podemos seguir el mismo esquema de la fase anterior, estableciendo momentos distintos en la sesión de clases:

- Secuencias simples para el momento de activación de conocimientos previos, como por ejemplo el juego con palabras, sigue la rueda, ...
- Secuencias simples para el momento de presentación de los contenidos, como por ejemplo, intercambiar dificultades, el color...
- Secuencias simples para el momento de procesamiento de la información, como por ejemplo, explicación de la tarea, el elegido, lápiz al lapicero, Un momento dejame pensar...
- Secuencias simples para el momento de recapitulación y síntesis de la información, como por ejemplo, mapa conceptual mudo, letras preguntonas...

Todas estas técnicas simples están recogidas en el capítulo 3.

En este punto podemos comenzar a encadenar secuencias simples de actividad y formar Rutinas Cooperativas.

ROLES COOPERATIVOS	SE INTRODUCEN ROLES
--------------------	---------------------

En cuanto formemos grupos de tres/cuatro alumnos es imprescindible empezar a trabajar con roles cooperativos. Resulta importante reflexionar sobre que roles son necesarios y básico para que el grupo trabaje de manera cooperativa y ayude a la vez a su organización. El docente deberá determinar estos roles en función de las características del alumnado e ir incorporando su aprendizaje y funciones progresivamente, es otro aprendizaje más. En diferentes periodos podríamos asociarlos a estructuras conocidas, por ejemplo: Un periódico (Director, redactor, periodista, impresor...) y asignarles las funciones en este sentido. Puede de esta manera cobrar un significado previo a la interiorización de los roles.

Sirvan de orientación los siguientes roles para trabajar en equipos, los propuestos por Más, C., Negro, A y Torrego, F. (2012)⁴ :

- Un rol para dirigir las actividades y repartir el turno de palabra. Con esto aseguramos que el equipo trabaje de forma ordenada sin desviaciones.
- Un rol encargado de comunicarse con el docente y los otros grupos, y de recoger los materiales necesarios para el trabajo. De este modo evitamos el

⁴ MÁS, C.; TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) en TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) **“Aprendizaje cooperativo en las aulas”**. pp 134 *“Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula”*. Madrid: Alianza Editorial



movimiento errático de los alumnos por la clase y conseguimos que sólo se pregunte al profesor cuando ninguno de los miembros del grupo conoce la respuesta.

- Un rol para supervisar el nivel de ruido y la implicación en la tarea, de cara a empezar a dotar a los grupos de la capacidad de autorregularse.
- Un rol para llevar la agenda grupal y revisar que todos han cumplido con el trabajo, para empezar a incidir en la autogestión del equipo y contribuir al desarrollo de estrategias metacognitivas.

Los roles se enseñarán de forma explícita y seguiremos una progresión lógica en su implantación, de forma que, en un principio, partamos de una única función para cada rol, sobre la que iremos añadiendo otras. Los periodos para el desempeño de un rol no deberían ser inferiores a una semana, ni superiores a un mes, posibilitando que estos tengan una dinámica rotatoria entre los miembros del equipo. Ello contribuye al desarrollo de determinadas competencias básicas por parte de todos los miembros..

DESTREZAS PARA LA INTERACCIÓN	TRABAJAMOS SOBRE LAS DESTREZAS DE PARA SU FUNCIONAMIENTO
-------------------------------	--

En este segundo momento, además de seguir prestando atención a las destrezas de formación, nos centraremos en las habilidades de funcionamiento (Jonson, Jonson y Holubec, 1999a: 79-93), destinadas a orientar los esfuerzos grupales a la realización de las tareas y al mantenimiento de relaciones eficaces de trabajo.

Continuamos trabajando el proceso establecido para la creación de grupo (fase A), promoviendo el desarrollo de interacciones positivas. Hasta ahora hemos realizado actividades de presentación, conocimiento, afirmación y confianza. Seguiremos avanzando en el desarrollo de estas habilidades, para facilitar una adecuada interacción entre todos los miembros del aula (alumnado y maestro) entre si, incorporamos actividades de comunicación, conforme se secuencia en el capítulo 2.

Algunas de estas destrezas serían:

- Orientar el trabajo del grupo. (1) definiendo y redefiniendo el propósito de la tarea, (2) estableciendo o llamando la atención sobre los límites de tiempo y (3) ofreciendo procedimientos sobre cómo realizar una tarea con mayor eficacia.
- Controlar el tiempo de realización de la tarea.
- Expresar puntos de vista respecto de la tarea que se está realizando.
- Expresar apoyo y aceptación.
- Pedir ayuda o aclaraciones respecto de lo que se está diciendo o haciendo en el grupo.
- Ofrecerse para explicar o aclarar.
- Parafrasear los aportes de otro integrante del grupo.
- Dar apoyo y energía al grupo cuando el nivel de motivación es bajo.
- Tomar decisiones compartidas basadas en la negociación y el consenso.



PROCESOS DE EVALUACIÓN RECOMPENSAS	EVALUACION DEL PROCESO, EVALUACIÓN PRODUCTO, INCORPORACIÓN DE RECOMPENSAS
------------------------------------	---

En todos los momentos de trabajo cooperativo cobra una importante relevancia la evaluación del proceso. Constituye la base fundamental. Promover el análisis y la reflexión, por parte del alumnado, sobre lo que se hace, cómo se hace y que resultados se obtienen, sin duda contribuirá a la mejora del proceso y del producto.

En la subfase anterior se incorporaba este modo de actuar, ya se debe haber incorporado en todo este proceso, pero ahora se trata de ir incorporando la toma de acuerdos sobre propuestas de mejora que los equipo deben recoger en , lo que determinados autores denominan “cuaderno de equipo” y que en el proyecto ACOOP, denominamos “cuaderno de bitácoras”.

Seguimos al igual que en la subfase anterior después de cada actividad o grupo de actividades que se desarrollen promoviendo un proceso de reflexión, el grupo de nuevo se sienta en círculo e inicia un breve coloquio o reflexión sobre lo sucedido en la sesión. La maestra o maestro planteará interrogantes abiertos al grupo estimulando que los niños opinen sobre sus sentimientos o las experiencias vividas, o sobre los juegos que más le divirtieron.

Como ya apuntábamos en la subfase anterior pueden servir interrogantes del tipo: ¿Cómo nos hemos sentido en los juegos que hemos realizado? ¿Se han cumplido las normas de los juegos? ¿Todos han participado y contribuido al juego? ¿Alguien ha visto que otro compañero ha sido excluido? ¿Qué sentimientos tenemos cuando somos excluidos de un grupo? ¿Qué juegos han sido mas divertidos? ¿Cuáles han salido bien? ¿Qué dificultades ha habido para organizar el juego? ¿Hemos sentido que hemos ayudado al grupo con nuestra participación? ¿Nos han ayudado los compañeros? ¿Alguien se ha hecho daño?...

18

En cuanto a la tarea se incorporan instrumentos para facilitar y sistematizar este proceso, en el capítulo 4 se recogen algunas propuestas de estos instrumentos.

Los objetivos que pretenden son:

- Ayudar en el proceso de autoevaluación del producto y mejorar los requisitos del mismo, siendo conocidos y compartido.
- Servir de guía en este proceso.
- Desarrollar conductas de autoevaluación y superación en la mejora del producto.
- Desarrollar en el alumnado habilidades de formulación.

Para ello se proponen para ello los siguientes pasos en una sesión de autoevaluación:

- Establecer unos criterios de referencia en una guía que en principio ayude al debate.
- Analizar cada una de las situaciones y determinar cuáles son los aspectos a mejorar.
- Hacer propuesta de cómo mejorar.
- Valorar las opciones y tomar acuerdos.



- Revisar los acuerdos

Todo estos pasos pueden ser planteados como una rutina cooperativa que ayude a interiorizar el proceso.

La recompensa irá tomando un valor más relevante, donde la recompensa individual tendrá mayor repercusión grupal que inducirá conjuntamente con el proceso de autoevaluación a la mejora de la actitud de cooperación. Podríamos decir que supone un primer avance en el sentido del aprender a cooperar, conjuntamente con el desarrollo de las habilidades específicas.

ACTUACIÓN DEL MAESTRO	PROMOTOR DE LA RESPONSABILIDAD GRUPAL IMPLICACIÓN INDIVIDUAL	E
-----------------------	--	---

Esta fase supone un continuo de las subfases anteriores donde se irán desarrollando habilidades de comunicación y resolución de conflictos por lo que el papel mediador del maestro cobra la mayor relevancia.

Se irá interiorizando por el alumno la importancia de la cooperación para la mejora de los resultados, por lo que con la mediación del maestro se debe potenciar esta percepción.

En este momento se irán puliendo las normas y mejorando los procesos de formulación.

El maestro debe :

- o Organizar bien las tareas.
- o Implicar a los alumnos
- o Fomentar la autonomía del grupo
- o Revisar de manera democrática las normas, fruto de la autoevaluación de los grupos.
- o Favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación.
- o Reforzar la cooperación mediante las recompensas adecuadas.
- o Facilitar la expresión de sentimientos.

Sirvan de ejemplo la propuesta de cuestiones para la mediación que se recoge en el capítulo 4.

Debe continuar promoviendo un progresivo paso de la autoridad al aula, al grupo de alumnos en la toma de decisiones y acuerdos.

FASE B. SUBFASE B.3.

Equipos estables que trabajan con secuencias cooperativas simples y complejas.



En este momento se supone que podemos tener un grupo que consideramos estable en el que el alumnado ya cuenta con unas habilidades mínimas que posibilitan el trabajo cooperativo. Un alumnado que ha desarrollado unas habilidades sociales mínimas que le permiten una interacción positiva que facilita el resto de procesos implicados en el aprendizaje cooperativo. Consecuencia de ello será un grupo más eficaz y productivo, que tiene interiorizadas unas técnicas cooperativas que contribuyen a ello.

TAMAÑO DEL GRUPO	EQUIPOS DE CUATRO ALUMNOS
------------------	---------------------------

En esta etapa final de la fase B, mantenemos los equipos de la subfase anterior. Como nos encontramos en el momento en que los alumnos están dotados de estrategias, habilidades y procedimientos para cooperar, pueden incluso organizarse los grupos con un mayor número de miembros.

DURACIÓN DEL GRUPO	UN TRIMESTRE
--------------------	--------------

Los equipos son estables, manteniéndose, al menos, a lo largo de un trimestre. Pero recordemos que hemos de promover los procesos de cooperación entre todos los miembros del aula, y teniendo que esta fase puede durar todo un curso si pensamos que el grupo ya ha pasado en un curso anterior por el proceso de desarrollo de conductas de cooperación, hace necesario que los grupos se reorganicen dando pie a las interacciones y producción entre diferentes miembros del aula.

TIEMPO DE TRABAJO EN EQUIPO/PAREJAS	AUMENTO DEL TIEMPO
-------------------------------------	--------------------

En todo este proceso cada uno de los componentes estructurales del aprendizaje cooperativo van tomando y un progresivo aumento de presencia y en ese sentido se debe estar en situación y se debe promover el aumento del tiempo dedicado al trabajo cooperativo. Todo ello se debe plantear desde el control del aula que permita al maestro ir induciendo el sentido del trabajo. A mayor tiempo de trabajo cooperativo requiere un mayor autocontrol de alumno en el sentido de la tarea y por lo tanto su diseño requiere de planificar momentos de motivación y estimulación en ese sentido, lo que se puede conseguir introduciendo pausas para dar consignas y explicaciones cada cierto tiempo, Más, C., Negro, A y Torrego, F. (2012)⁵

SECUENCIAS DE ACTIVIDAD	SECUENCIAS DE ACTIVIDAD SIMPLES Y COMPLEJAS
-------------------------	---

A las secuencias simples de actividad que hemos venido utilizando, se suman las técnicas formales, que suponen un nivel de complejidad mayor y la estructuración de todos y cada uno de los distintos elementos del aprendizaje cooperativo que se veían anteriormente.

⁵ MÁZ, C.; TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) en TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) **“Aprendizaje cooperativo en las aulas”**. pp 135 *“Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula”*. Madrid: Alianza Editorial



Dentro de las técnicas de aprendizaje cooperativo formal encontramos diferentes niveles de dificultad, condicionada por el grado de autonomía y control que tienen los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje. Por ello, es necesario seguir una progresión lógica en su incorporación, yendo de las más estructuradas a las más abiertas. Una posible secuenciación, tomando como referencia las técnicas formales más difundidas, sería:

1. Trabajo en equipo-logro individual (TELI)
2. Torneos de juegos por equipos (TJE)
3. Rompecabezas.
4. Investigación grupal.

Todas estas técnicas están recogidas en el capítulo 3 .

ROLES COOPERATIVOS	PERFECCIONAMIENTO DE ROLES DOTACIÓN DE FUNCIONES
--------------------	---

Conforme los grupos van creciendo en su desarrollo y cohesión podemos ir incorporando nuevas funciones a los roles que se venían asumiendo. La utilización de técnicas más complejas y la mejora del producto hace necesario ir determinando en cada momento la incorporación de funciones específicas para el desarrollo de cada uno de los roles establecidos. Todo ello contribuye a la mejora del nivel de autorregulación por parte de cada alumno.

21

DESTREZAS PARA LA INTERACCIÓN	TRABAJAMOS SOBRE LAS HABILIDADES DE FORMULACIÓN Y FERMENACIÓN
-------------------------------	---

En esta fase, añadimos a las destrezas anteriores las habilidades de formulación y fermentación (Jonson, Jonson y Holubec, 1999a: 79-93), dirigidas tanto al procesamiento profundo de la información trabajada, como a la gestión de posconflictos sociocognitivos.

Algunas de estas destrezas serían:

- Sintetizar en voz alta lo que se acaba de leer o comentarlo tan completamente como sea posible sin recurrir a notas o al material original.
- Corregir el resumen de otro y agregar información importante no incluida en el resumen.
- Buscar las relaciones entre lo que están aprendiendo y otros contenidos aprendidos anteriormente.
- Buscar formas inteligentes de recordar ideas y hechos importantes.
- Verificar la comprensión. Pedir a los miembros del grupo que expliquen, paso a paso, el razonamiento usado para realizar la tarea.
- Describir como se ha de realizar la tarea (sin dar la respuesta) y pedir a los compañeros que hagan lo mismo.
- Criticar ideas sin criticar a las personas.
- Integrar ideas diferentes en una única conclusión.



- Pedir justificaciones para una conclusión o una respuesta de uno de los integrantes del grupo.
- Ampliar la respuesta o la conclusión de otro integrante del grupo agregando información o implicaciones.
- Generar más respuestas yendo más allá de la primera solución o conclusión y produciendo varias respuestas plausibles para escoger.
- Verificar la realidad contrastando el trabajo del grupo con las instrucciones, el tiempo disponible y los temas que el grupo enfrenta.
-

PROCESOS DE EVALUACIÓN RECOMPENSAS	EVALUACION PARA LA MEJORA DE PRODUCCIÓN GRUPAL
------------------------------------	--

Continuaremos con el “cuaderno de bitácoras” al que le incorporarán guías e instrumentos que ayuden a conducir el proceso y mejora en el sentido de la fermentación, que se comentaba.

En cuanto a la tarea se incorporan instrumentos para facilitar y sistematizar este proceso, en el capítulo 4 se recogen algunas propuestas de estos instrumentos.

Los objetivos que pretenden son:

- Ayudar en el proceso de autoevaluación del producto y mejorar los requisitos del mismo, siendo conocidos y compartido.
- Servir de guía en este proceso.
- Desarrollar conductas de autoevaluación y superación en la mejora del producto.
- Desarrollar en el alumnado habilidades de formulación.

22

Para ello se proponen para ello los siguientes pasos en una sesión de autoevaluación:

- Establecer unos criterios de referencia en una guía que en principio ayude al debate.
- Analizar cada una de las situaciones y determinar cuáles son los aspectos a mejorar.
- Hacer propuesta de cómo mejorar.
- Valorar las opciones y tomar acuerdos.
- Revisar los acuerdos

Todo estos pasos pueden ser planteados como una rutina cooperativa que ayude a interiorizar el proceso para mejorar las competencias básicas, la mejora de resultados de aprendizaje y un avance en el sentido del aprender a cooperar.

La recompensa irá tomando un valor más relevante, donde la recompensa individual tendrá mayor repercusión grupal que inducirá conjuntamente con el proceso de autoevaluación a la mejora de la actitud de cooperación. Podríamos decir que supone un primer avance en el sentido del aprender a cooperar, conjuntamente con el desarrollo de las habilidades específicas.



La evaluación individual, como parte del proceso académico será consecuencia de los procesos de aprendizaje producidos y las competencias puestas en práctica. Nos encontramos en un momento en el que ella evaluación del alumnos tiene diversas fuentes de información que con gran precisión nos permitirá emitir un juicio de valor.

ACTUACIÓN DEL MAESTRO	MEDIACIÓN EN LA PRODUCCIÓN, MEJORA CONTÍNUA Y APRENDIZAJE GRUPAL AUTÓNOMO
-----------------------	---

Llegados a este momento , el docente debe continuar reforzando la cooperación, la cohesión del grupo, ello nos permitirá incluir cualquier técnica completa.

Todo ello requerirá como en todo el proceso de implementación:

- Organizar bien las tareas.
- Implicar a los alumnos
- Fomentar la autonomía del grupo
- Mejorar el desarrollo de habilidades de comunicación.
- Reforzar la cooperación mediante las recompensas adecuadas.
- Facilitar la expresión de sentimientos.

Nos encontramos en la antesala de la FASE C, aprendiendo a cooperar. En este momento hay que prever que ante el cambio de componentes del grupo o por finalización del curso escolar, el dedicar tiempo a cerrar el proceso con dinámicas que ayuden a extraer conclusiones sobre:

- La importancia de la cooperación.
- Las mejoras producidas en el proceso de aprendizaje.
- La mejora de las relaciones de los miembros del grupo y del aula.
- La continuidad del trabajo en otros grupos
- La aplicación de las competencias adquiridas en otros ámbitos de la vida familiar, de amigos fuera de aula, ...

5.1.4. Fase C. Aprendiendo a cooperar.

Al final de este proceso lo que estamos propiciando es que el alumno aprenda a cooperar, lo que otros autores denominan la cooperación como contenido de aprendizaje.

En todo este proceso se puede observar que la creación de grupo y la habilidades y destrezas de cooperación no pueden ir separadas, al igual que el proceso de interiorización de la conducta cooperativa no puede ir separada de la ejercitación de las diferentes secuencias de actividad ni del proceso de recompensa que se establezca y que es el que potenciará que las energías se canalicen hacia la cooperación. Por tanto podemos afirmar que después de haber recorrido todas estas fases el alumno habrá adquirido unas competencias que le permitirán trabajar de manera cooperativa y desarrollar una actitud de valoración de los procesos cooperativos frente a los de carácter individualista y competitivo.

Llegados a este punto hemos de reflexionar sobre dos aspectos: la fase y las habilidades con que se encuentra nuestro grupo de alumnos y las actuaciones que



hemos realizado en nuestra clase relacionados con cada uno de los ámbitos. (Más, C., Negro, A y Torrego, F. 2012)⁶.

Hemos de ser conscientes de las habilidades desarrolladas en cada una de las fases y el carácter secuenciado que han de tener para permitir el crecimiento individual y colectivo de los miembros del grupo clase. Y que todos los grupos no tendrán el mismo proceso en el tiempo, esta propuesta tiene un carácter orientativo que en todo momento deberá ser matizada por el docente que se decida a implementarlo en su aula.

Decíamos al comienzo que el alumno no tiene por naturaleza destrezas cooperativas, ni el contexto social las potencia, por ello se trata de planificar y desarrollar un proceso que las posibilite, en última instancia aprender a cooperar.

⁶ MÁS, C.; TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) en TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (2012) **“Aprendizaje cooperativo en las aulas”**. pp 137 *“Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula”*. Madrid: Alianza Editorial



LAS NORMAS BÁSICAS PARA TRABAJAR EN EQUIPO: EL DECÁLOGO DE LA COOPERACIÓN

Fuente: Père Pujolàs Masset

Objetivo

- Determinar entre todos, de forma consensuada, las normas básicas para trabajar en el aula en equipos cooperativos.

Desarrollo de la actividad:

La actividad consiste en la aplicación de la dinámica de grupos conocida con el nombre de "Técnica del Grupo Nominal". El proceso a seguir es el siguiente:

- Lo primero, el profesor – o la persona que actúa como facilitador (que puede ser un alumno o alumna)- explica claramente cuál es el objetivo que se pretende conseguir con la aplicación de esta técnica: en este caso, al ser muy diferente la forma de trabajar en el aula por medio de equipos cooperativos que, cuando se trabaja individualmente, es necesario determinar las normas que se tienen que seguir para que esta forma de trabajo sea viable.
- El grupo clase se divide en diferentes equipos de cuatro o cinco alumnos, como mucho. Se puede utilizar –si ha funcionado bien- la distribución en equipos utilizada en la actividad anterior.
- Durante unos quince minutos aproximadamente, cada equipo, por separado, tiene que escribir las normas que, a su entender, todos tendríamos que cumplir para poder trabajar en equipos dentro del aula. La experiencia de las actividades anteriores – y las revisiones que se han hecho- pueden servir de referencia: ¿Qué ha facilitado que pudiéramos trabajar en equipo en las experiencias anteriores, o qué ha impedido que pudiéramos trabajar mejor? A partir de aquí, se pueden inferir algunas normas de comportamiento y de funcionamiento de la clase que, para poder trabajar mejor, todos tendríamos que cumplir.
- El facilitador pide a cada equipo, uno por uno, que exprese una sola de las normas que han escrito y las va anotando en la pizarra. Si algún equipo tiene más de una norma tendrá que esperar, para verbalizar la segunda, a que se haya completado la primera ronda, suponiendo que en ésta su norma no haya sido aportada ya por algún otro equipo. Queda claro, entonces, que lo importante son las normas, no el equipo que las haya propuesto.
- Una vez recogidas todas las normas, después de haber completado las vueltas necesarias, la persona que dirige la técnica, pide si todo ha quedado claro para todos. Si hay alguna duda sobre alguna aportación, es el momento de pedir al equipo que haya formulado la norma que haga las aclaraciones convenientes. En este paso también se pueden hacer cambios a la lista de normas, retocando la redacción si no es lo suficientemente clara, fusionando en una sola dos normas muy parecidas, etc. Se trata sólo de aclaraciones y retoques para mejorar la redacción formal de las normas, no de objeciones o críticas a las normas aportadas entre todos los equipos. Al final, todas las normas tienen que quedar recogidas en la pizarra, precedidas por las letras del alfabeto: la primera que se ha aportado es la A, la segunda la B, la tercera la C, etc. Se redactaran en positivo.
- El paso siguiente consiste en que cada equipo jerarquice las normas recogidas, puntuándolas del 1 al 10, de la siguiente manera: La norma que para ellos es más importante es puntuada con un 10. La segunda más valorada para éste equipo tendrá un 9, la tercera un 8, etc. Si hay más de 10 normas para puntuar, todas las que no entren en las 10 más valoradas tendrán 0 puntos.



- Acto seguido se anota, en la pizarra, al lado de cada una de las normas, la puntuación que le ha otorgado cada equipo, y, al final, se suman las puntuaciones de cada norma. De ésta manera se puede saber cuáles son las normas que el grupo clase ha considerado, ordenadas por orden de importancia. El resultado constituirá el "Decálogo de la Cooperación". Esto no implica, claro está, que si hay más de 10 normas, no se tengan en cuenta las que no hayan entrado entre las 10 primeras.

- Finalmente, se comentan los resultados obtenidos y se insiste que, a partir de ahora, cuando se trabaje en equipo dentro de la clase, todos los alumnos tendrán que esforzarse para cumplir estas normas.

Para facilitar la realización de la actividad, se da a cada equipo una plantilla que contiene una tabla en la cual:

- En la primera columna, cada equipo escribe las normas que ellos proponen.
 - En la segunda columna, anotan las normas que se van diciendo entre todos, y que el facilitador de la actividad va anotando en la pizarra (es mejor escribirlo en lápiz, porque seguramente alguna de éstas normas se retocará).
 - En la tercera columna, cada equipo anotará la puntuación que ha dado a cada norma.
 - En las 7 columnas siguientes se anotan las puntuaciones que han dado a cada norma los otros equipos (la plantilla está preparada para un máximo de 8 equipos).
 - En la penúltima columna se anota el total de puntos otorgados a cada norma.
 - Y en la última columna, el orden de importancia otorgada a cada norma: 1, a la norma que ha obtenido más puntos; 2, a la que viene a continuación, etc.
- Se trata, evidentemente, de una lista abierta; más adelante, a medida que se descubra la necesidad, éstas normas se pueden ampliar, retocar, etc.

A modo de ejemplo, una posible relación de las normas para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase:

NORMAS PARA TRABAJAR EN GRUPO:

1. Compartirlo todo.
2. Trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.
3. Pedir la palabra antes de hablar.
4. Aceptar las decisiones de la mayoría.
5. Ayudar a los compañeros.
6. Pedir ayuda cuando sea necesario.
7. Apreciar y valorar la ayuda de un compañero.
8. Hacer la faena que me toca.
9. Participar en todos los trabajos y las actividades del equipo.
10. Cumplir éstas normas y hacerlas cumplir a los demás.



RELACION DE COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN CADA FASE DE IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

		A	B1	B2	B3	C
PROPORCIONA BENEFICIOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve el pensamiento crítico - Ayuda a los alumnos a clarificar sus ideas mediante discusiones y debates. - Favorece el desarrollo de la comunicación oral. - Favorece la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento - Posibilita la adopción de perspectivas diversas acerca de los contenidos escolares. 					
FAVORECE LA IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Anima a los alumnos a hacerse responsables de su aprendizaje. - Les ayuda a desterrar la idea de que el profesor es la única fuente de conocimiento. - Les permite ejercer cierto control sobre la tarea. 					
MEJORA LOS RESULTADOS EN EL AULA	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve un mayor rendimiento y asistencia a clase. - Potencia una actitud positiva hacia la asignatura. - Mejora la persistencia de los alumnos a la hora de completar las tareas y la probabilidad de que las terminen con éxito. - Aumenta el tiempo de implicación en la tarea y disminuye los problemas de disciplina. 					
MEJORA LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a modelar técnicas de resolución de problemas entre los compañeros. - Genera más preguntas en clase. - Permite explorar soluciones alternativas a los problemas en un contexto seguro, sin riesgos. 					
PROPORCIONA BENEFICIOS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece un sistema de apoyo social para los alumnos - Favorece el desarrollo de destrezas de interacción social y las relaciones interpersonales. - Fomenta la comprensión de la diversidad. - Potencia la habilidad de los alumnos para ver situaciones desde la perspectiva de otros. - Crea un clima positivo de cooperación y ayuda mutua. - Permite desarrollar la conducta de búsqueda y petición de ayuda. - Potencia en los alumnos expectativas positivas hacia los profesores y su enseñanza. 					



<p>PROPORCIONA BENEFICIOS PSICOLÓGICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece la autoestima de los alumnos. - Potencia la satisfacción de los alumnos a la hora de aprender. - Les anima a buscar ayuda y a aceptar la de sus compañeros. - Reduce la ansiedad. 								
<p>MEJORA LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve una actitud favorable hacia la experiencia de aprendizaje. - Facilita la comprensión que alcanzan los alumnos sobre la utilidad de lo que aprenden.. - Plantea retos de cierta complejidad próximos a los intereses de los propios alumnos. - Estimula las ganas de aprender de los estudiantes que tienen más dificultades gracias al trabajo conjunto con otros compañeros que poseen mayor habilidad para aprender. - Respeta las diferencias individuales que presentan los alumnos como aprendices. 								
<p>DESARROLLA LA CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permite a los alumnos ser más conscientes de la estrategias que emplean para aprender. - Facilita la reflexión sobre el proceso de aprendizaje seguido para alcanzar una meta determinada. - Ofrece un abanico amplio de acciones de aprendizaje alternativas para realizar con éxito la tarea propuesta. - 								
<p>POTENCIA HABILIDADES EVALUATIVAS EN LOS ESTUDIANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece posibilidades para desarrollar la capacidad de actuar de jueces de productos y de procesos, siempre con un tono constructivo. - Hace a los alumnos más conscientes del significado de un producto de calidad a través de los criterios de evaluación que tienen la oportunidad de aplicar. - Permite valorar el aprendizaje personal y de los otros a través de instrumentos diversos que se centran en los elementos más importantes del aprendizaje pretendido. - 								



Bibliografía.

Aldárniz-Echevarría, Alsinet, J y otros (2009). **¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad.** Barcelona: Graó.

Álvarez, S.; Pérez, A y Suárez, M.L. (2008). **Hacia un enfoque de la educación en competencias.** Asturias: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica (En línea)

<http://www.educastur.es/media/publicaciones/enfoquemail.pdf> (Consultado: 2 de enero de 2010)

Amstrong, T. (2006). **Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores.** Barcelona: Paidós Educador.

Barragán Sánchez, R (2005) **El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla.** En Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 121-139. En línea)

http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm (Consultado: 9 de enero de 2010)

Durán, D. y Vidal, V.(2004). **Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria.** Barcelona: Graó.

Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). **El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior.** Madrid: Nancea.

Ferreiro Gravié, R. (2003). **Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender.** Mexico: Trillas

Grupo de trabajo de competencias básicas de la Consejería de Educación de Cantabria (2007). **Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales.** En Cuadernos de Educación de Cantabria Vol. 2 Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

Jonson, D. W. y R.T. Jonson (1999). **Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.** Buenos Aires: Aique.

Jonson, D.W.; Jonson R.T. y Holubec E (1999a). **Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela.** Buenos Aires: Aique

Jonson, D. W. y R.T. Jonson (1989). **Cooperation and competition: Theory and Research.** Edina (MN): Interaction Book Company.



Kagan, S. (1994). **Cooperative learning**. San Clemente, C.A.: Resources for Teachers.

Lobato, C. (1998). **El trabajo en grupo : aprendizaje cooperativo en Secundaria**. Bilbao: Universidad del País Vasco Euskal Unibertsitatea)

Martín del Buey, F. (Coord.) (1999). **Procesamiento estratégico de la información**. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Masip, M y Rigor, A. (2009). **El Aula, escenario de diversidad**. En Aldámiz-Echevarria, Alsinet, J. y Otros: ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona: Graó.

Moya, P. y Zariquiey, F. (2008). **El aprendizaje cooperativo como herramienta para la convivencia**. En Torrego, J.C. El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración desarrollo. Madrid:Alianza.

OECD (2002) **Definition and selection of competencias (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper**. (En línea)

www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf

OECD, **The definition and selection of key competencies. Executive Summary**. (En línea)

<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Pérez, A. (2007). **La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas**. En cuadernos de Educación Cantabria Vol 1. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

Proyecto Atlantida (2008). **De las competencias básicas al currículo integrado**. Madrid: Proyecto Atántida.

Pujolás, P. (2001) **Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación secundaria obligatoria**. Málaga: Aljibe

Pujolás, P. (2004). **Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula**. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Pujolás, P. (2008). **9 Ideas Clave: El aprendizaje cooperativo**. Barcelona: Graó.

Renzulli, J. (1994). **Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el momento de enriquecimiento escolar**. En Benito Mate, Y. (coord.) Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca. Amarú Ediciones, pp. 175-217.

Sánchez Iniesta, T. (1995). La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza. Buenos Aires: Eitorial Magisterio del Rio de la Plata.



Santiago, C y Mendez, R. (2009) **Competencias básicas y su desarrollo mediante tareas**. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Slavin, R. (1994) **Aprendizaje cooperativo. Teoría, Investigación y práctica**. Buenos Aires: Aique.

Tomlinson, C.A. (2005). **Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula**. Buenos Aires: Paidós.

Tomlinson, C.A. (2008). **El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes**. Barcelona: Octaedro.

Torrego, J.C. (ccord.) (2008) **El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo**. Madrid: Alianza.

Vygotsky, L. (1995). **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós Ibérica.

Zabala, A. (2007). **La práctica educativa. Cómo enseñar**. Barcelona: Graó