

**VI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON
IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009

Ponencia:

**APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN
INCLUSIVA: UNA FORMA PRÁCTICA DE APRENDER
JUNTOS ALUMNOS DIFERENTES.**

Pere Pujolàs Maset

Universidad de Vic (Barcelona)

Pere Pujolàs: Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos
alumnos diferentes (Universidad de Vic. 2009)

Índice general

Introducción.....	5
Escuelas y aulas inclusivas	6
Tres vías de trabajo complementarias para que puedan aprender juntos alumnos diferentes	7
El Proyecto PAC y el Programa CA/AC	8
Primera Parte	10
1 El aprendizaje cooperativo: Algunas reflexiones en torno a algunos conceptos fundamentales.....	10
1.1 Estructura de la actividad y estructura de la actividad cooperativa.....	10
1.2 Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Spencer Kagan	11
1.3 Concepto de aprendizaje cooperativo.....	12
1.4 Colaborar versus cooperar: el aula convertida en una pequeña comunidad de aprendizaje.....	13
1.5 La estructura de una sesión de clase: los segmentos de actividad.....	15
1.6 Niveles de análisis de la estructura de la actividad y del trabajo en equipo en un grupo clase.....	16
1.7 El grado de cooperatividad y el índice de calidad.....	16
1.8 Factores y contrafactores de calidad de un equipo cooperativo	18
Segunda Parte	20
2 El Programa CA/AC: Algunas ideas prácticas para enseñar a aprender en equipo ...	20
2.1 Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo	23
2.1.1 Dinámicas de grupo para fomentar el debate y el consenso en la toma de decisiones	24
2.1.2 Dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.....	25
2.1.3 Estrategias y dinámicas para facilitar la participación de los alumnos corrientes en la inclusión de algún compañero con discapacidad y potenciar el conocimiento mutuo	27
2.1.4 Actividades para mostrar la importancia del trabajo en equipo	28
2.1.5 Actividades para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa	28
2.2 Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso	30
2.2.1 Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos.....	31
2.2.2 Estructuras cooperativas de la actividad.....	32
2.2.3 Algunas estructuras cooperativas simples	33
2.2.4 Algunas técnicas cooperativas.....	39
2.2.5 Condiciones necesarias que debe tener una estructura o una técnica cooperativa	44
2.2.6 Una Unidad Didáctica estructurada de forma cooperativa.....	45
2.3 Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido	47

2.3.1 Recursos didácticos para enseñar a trabajar en equipo: El <i>Cuaderno del Equipo</i>	49
2.3.2 Recursos didácticos para enseñar a trabajar en equipo: Los <i>Planes del Equipo</i>	54
Referencias bibliográficas	58

Introducción

Frente al dilema constante entre una escuela que selecciona previamente a su alumnado para ajustar mejor la intervención educativa a las características del mismo, y entre una escuela que basa fundamentalmente su potencial educativo en el hecho de que sea inclusiva, que no excluya a nadie, me decanto decididamente por la segunda, puesto que representa el medio más eficaz para combatir las ideas discriminatorias –meta cada vez más importante en el mundo actual–, para crear comunidades que acojan abiertamente a todo el mundo, sea cual sea su país y su cultura de origen, en una sociedad inclusiva, y, además, a través de ella se logra una educación integral para todos, tal como se dijo con absoluta claridad en la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, organizada por la UNESCO y celebrada en Salamanca el año 1994.

Y decantarse decididamente por la segunda de estas opciones –por una escuela inclusiva– tiene consecuencias decisivas con relación al tema que nos ocupa en esta ponencia: el aprendizaje cooperativo. Efectivamente, educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados:

- Como tendré ocasión de mostrar en esta ponencia, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva– es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente. ¿Cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos “diferentes” a la mayoría de los que asisten a una escuela (diferentes por varios motivos: porque tienen alguna discapacidad, porque son de culturas distintas y no dominan la lengua predominante, porque pertenecen a un entorno social marginado...) en un aula en la cual cada uno trabaja solo en su pupitre y en la cual el profesor o la profesora debe atender individualmente a sus estudiantes tan “diversos” unos de otros? ¿Cómo pueden progresar estos alumnos “diferentes” en un aula en la cual los estudiantes compiten entre ellos para lograr ser el primero, el mejor, sea como sea? Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.
- Y no puede haber propiamente cooperación –con el desarrollo de la solidaridad y el respecto a las diferencias que la cooperación supone, como también veremos en esta ponencia– si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva. ¿Cómo aprenderán a cooperar y a respetar las diferencias, en definitiva, a convivir, en una sociedad inclusiva y en comunidades integradoras, alumnos con características personales distintas, con discapacidad y sin discapacidad, con una cultura u otra... si han sido educados en escuelas o aulas separadas? Tal como defiende la UNESCO, las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación –tanto entre los maestros y maestras a la hora de enseñar, como entre los alumnos y las alumnas a la hora de aprender– son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.

Escuelas y aulas inclusivas

En lugar de sistemas educativos, escuelas y aulas diferenciadas en función de las características de los alumnos a los cuales se pretende educar, debemos apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas. Sin embargo, si se hace esta opción no se puede seguir enseñando y educando como se hacía en un sistema, una escuela y unas aulas selectivas. La atención a la diversidad del alumnado en una escuela inclusiva es un problema complejo que requiere una pedagogía también más compleja.

Una escuela, y un aula, inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes. Así de simple. De todas maneras, si no la matizamos, es una definición vacía de contenido, que en realidad no dice nada... Efectivamente, en todos los centros, y en todas las aulas, hay alumnos diferentes y no por eso podemos decir que todos los centros, ni todas las aulas, son inclusivos. Maticemos, pues, esta definición.

Cuando digo alumnos “diferentes” quiero decir alumnos diferentes aunque sean “muy diferentes”, es decir, me refiero también a alumnos que tengan alguna discapacidad, por grave que sea, que hace que necesiten recursos no corrientes –que no necesitan la mayoría de alumnos– para conseguir las cotas más altas posibles en su desarrollo. Por lo tanto, también nos referimos a los estudiantes que tienen una discapacidad psíquica grave y permanente y a los que muestran graves problemas de conducta. Dicho de otra manera, aún más clara si cabe: nos referimos a una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay distintas categorías de alumnos que requieran diferentes categorías de centros. Es suficiente que haya escuelas –sin ningún tipo de adjetivos– que acojan a todo el mundo, porque sólo hay una sola categoría de alumnos –sin ningún tipo de adjetivos– que, evidentemente, son diferentes entre sí. En una escuela inclusiva sólo hay alumnos, a secas, no hay alumnos *corrientes* y alumnos *especiales*, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente...).

Y cuando digo “juntos”, quiero decir que deben aprender, juntos, alumnos diferentes, aunque sean *muy* diferentes, no sólo en la misma escuela, sino en una misma aula, tantos alumnos como sea posible, tanto tiempo como sea posible, participando tanto como sea posible en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje comunes. Quizás sea necesario –como es necesario, por otra parte, con muchos otros estudiantes– que alguien sea atendido de una forma más individual para satisfacer alguna necesidad educativa específica (recuperación logopédica o psicomotriz, por ejemplo), pero el lugar ordinario donde deben ser atendidos *todos* los alumnos es el aula común, al lado de sus compañeros de la misma edad. No sólo la escuela debe ser inclusiva, sino también cada una de sus aulas: *escuelas y aulas inclusivas*, donde puedan aprender juntos alumnos diferentes, a pesar de que sean muy diferentes...

La educación inclusiva –según Susan Bray Stainback (2001)– es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. Un aula inclusiva no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta –con los recursos materiales y humanos que hagan falta– para atender

adecuadamente a todos los estudiantes. Se trata de un cambio radical: la pedagogía está centrada en el niño y es la escuela que debe adaptarse, en lugar de estar centrada en la escuela y que sea el niño que se adapte a ella...

Las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños y niñas, incluso los que tienen discapacidades más severas, han de poder asistir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de estar ubicados en una clase común. Se pueden contemplar otras alternativas, pero sólo eventualmente y cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible su atención en la clase común, y siempre que estas alternativas representen claramente un mejor beneficio para el alumno. “Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacitados van a la escuela donde irían si no fuesen discapacitados y van a una clase común, con los compañeros de su misma edad.” (Porter, 2001, pàg. 7).

Partiendo de esta base, la pregunta clave es la siguiente: ¿Qué podemos hacer para todos los alumnos, que son diversos, para que aprendan al máximo de sus posibilidades? (En lugar de preguntarnos: ¿Qué podemos hacer para los alumnos “diversos” para que aprendan, además de lo que ya hacemos para los “no diversos”?).

Tres vías de trabajo complementarias para que puedan aprender juntos alumnos diferentes

Así pues, si queremos llegar hasta el final en el proceso de inclusión de alumnos con alguna discapacidad, debemos desarrollar lo que podemos denominar *Estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula*, que permitan que todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, participen en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias, en su conjunto, conforman un dispositivo pedagógico complejo, en el centro y en el aula, que de forma natural posibilite y fomente la interacción entre todos los estudiantes. Se trata, ni más ni menos, de articular, dentro de cada aula inclusiva, un dispositivo pedagógico basado en tres puntales:

1. La personalización de la enseñanza: es decir, la adecuación, el ajuste, de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos. Se trata de una serie de estrategias y recursos relacionados con la “*Programación Multinivel*”, o “*Programación Múltiple*”, que consiste en la utilización de *múltiples* formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, *múltiples* actividades de enseñanza y aprendizaje, *múltiples* formas de evaluar..., que se ajusten a las *múltiples* formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.
2. La autonomía de los alumnos y alumnas (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos tengamos que sean autónomos, o como mínimo más autónomos, a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos.

3. La estructuración cooperativa del aprendizaje: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Este dispositivo pedagógico complejo, formado por la combinación de distintas estrategias relacionadas con estos tres puntales, permite sin duda que, en algunas actividades como mínimo (y en tantas como sea posible) también puedan participar los alumnos con alguna discapacidad, a pesar de la gravedad de la misma. Si bien son tres tipos de estrategias que pueden darse de forma aislada, independientemente unas de otras, se trata de desarrollar un programa didáctico inclusivo que englobe, de forma integrada, dentro del aprendizaje cooperativo, las otras estrategias citadas anteriormente, relacionadas con la personalización de la enseñanza y la autonomía de los alumnos. Por otra parte, se trata de una forma cooperativa de organizar y estructurar la clase que se opone radicalmente a las otras dos formas de organizarla y estructurarla, que, aún hoy, son las más habituales (la estructura de aprendizaje individualista y la estructura de aprendizaje competitiva).

El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Y no sólo de los alumnos que tienen más problemas por aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para aprender. Facilita, también, la participación activa de todos los estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima del aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte, facilita la integración, y la interacción, de los alumnos corrientes con los alumnos integrados, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

El Proyecto PAC¹ y el Programa CA/AC

El Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa –financiado por el Ministerio de Educación (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)- pretende evaluar el Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”), que gira entorno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula, y que ha sido diseñado para posibilitar que puedan aprender juntos, en las aulas comunes, todos los escolares, con necesidades educativas diversas.

Este proyecto se está desarrollando en tres fases: La primera fase (octubre 2006 – junio 2008) se centró en la elaboración del programa a partir de experiencias previas del profesorado que forma parte de los equipos de investigación de las cuatro zonas que participan en el proyecto (Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña), y en la adaptación o creación de los instrumentos de recogida y análisis de datos que se utilizarán en el mismo. En la segunda fase (setiembre 2008 – junio 2009) el Programa se ha aplicado en distintos centros de educación infantil, primaria y secundaria

¹ Acrónimo de *Personalización* de la enseñanza, *Autonomía* del alumnado, *Cooperación* entre iguales, expresión de tres puntales fundamentales de un dispositivo pedagógico complejo para atender la diversidad del alumnado en las aulas comunes.

obligatoria, de las citadas zonas. Actualmente estamos en la tercera fase en la que se analizarán las distintas aplicaciones del Programa.

Este proyecto pretende comprobar hasta qué punto dicho programa consigue que los escolares –sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas– mejoren su rendimiento académico y alcancen un desarrollo personal más elevado, sobretodo en su capacidad de dialogar y convivir y de ser solidarios, porque potencia y mejora las interacciones entre iguales, facilita una participación más activa del alumnado en las actividades de aprendizaje y fomenta un “clima” del aula propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Se trata, pues, de una investigación de tipo evaluativo –hasta qué punto el programa didáctico diseñado consigue los efectos esperados– para la cual se ha adoptado el modelo de *Evaluación Respondiente*, de Robert Stake (2006), que, en cierto modo, tiene una clara correspondencia con lo que Melero y Fernández (1995) denominan la “primera generación” de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, que tienen como denominador común el diseño de métodos o programas de aprendizaje cooperativo y el análisis de las situaciones del aula a partir de su aplicación, comparadas con situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas. Se ha comprobado, efectivamente, que el aprendizaje cooperativo reúne muchas ventajas con relación al aprendizaje individualista o competitivo. Pero lo que se pretende demostrar con el Proyecto PAC es hasta qué punto el *Programa CA/AC*, basado en el aprendizaje cooperativo, reúne también estas ventajas. Sin embargo, este proyecto pretende comprobar también hasta qué punto la estructura de aprendizaje derivada de la aplicación de dicho programa, es realmente una estructura de aprendizaje cooperativa, para poder atribuir al aprendizaje cooperativo los resultados obtenidos con la aplicación del programa; es decir, pretende comprobar lo que denominamos el *grado de cooperatividad* alcanzado por los distintos equipos de aprendizaje cooperativo que constituyen un grupo clase. En este sentido, el Proyecto PAC también participa, en cierto modo, de lo que Melero y Fernández (1995) denominan la “segunda generación” de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo que se centra en el estudio del proceso interactivo, no sólo de su resultado, puesto que este proyecto intenta identificar qué debe pasar entre los escolares que forman un mismo equipo, y entre los equipos que conforman un grupo clase, para que podamos hablar propiamente de equipos y grupos cooperativos y alcanzar así los resultados positivos obtenidos con la aplicación de dicho programa.

Esta ponencia –juntamente con el taller sobre aprendizaje cooperativo que le acompaña– pretende desarrollar algunos conceptos básicos sobre el aprendizaje cooperativo con relación a la inclusión escolar y presentar algunas aportaciones prácticas –que en su conjunto configuran el *Programa CA/AC* (“*Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar*”)- para aplicarlo en el aula para que en ella, de una forma efectiva y beneficiosa para todos, puedan aprender juntos alumnos diferentes.

Primera Parte

1 El aprendizaje cooperativo: Algunas reflexiones en torno a algunos conceptos fundamentales

1.1 Estructura de la actividad y estructura de la actividad cooperativa

Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre si y la finalidad que con ellas se persiga, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación.

En una *estructura individualista de la actividad* los escolares trabajan individualmente, sin interactuar para nada con los demás para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los otros escolares; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que se les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros o compañeras. Es decir, que uno consiga aprender lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás. El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “individualidad” entre los escolares a la hora de aprender.

En una *estructura de la actividad competitiva* los escolares también trabajan individualmente, pero rivalizando entre si. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los escolares consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen. El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “competitividad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos o más homogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada escolar, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los escolares a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos y las alumnas rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesorado les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

1.2 Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Spencer Kagan

De una forma más operativa, podemos decir que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Spencer Kagan (1999) denomina la *participación igualitaria* y la *interacción simultánea*.

Spencer Kagan (1999) contrapone el modelo “Aprender Juntos” de Roger Johnson y David Johnson, a su modelo de “Estructuras Cooperativas”. Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual: sin estos dos elementos no puede haber propiamente trabajo cooperativo en equipo. Pero mientras que en el modelo de los hermanos Johnson se insiste en la *Interacción cara a cara*, Spencer Kagan, en su modelo, matiza y concreta mucho más este principio con dos principios o elementos nuevos, que él denomina *Participación Igualitaria* e *Interacción Simultánea*, los cuales, juntamente con los dos anteriores, conforman los cuatro principios básicos que este autor reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo, simbolizados por el acrónimo PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

Participación Igualitaria

Según Kagan, el modelo “Aprender Juntos” no estructura la participación entre los miembros de un equipo para que haya una participación igualitaria, en el sentido de que deja que la participación de los estudiantes surja espontáneamente –no forzada por ninguna “estructura”- dentro de los equipos. Por ejemplo, un profesor que aplica este modelo puede estar satisfecho sólo porque los estudiantes discuten de forma “desestructurada” algo en el equipo (el modo de resolver un problema o de hacer alguna actividad...). Esta participación “desestructurada” –en este caso, en forma de discusión- no garantiza que dicha participación sea igualitaria para todos los miembros de un equipo: mientras que los que, seguramente, más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista son los que menos oportunidades tienen de ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan monopolizan prácticamente toda la participación. Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares garantizan la participación –igualitaria o equitativa hasta cierto punto- de todos los miembros de un equipo.

Interacción Simultánea

Spencer Kagan define la Interacción Simultánea como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco) es mucho más probable que haya alguno que, en un momento dado, no interactúe con otro y quede al margen de la actividad.

Pongamos un ejemplo. Supongamos que en cada uno de los temas o unidades didácticas en qué está dividida una determinada asignatura se sigue generalmente esta secuencia:

la introducción de los objetivos didácticos, una explicación inicial y una serie de actividades que los alumnos deben hacer en el aula, alternadas con explicaciones puntuales del profesor o la profesora para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados.

Para hacer de forma cooperativa (no individual) estas actividades el profesor o la profesora distribuye a los estudiantes en equipos de cuatro miembros. Para ello, ha colocado de forma estratégica a los estudiantes en el aula, de modo que los que ocupan cuatro mesas contiguas conforman un equipo heterogéneo, formado por dos niños y dos niñas, uno de los cuales tiene más motivación y capacidad, otro es un alumno más necesitado de ayuda, y los otros dos son de un término medio. A la hora de hacer las actividades previstas en cada tema, en lugar de hacerlas cada uno por separado, en su pupitre, les invita a mover un poco las mesas y a hacerlas en equipos de cuatro, cada uno en su libreta pero ayudándose unos a otros.

Para ello, con el fin de asegurarse que interactuarán los cuatro a la hora de hacerlas, puede utilizar, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como “Lápices al centro” que se desarrolla como sigue: el profesor entrega una hoja con cuatro ejercicios a cada equipo formado por cuatro miembros: uno se encargará de dirigir (no de hacer) el ejercicio número uno; otro, el dos; otro, el tres y otro, el cuatro. El primero lee el primer ejercicio y entre todos deciden cuál es la mejor forma de hacerlo; mientras dialogan y lo deciden, dejan sus lápices en el centro de la mesa, para indicar que ahora es tiempo de hablar, no de escribir. Cuando se han puesto de acuerdo, cada uno coge su lápiz y, ahora en silencio, hace el primer ejercicio en su cuaderno. Luego, el segundo lee el segundo ejercicio, y repiten la misma operación, y así sucesivamente hasta completar los cuatro ejercicios. Esta estructura, efectivamente, “obliga” de alguna manera a que un estudiante no haga los cuatro ejercicios previstos solo, sino contando con los demás, buscando entre todos la mejor forma de hacerlo, es decir, colaborando y cooperando... El “efecto” de esta estructura es la colaboración y la cooperación, porque procediendo de esta forma se ha asegurado, en gran medida, la *participación igualitaria* (todos los miembros del equipo tienen la misma oportunidad de participar) y la *interacción simultánea* (antes de realizar cada uno los cuatro ejercicios en su cuaderno han interactuado para decidir la mejor forma de hacerlos).

En cambio, si el profesor, en lugar de proponer esta estructura, les dice, simplemente, que realicen en equipo, entre todos, las actividades propuestas, lo más seguro es que uno de ellos haga, o diga cómo deben hacerse, los ejercicios o, como mucho, se los repartirán y harán cada uno un ejercicio. En este caso, no ha habido, propiamente, una participación igualitaria ni una interacción simultánea.

1.3 Concepto de aprendizaje cooperativo

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que me acabo de referir, podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares,

cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

De la definición que acabamos de hacer, podemos destacar los siguientes aspectos:

- Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
- Y el profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...
- No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un “trabajo en equipo”, sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en “equipos de trabajo” fundamentalmente para aprender juntos, y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos.
- El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.

1.4 Colaborar versus cooperar: el aula convertida en una pequeña comunidad de aprendizaje

Una escuela basada en la cooperación es algo más que un grupo de maestras y maestros aislados que van cada uno a su aire, o que compiten para escoger el mejor grupo de alumnos haciendo valer su antigüedad o su categoría profesional, o que, simplemente, colaboran repartiéndose el trabajo de un curso escolar... Una escuela basada en la cooperación también es algo más que un grupo de niñas y niños que van a su aire o que compiten para ver quien es el mejor, quien acaba antes las tareas y las hace mejor y recibe así los elogios públicos del maestro o la maestra... En una escuela basada en la cooperación, todos juntos –los maestros y las maestras, los niños y las niñas, y sus familiares-, además de repartirse el trabajo, forman una “comunidad” en la cual se apoyan dándose ánimos mutuamente, se ayudan unos a otros –es decir, cooperan- hasta el punto que no quedan del todo satisfechos si no consiguen que todos –quien más, quien menos- aprendan hasta el máximo de sus posibilidades...

Una escuela para todos, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella –para enseñar mejor y enseñar a cooperar-, como entre los que aprenden en ella –para aprender mejor y aprender a cooperar-. Algo así viene a decir Mel Ainscow, cuando afirma que “las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos –tanto alumnos como maestros- participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación”. (Ainscow, 1995, p. 36). Este “ambiente de cooperación” es, precisamente, la característica que hace que un grupo de personas que trabajan juntas formen una comunidad, y que un grupo de maestros y estudiantes, y sus padres y familiares, formen una comunidad educativa.

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos

más profundos... Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común, puede contribuir a crear una comunión más intensa...

Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y cooperar. Colaborar proviene del latín “*co-laborare*”, “*laborare cum*”, que significa “trabajar juntamente con”. En cambio, cooperar proviene del latín “*co-operare*”, “*operare cum*”, cuya raíz es el sustantivo “*opera, -ae*”, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro...

En la escuela, es bueno que los alumnos colaboren a la hora de realizar las tareas, hagan algo entre todo el grupo, o entre varios alumnos, formando equipos más reducidos... Pero además debemos aspirar a que cooperen, dándose ánimos y coraje mutuamente, y ayudándose unos a otros cuando alguien necesita apoyo para conseguir el objetivo común: aprender todos hasta el máximo de sus posibilidades...

Mucho se ha escrito sobre la contraposición entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Personalmente considero algo estéril esta discusión, y me inclino –como David Duran (2003), que ha hecho una revisión bastante amplia sobre este aspecto- por considerar la cooperación o el aprendizaje cooperativo como un “término-paraguas” debajo del cual hay distintas prácticas instruccionales y constituye una subclase dentro del trabajo en grupo que requiere una planificación de la interacción entre los miembros de un equipo, y de un grupo clase, para la cual no es suficiente agrupar –sentar juntos- un determinado número de escolares. Prefiero partir del origen etimológico de ambos términos –colaboración y cooperación- y considerar, como he recalado antes, que la cooperación añade a la colaboración, al simple trabajar juntos, un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad, que hace que la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo sea mucho más profunda a nivel afectivo.

Por otra parte, desde un punto de vista psicológico se afirma –con razón- que para *colaborar*, en sentido estricto (o en el sentido etimológico de “trabajar conjuntamente”), no puede haber grandes diferencias entre los integrantes de un mismo equipo. A partir de una revisión de las investigaciones realizadas sobre este aspecto, Martí y Solé concluyen que “los resultados de diversos estudios apuntan una tendencia bastante clara: la conveniencia de escoger alumnos cuyo nivel de competencia (o de habilidad para resolver la tarea que se propone) sea ligeramente diferente. Todo parece indicar pues, que las situaciones más provechosas para un trabajo colaborativo no son ni las que emparejan alumnos con idéntico nivel ni tampoco las que emparejan alumnos con niveles demasiado diferentes” (Martí y Solé, 1997, p. 61)

De todas formas, de esto no puede deducirse –desde mi punto de vista- que no pueden trabajar juntos –dentro de un mismo equipo de aprendizaje- alumnos con diferencias muy importantes. Es verdad que difícilmente pueden colaborar, por ejemplo, resolviendo ecuaciones de segundo grado un alumno que ya sabe calcular las de primer grado y otro que a penas sabe realizar las operaciones básicas de sumar, restar, multiplicar y dividir. Sin embargo sí pueden cooperar estos dos alumnos, trabajando juntos y formando parte de un mismo equipo, uno resolviendo ecuaciones de segundo grado y otro resolviendo problemas con las operaciones básicas. Si tuviéramos en cuenta, a la hora de decidir la composición de los equipos, que los miembros de un equipo tuvieran un nivel de competencia no muy diferente, los alumnos con más

dificultades sólo podrían formar equipo con compañeros y compañeras de una capacidad similar, y nunca podrían interactuar con compañeros de mayor capacidad.

Lo más lógico es que se compaginen y alternen *equipos de base, estables, de composición heterogénea*, aunque las diferencias de capacidad y rendimiento sean muy importantes, en los que sus miembros *cooperen* ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada uno, con *equipos esporádicos de composición más homogénea* en los que puedan *colaborar* en la realización de las mismas tareas alumnos y alumnas con una capacidad y rendimiento más similar.

1.5 La estructura de una sesión de clase: los segmentos de actividad

Podemos considerar que una sesión de clase es la suma de sucesivos “segmentos de actividad”, entre los cuales, a grandes rasgos, podemos distinguir los siguientes:

- *Segmento AP* (Actividad protagonizada fundamentalmente por el profesor): los segmentos en los cuales el profesor o la profesora tiene un papel más relevante y los alumnos adoptan un papel más secundario, o pasivo (no en el sentido negativo de la expresión, sino en el sentido de poco activo). Es el caso, por ejemplo, del tiempo –o tiempos alternos- que el profesor se dirige a todo el grupo clase y se dedica a explicar los contenidos, resolver dudas comunes a todo el grupo, etc.
- *Segmento AA* (Actividad protagonizada fundamentalmente por el alumnado): los segmentos en los cuales el papel más relevante lo tienen los estudiantes, como por ejemplo cuando realizan las actividades, los ejercicios o resuelven los problemas que el profesor les ha puesto. Entretanto, el profesor o la profesora se dedica a resolver las dudas que vayan surgiendo, a orientar a los estudiantes en sus tareas, etc. Estos segmentos pueden ser de tres tipos distintos: (1) De tipo individualista, si los estudiantes trabajan solos, sin competir con los demás; (2) de tipo competitivo, si los estudiantes trabajan solos y además compiten entre si; y (3) de tipo cooperativo, si los estudiantes interactúan entre si (trabajo por parejas, tutoría entre iguales, trabajo en equipos reducidos).
- *Segmento TM* (Tiempo Muerto): los segmentos en los cuales –en cierto sentido- el proceso de enseñanza y aprendizaje se interrumpe, o aún no se ha iniciado. Por ejemplo, los cinco minutos que, por distintos motivos, el profesor o la profesora ha demorado el inicio de la clase, la interrupción que se da cuando lo requieren y debe ausentarse del aula, o la que se produce por un conflicto o altercado que ha surgido de repente entre algunos alumnos, etc.

La diferencia entre las distintas estructuras de la actividad que hemos identificado (individualista, competitiva y cooperativa) viene determinada fundamentalmente en los segmentos AA (no tanto en los segmentos AP).

La concepción constructivista del aprendizaje postula que la estructura de aprendizaje de una sesión de clase debe contener un alto porcentaje de segmentos AA, cuantos más mejor de tipo cooperativo.

1.6 Niveles de análisis de la estructura de la actividad y del trabajo en equipo en un grupo clase

Si nos interesa analizar el trabajo en equipo dentro de un grupo clase para relacionar este trabajo en equipo con los posibles beneficios del aprendizaje cooperativo, debemos considerar dos niveles de análisis: un nivel cuantitativo (el total de los segmentos AA de tipo cooperativo), y un nivel cualitativo (la calidad del trabajo en equipo que se lleva a cabo dentro de la clase en estos segmentos).

En una clase estructurada de forma cooperativa, los segmentos de actividad de los alumnos (segmentos AA) deben ser del tipo cooperativo en un porcentaje muy elevado. Sólo en muy pocas situaciones o circunstancias (por ejemplo en algunas actividades de evaluación individuales) es comprensible que los alumnos trabajen solos, sin poder contar con la ayuda inmediata de sus compañeros de equipo. Dicho de otra manera, cuanto más los alumnos trabajen en equipos reducidos en los segmentos AA de una clase, más cooperativa será dicha clase (es decir, más elevado será el *grado de cooperatividad* de la clase, concepto que definiremos en el próximo apartado).

Por lo tanto, para conocer hasta qué punto la estructura de la actividad de un grupo clase es cooperativa el primer nivel de análisis (lo primero que debemos averiguar) es la cantidad de tiempo (la suma de los segmentos AA) que los alumnos de un grupo clase trabajan en equipo o, más en general, interactúan entre sí. Cuanto mayor sea el porcentaje del tiempo que trabajan interactuando con sus compañeros y compañeras, más cooperativa es la estructura de la actividad de una clase.

De todos modos, como fácilmente podemos imaginar, esto es una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la cooperatividad de un grupo clase. Una cosa es la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo, y otra cosa muy distinta la *calidad* de este trabajo en equipo.

Por lo tanto, debemos llegar a un segundo nivel de análisis, en el cual la observación ya no es tan panorámica como en el primer nivel, sino que se focaliza en lo que pasa en un equipo cuando sus miembros trabajan juntos. En las situaciones de trabajo en equipo pueden darse una serie de factores positivos que potencian (optimizan, realzan) los efectos positivos del trabajo en equipo y, al revés, también pueden identificarse una serie de contrafactores o factores negativos que neutralizan los posibles efectos positivos del trabajo en equipo.

1.7 El grado de cooperatividad y el índice de calidad

Una cosa es que un equipo de trabajo o todo un grupo clase tenga la *cualidad* (el atributo, la característica...) de cooperativo, y otra es que este atributo sea de *calidad*, de forma que un determinado equipo o grupo se corresponda bien a aquello que se espera de él precisamente porque tiene el atributo de cooperativo.

El *grado de cooperatividad* de un colectivo (equipo o grupo), pues, indica hasta qué punto este colectivo tiene la cualidad (el atributo) de cooperativo, y hasta qué punto el trabajo que este equipo desempeña es de una mayor calidad o no. El *grado de cooperatividad* remite a la *eficacia del trabajo en equipo*: cuanto más alto sea el *grado de cooperatividad*, más eficaz será el equipo y el trabajo que desempeña, más se van a obtener los beneficios que se supone que proporciona el trabajo en equipo por el hecho de que éste tenga la cualidad de cooperativo.

El *índice de calidad*, por otra parte, nos indica de forma numérica en qué medida un equipo tiene la cualidad de cooperativo. Será más o menos cooperativo si se dan en él, con un grado mayor o menor, los factores que hacen que tenga esta cualidad, que sea – en este caso- un equipo más o menos cooperativo; es decir, los factores que hacen que consiga con más o menos eficacia aquello que se espera de este equipo por el hecho de tener la cualidad de cooperativo. El *índice de calidad* remite a la *calidad del equipo en si mismo*: un *índice de calidad* alto significa que un equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo. Ahora bien, que el trabajo producido por este equipo sea eficaz (lo que equivale a decir que dicho equipo tenga un *grado de cooperatividad* alto) depende también del tiempo que se trabaje en equipo, no sólo de la calidad del equipo en si mismo (es decir, no depende sólo de que tenga un *índice de calidad* alto).

El *grado de cooperatividad* de un *equipo de aprendizaje cooperativo*, por lo tanto, viene determinado por dos elementos o variables: por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada por el % de los segmentos de actividad AA de tipo cooperativo) y por *la calidad* del trabajo en equipo (expresada por un *índice de calidad*, determinado por la constatación del grado con qué se dan unos determinados factores de cooperatividad (que incrementan la eficacia del trabajo en equipo) y/o unos determinados contrafactores (que disminuyen la eficacia del trabajo en equipo)).

Ahora bien, estos dos elementos –la calidad del equipo en tanto que equipo cooperativo y la cantidad de tiempo que trabajan en equipo- no tienen el mismo peso específico: Consideramos que el más significativo es la *calidad* del trabajo en equipo, expresada por el *índice de calidad* del equipo, más que la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo a lo largo de una Unidad Didáctica, expresada con el % de Segmentos AA de tipo cooperativo. Dicho de otra forma: consideramos que es más importante asegurar la *calidad* del trabajo en equipo (en el sentido de que el equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo) que la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo. Trabajar ”mal” en equipo durante mucho tiempo es menos eficaz que trabajar en equipo “bien” durante menos tiempo.

De una manera similar se puede calcular el *grado de cooperatividad* de un *grupo clase* estructurado en equipos de aprendizaje cooperativo. En este caso, el grado de cooperatividad de un grupo de alumnos viene determinado, igualmente, por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada por el % de los segmentos de actividad AA de tipo cooperativo) y, en este caso, por la media aritmética del *índice de calidad* de los diferentes equipos de aprendizaje cooperativo que hay en este grupo clase, matizada por la dispersión de los diversos valores (No es lo mismo que el grado de cooperatividad de la clase sea bajo –pongamos por caso- porque todos los equipos tienen un grado de cooperatividad bajo –dispersión baja-, que lo sea porque hay un equipo con un grado de cooperatividad muy bajo respecto a los demás – dispersión alta-). En este caso, la media se calcula excluyendo las puntuaciones extremas.

El grado de cooperatividad de un grupo clase nos debe servir –desde la perspectiva de investigación- para poder comparar diferentes grupos de estudiantes y relacionar esta variable con el rendimiento de los mismos, con la cohesión del grupo y con el clima de trabajo que favorezca el rendimiento de los alumnos, las interacciones entre ellos y su desarrollo personal (especialmente la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad).

1.8 Factores y contrafactores de calidad de un equipo cooperativo

Para calcular el grado de cooperatividad, a partir de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Kagan (1999) nos fijamos en una serie de factores de calidad, que pueden llevar asociados un contrafactor. La presencia o la ausencia de estos factores y contrafactores pueden hacer aumentar o disminuir la calidad y, por consiguiente, la eficacia del trabajo en equipo.

Una cosa es que un equipo esté más o menos organizado, o que no lo esté, y otra es que esté “*des-organizado*”... Una cosa es que los estudiantes de un equipo se esfuercen por conseguir los objetivos del equipo, para que su equipo “triumfe”, o que haya alguien que no se esfuerce por lograrlo, y otra cosa muy diferente –y mucho peor- es que, contrariamente, haya alguien que se esfuerce porque su equipo no logre los objetivos que se ha propuesto, “fracase”...

Como hemos dicho anteriormente, para calcular el *índice de calidad* (y, por lo tanto, el grado de cooperatividad de un equipo) se deberán tener en cuenta los distintos factores de calidad, a cada uno de los cuales le corresponde un “contrafactor” que denota una situación más negativa que la simple ausencia del factor correspondiente.

Si estos seis factores o contrafactores se dan en un equipo de aprendizaje cooperativo determinado, y en función del grado o nivel con qué se den, el *grado de cooperatividad* del equipo será más o menos elevado.

Los factores de calidad y su correspondientes contrafactores que se han considerado para determinar el grado de cooperatividad son los que constan en la tabla 1:

Tabla 1

Factor	Contrafactor
<p><i>Interdependencia positiva de finalidades</i></p> <p>En general, los miembros del equipo tienen claros, y bien presentes, los objetivos que el equipo se ha planteado, como equipo: aprender y ayudarse a aprender. No están satisfechos, como equipo, hasta que consiguen que todos sus miembros progresen en el aprendizaje, cada cual según sus posibilidades.</p>	<p>Algún miembro del equipo no solamente no se esfuerza para que su equipo vaya bien (logre sus objetivos: aprender y ayudarse a aprender, y así el equipo “triunfe”), sino que se esfuerza para que su equipo “fracase” (no hace nada, no quiere ayudar a los demás, no quiere que le ayuden...).</p>
<p><i>Interdependencia positiva de roles</i></p> <p>El equipo ha definido, y ha distribuido, los diferentes roles a ejercer para que el equipo funcione. Además se han especificado con claridad cuáles son las <i>funciones</i> que se deben hacer para desempeñar de forma correcta un <i>rol</i> determinado.</p>	<p>Más allá de que se hayan determinado estos roles pero no se ejerzan, hay alguien que desempeña un rol negativo que dificulte todavía más el buen funcionamiento de su equipo.</p>
<p><i>Interdependencia positiva de tareas</i></p> <p>Los miembros del equipo –en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, un mural, etc.)-, se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en la realización del trabajo, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.</p>	<p>Hay alguien en el equipo que, aun cuando se hayan distribuido las tareas, conscientemente haga mal (de una forma más o menos frecuente) su trabajo, o no haga aquello a qué se ha comprometido (es decir, que no sea responsable dentro el equipo en este aspecto).</p>
<p><i>Interacción simultánea</i></p> <p>Los miembros del equipo interactúan, hablan antes de hacer una actividad, se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla; se ayudan entre ellos (piden ayuda, si la necesitan; prestan ayuda, si alguien se la pide...); se alientan, se animan mutuamente si alguien no se ve capaz de hacer un trabajo, o si está desanimado...</p>	<p>Con una mayor o menor frecuencia, hay alguien en el equipo que es marginado o menospreciado por el resto de sus compañeros, o hay alguien que impone a toda costa su punto de vista por encima del punto de vista de sus compañeros, o alguien que se limita a “copiar” lo que hacen los demás...</p>
<p><i>Dominio de las habilidades sociales básicas</i></p> <p>Los miembros de un equipo dominan cada vez más las habilidades sociales básicas en su conjunto (respetar el turno de palabra, pedir y dar ayuda, cuidar el tono de voz, animar a sus compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de los demás, ponerse en el lugar de otro...</p>	<p>Algún miembro del equipo muestra una actitud y un comportamiento totalmente contrario a estas habilidades sociales, de forma consciente y más o menos reiterada.</p>
<p><i>Autoevaluación como equipo</i></p> <p>Los miembros de un equipo son capaces de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo, para identificar aquello que hacen especialmente bien para potenciarlo, y aquello que todavía no hacen suficientemente bien, para evitarlo o compensarlo.</p>	<p>Hay alguien dentro el equipo que de una forma consciente y más o menos reiterada se niega a hacer esta evaluación, y no aporta nada de su parte para que su equipo vaya mejorando. Una cosa es que no hagan, o no hagan bastante bien esta evaluación, y otra todavía peor es que haya alguien que se niegue rotundamente a hacerla...</p>

Segunda Parte

2 *El Programa CA/AC: Algunas ideas prácticas para enseñar a aprender en equipo*

De las reflexiones expuestas en la primera parte de esta ponencia se desprende la necesidad de buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos permitan avanzar desde estructuras de aprendizaje individualistas o competitivas hacia una estructura de aprendizaje cooperativa, de modo que cada vez sea más factible, y menos utópico, que los alumnos y las alumnas de un grupo clase puedan aprender juntos aunque sean muy diferentes.

Estos recursos didácticos se pueden inscribir en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados:

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Sobre este ámbito de intervención hay que incidir constantemente. La cohesión del grupo clase es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el «clima» del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. El *Programa CA/AC* incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...), a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula.

Nos parece oportuno insistir en este ámbito de intervención, puesto que la cohesión del grupo clase y un clima de aula favorable al aprendizaje es una condición absolutamente necesaria, aunque no suficiente, para poder aplicar una estructura de la actividad cooperativa. Si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la mayoría de los alumnos y las alumnas no hay una corriente afectiva y de predisposición a la ayuda mutua, difícilmente entenderán que les propongamos que trabajen en equipo, ayudándose unos a otros para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades, en lugar de “competir” entre ellos para ver quien es el primero de la clase. Por lo tanto, en el momento que sea, pero sobretodo en los tiempos dedicados a la acción tutorial, es muy importante utilizar juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan esta cohesión y un clima apropiado para el aprendizaje.

- El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, por qué se ayudan unos a otros. Para este ámbito de intervención el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo.

La realización, de vez en cuando, de una actividad organizada de forma cooperativa es una medida interesante para introducir el aprendizaje cooperativo, pero para lograr los beneficios que sin duda esta forma de organizar la actividad en la clase reporta para el aprendizaje de los estudiantes, es necesario estructurar la clase de forma cooperativa más a menudo. En este sentido, aplicar de vez en cuando alguna de las estructuras cooperativas que se presentan más adelante en este documento a la hora de llevar a cabo alguna actividad de aprendizaje puede contribuir a que el profesorado tome confianza con estas estructuras y las utilice cada vez más. A medida que el profesorado utiliza con más seguridad estas estructuras es muy posible que acabe organizando las Unidades Didácticas “entrelazando” varias de ellas, como indicaremos más adelante, en el último apartado de este documento, a modo de ejemplo.

- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las distintas áreas del currículo, proponemos que se enseñe a los alumnos, de una forma más estructurada, a trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar. De esta manera, los alumnos y las alumnas tienen la oportunidad continuada y “normalizada” (no forzada) de practicar –y, por ende, de desarrollar– otras muchas competencias básicas, sobretudo las relacionadas con la comunicación. Con esta finalidad, el *Programa CA/AC* contiene, finalmente, la descripción de dos recursos didácticos muy eficaces en este sentido –los *Planes del Equipo* y el *Cuaderno del Equipo*– además de un conjunto de dinámicas de grupo y estructuras para enseñar y reforzar de forma sistemática las habilidades sociales y cooperativas.

La enseñanza del contenido “trabajo en equipo” –como una de las principales competencias sociales que, entre otras competencias básicas, hay que ir desarrollando en el alumnado durante su escolarización– no se puede atribuir a ninguna área determinada. Estos contenidos “transversales” corren el riesgo de que, en la práctica, no se enseñen de forma explícita, puesto que, siendo responsabilidad de todos, no lo son específicamente de nadie. Debe ser, pues, una decisión de la programación del centro determinar cuando y cómo enseñaremos a nuestros alumnos a trabajar de forma cooperativa en equipo.

Estos tres ámbitos de intervención, como hemos dicho antes, están estrechamente relacionados: cuando intervenimos para cohesionar el grupo (*ámbito de intervención A*) contribuimos a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los alumnos y las alumnas trabajen en equipo (*ámbito de intervención B*) y quieran aprender, y aprendan, a trabajar de esta manera (*ámbito de intervención C*). Pero cuando utilizamos, en el *ámbito de intervención B*, estructuras cooperativas (que describiremos más adelante) en realidad también contribuimos a cohesionar más el grupo (*ámbito de intervención A*) y a que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo (*ámbito de intervención C*). Y algo parecido pasa si el énfasis lo ponemos en enseñar a trabajar en equipo (*ámbito reintervención C*), puesto que de esta manera utilizan mejor las estructuras cooperativas del *ámbito de intervención B* y contribuimos, además, a cohesionar mejor el grupo (*ámbito de intervención A*).

Finalmente, queremos hacer notar que hay que trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea. Es decir, el ámbito B no substituye al A, ni el C al B. Las intervenciones propias de los tres ámbitos se dan, a la larga, de forma simultánea, porque, por una parte, se trata de ámbitos cruciales a la hora de estructurar la actividad de forma cooperativa y, por otra parte, una estructura cooperativa de la actividad –así como el aprendizaje del trabajo en equipo– no es algo que se consigue de una vez y de golpe, sino que se trata de algo progresivo, que podemos ir mejorando constantemente. Constantemente, pues, debemos estar atentos a los tres ámbitos de intervención e ir regulando las actuaciones de los tres ámbitos en función de las necesidades o los vacíos observados.

2.1 Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo

Como he dicho en la introducción de esta ponencia, tras el aprendizaje cooperativo hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias... Estos valores, sin embargo, no pueden crecer, o crecen con muchas dificultades, en “terrenos” poco “abonados”: en un grupo clase plagado de tensiones y rivalidades entre sus componentes, con alumnos marginados, excluidos, insultados, si no perseguidos y maltratados física y psicológicamente..., en un grupo con estas características suena como algo muy extraño, fuera de lugar, pedirles que formen equipos de cuatro para ayudarse mutuamente, darse ánimos, respetarse y no estar satisfechos hasta que todos hayan progresado en su aprendizaje... Muchas veces, esta forma de organizar la clase –en torno a equipos de aprendizaje cooperativo- no acaba de funcionar, no porque no sea buena en si misma, sino porque el grupo clase en el que se aplica no está mínimamente cohesionado ni preparado para ello.

Por otra parte, así, de golpe y porrazo, sin previo aviso y sin una mínima preparación y mentalización del grupo de alumnos, es muy difícil aplicar en las aulas el aprendizaje cooperativo. La mayoría de alumnos que quieren estudiar, que están motivados para ello y que tienen una buena capacidad, prefieren trabajar solos... Los que no quieren estudiar, no lo hacen de ninguna de las maneras... Además, muchas personas, y también algunos profesores y profesoras², piensan que, de alguna forma, organizar equipos cooperativos dentro de la clase es ir contra corriente: la sociedad actual es cada vez más competitiva e individualista, cada uno va a lo suyo y busca su propio interés, y a algunos no les importa prescindir de los demás con tal que ellos consigan su objetivo... En un grupo de alumnos que tenga estas características –la competitividad y el individualismo- se percibe como una cosa muy rara y extraña que les propongamos que se ayuden unos a otros, que cooperen...

Sin embargo, en según qué grupos de alumnos, hemos podido comprobar que los equipos de aprendizaje cooperativo funcionan muy bien. Se trata, por lo general, de grupos muy cohesionados, en los cuales los alumnos y las alumnas, en su conjunto, son amigos, aunque unos lo sean más que otros. Llevan mucho tiempo juntos y se han ido tejiendo, entre ellos, a lo largo de los años, fuertes lazos afectivos... Así pues, ¿porqué en lugar de dejar de trabajar de esta forma en los grupos poco cohesionados, no programamos actividades con la finalidad de “ponerles a punto” para trabajar de forma cooperativa, de modo que no lo consideren como algo tan extraño? Por esto debemos disponer de recursos apropiados para avanzar en esta línea: *la cohesión del grupo, como una condición necesaria, pero no suficiente, para estructurar la clase de forma cooperativa.*

Efectivamente, parece muy evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, deberemos preparar mínimamente al grupo clase, e ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad. Se trata de incrementar, paulatinamente, la conciencia de grupo, en el sentido de que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje. Este es el primer ámbito de intervención del *Programa CA/AC*.

² Ésta es una de las objeciones que generalmente expresan algunas familias y también algunos profesores y profesoras, en conferencias y cursos que he impartido sobre educación inclusiva y aprendizaje cooperativo.

Para intervenir en este ámbito disponemos de un “espacio” o un “tiempo” privilegiado: la tutoría y la acción tutorial. Se trata de programar, dentro de la tutoría, una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este “clima” y contribuyan a crear esta “conciencia de grupo” colectiva. Entendemos por *dinámicas de grupo* al conjunto de operaciones y de elementos que actúan como “fuerzas” que provocan, en los alumnos, un determinado efecto, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc.

Hemos ido descubriendo la necesidad de intervenir en este ámbito al observar que el aprendizaje cooperativo funcionaba muy bien en algunos grupos y, en otros, en cambio, no tan bien e incluso muy mal. En el primer caso, se trataba de grupos muy cohesionados, en los cuales los alumnos llevaban mucho tiempo juntos, se conocían bien, y la mayoría eran amigos. En el segundo caso, en cambio, eran grupos muy dispersos, con subgrupos muy acentuados y enfrentados, con alumnos marginados y excluidos. En un grupo así resultaba prácticamente inútil intentar trabajar en equipo... Pero, en lugar de renunciar a trabajar de esta manera, pensamos que podríamos programar algunas intervenciones para crear las condiciones mínimas para poder plantear una estructura cooperativa.

De todas formas, tampoco se debe caer en el extremo opuesto de querer preparar tanto al grupo antes de introducir el aprendizaje cooperativo que nunca acabemos de verlo suficientemente dispuesto a trabajar de esta manera en clase. Como he dicho antes, los tres ámbitos de intervención que hemos destacado están estrechamente relacionados, y a medida que el grupo clase vaya acumulando pequeñas experiencias positivas de trabajo en equipos cooperativos su cohesión como grupo también irá aumentando, y cuanto más cohesionado esté más fructíferas serán las sucesivas experiencias de trabajo en equipo...

Este primer ámbito de intervención –para conseguir un clima favorable y crear una mayor conciencia de grupo- es no sólo necesario sino imprescindible, si, además, en una clase, se incluye algún alumno o alguna alumna con alguna discapacidad o con un origen cultural muy distinto al de la mayoría.

2.1.1 Dinámicas de grupo para fomentar el debate y el consenso en la toma de decisiones

1. El Grupo Nominal³

Esta dinámica sirve para obtener informaciones, puntos de vista o ideas de los alumnos sobre un tema o un problema determinado, de una forma estructurada, de modo que facilita la participación de los más cohibidos e impide el protagonismo excesivo de los más lanzados. Según la profesora Fabra (1992), es una técnica especialmente útil cuando se trata de que un grupo clase tenga que tomar decisiones consensuadas sobre aspectos relativos a normas, disciplina, actividades grupales, etc. Pero también puede servir, por ejemplo, para que el profesor o la profesora pueda conocer, al acabar un tema, cuáles son los conocimientos que los alumnos han adquirido, o consideran más fundamentales.

³ Adaptada de Fabra (1992).

Se aplica de la siguiente manera:

- Ante todo el profesor –o la persona que actúa como facilitador (que puede ser un alumno)- explica claramente cuál es el objetivo que se pretende lograr con la aplicación de esta técnica, y cuál es el tema o el problema sobre el cual hace falta centrar toda la atención.
- Durante unos cinco minutos aproximadamente, cada participante, individualmente, ha de escribir las informaciones, propuestas o sugerencias que le vienen a la cabeza sobre el tema o el problema de que se trata.
- El facilitador pide a los participantes, uno por uno, que expresen una de las ideas que han escrito y las va anotando en la pizarra. Si alguien no quiere participar, puede “pasar” y si alguien tiene más de una idea tendrá que esperar, para verbalizar la segunda, que se haya completado la primera vuelta, suponiendo que en esta vuelta su idea no haya sido aportada por algún otro participante. Queda claro, pues, que lo importante son las ideas, no quienes las hayan aportado.
- Cuando se han anotado todas las ideas, tras haber completado las vueltas que hayan sido necesarias, la persona que dinamiza la técnica pide si todo ha quedado claro para todos. Si hay alguna duda sobre alguna aportación, es el momento de pedir a quien haya formulado la idea que haga las aclaraciones convenientes. Se trata sólo de aclaraciones, no de objeciones o críticas a las ideas recogidas.
- Al final, todas las ideas deben quedar recogidas en la pizarra, siguiendo el orden alfabético: la primera idea aportada es la A, la segunda la B, la tercera la C, etc.
- El paso siguiente consiste en que cada participante jerarquiza las ideas expuestas, puntuando con un 1 la que considera más importante, con un 2, la segunda en importancia, con un 3, la tercera, y así sucesivamente hasta haber puntuado todas las ideas expuestas (si había 12 ideas, la última tendrá una puntuación de 12)
- Acto seguido se anotan, en la pizarra, junto a cada una de las ideas, la puntuación que le ha otorgado cada participante, y, al final, se suman las puntuaciones de cada idea. De este modo se puede saber cuáles son las ideas más valoradas por todo el grupo clase: las que hayan obtenido menos puntuación entre todos los participantes.
- Finalmente, se comentan, se discuten o se resumen –según el caso- los resultados obtenidos.

Si el grupo es muy numeroso y suponiendo que esté dividido en diferentes equipos, para hacer más ágil la aplicación de esta técnica, se puede seguir el mismo procedimiento, pero sustituyendo el trabajo individual por el trabajo en equipos, a la hora de pensar y escribir las ideas relacionadas con el tema o problema en cuestión, y a la hora de puntuarlas.

2.1.2 Dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo

*1. La pelota*⁴

Se trata de un juego para que los estudiantes aprendan el nombre de todos sus compañeros, durante los primeros días de clase.

⁴ Adaptada de www.lauracandler.com

Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o del patio. Un estudiante se coloca dentro del círculo, con una pelota. En voz alta dice su nombre y a continuación dice el nombre de un compañero de la clase, a quien pasa la pelota, y se sienta a continuación dentro del círculo (“Me llamo Ana y paso la pelota a Juan”). Si no sabe el nombre de nadie, no le pueden ayudar y ha de ir pronunciando nombres hasta que acierta alguno. El que ahora tiene la pelota, se coloca de pie dentro del círculo y hace lo mismo: repite su nombre y pronuncia el nombre de otro compañero o compañera, a quien le pasa la pelota y seguidamente se sienta dentro del círculo (“Me llamo Juan y paso la pelota a...”). Esta operación se repite hasta que todos los estudiantes están sentados dentro del círculo.

El profesor o la profesora controla el tiempo que dura la dinámica, desde que el primer estudiante pronuncia su nombre hasta que el último se sienta dentro del círculo. Esta dinámica puede repetirse en días sucesivos y se trata, evidentemente, de que cada vez tarden menos a realizarla: señal que cada vez conocen más el nombre de sus compañeros.

2. *La entrevista*⁵

Cada estudiante tiene un número. Se sacan de una bolsa los números al azar, de dos en dos, de manera que la clase quede repartida en parejas y, si es necesario, con un pequeño grupo de tres.

En la primera fase de esta dinámica cada pareja se entrevistan mutuamente a partir de un cuestionario sobre sus habilidades, aptitudes y defectos, que han decidido de antemano entre todos.

En la segunda fase, cada estudiante debe escribir una frase que resuma las características básicas de su “socio”, se la comunican mutuamente, y se la corrigen, si alguien lo cree oportuno.

Finalmente, en la tercera fase, cada uno hace saber al resto del grupo clase, leyendo la frase que ha escrito, cómo es su compañero de entrevista.

3. *La maleta*⁶

Un día el maestro o la maestra se presenta en la clase con una caja en forma de maleta, adornada de forma personalizada, con unos cuantos objetos dentro (los que se determinen, tres o cuatro), representativos de un rasgo de su personalidad: aficiones, habilidades, defectos, manías, etc. Los va sacando y los enseña a toda la clase, explicando qué representa cada objeto: “Esta tableta significa que me gusta mucho el chocolate, y, en general, todos los dulces”...

A continuación les explica que esto es lo que deberá hacer cada uno, cuando se les avise. El día que lleven la maleta cargada con los objetos, los mostrarán a sus compañeros y les explicarán qué significa cada uno de ellos.

4. *El blanco y la diana*⁷

⁵ Adaptada de www.cooperative.learning.com

⁶ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

⁷ Adaptada de www.lauracandler.com

Los estudiantes ya están divididos en equipos de base. Esta dinámica se puede realizar en alguna de las primeras sesiones de trabajo en equipo, para explicarse cómo son y conocerse mejor.

En una cartulina grande se dibujan una serie de círculos concéntricos (el “blanco”) (en tantos como aspectos de su vida personal y manera de ser de cada uno quieran poner en común, desde su nombre hasta cuál es la asignatura que les gusta más y la que les gusta menos, pasando por su afición preferida y su manía más acentuada, su mejor cualidad y su peor defecto, etc.), y se dividen en tantas partes como miembros tenga su equipo de base (cuatro o cinco) (Figura 1)

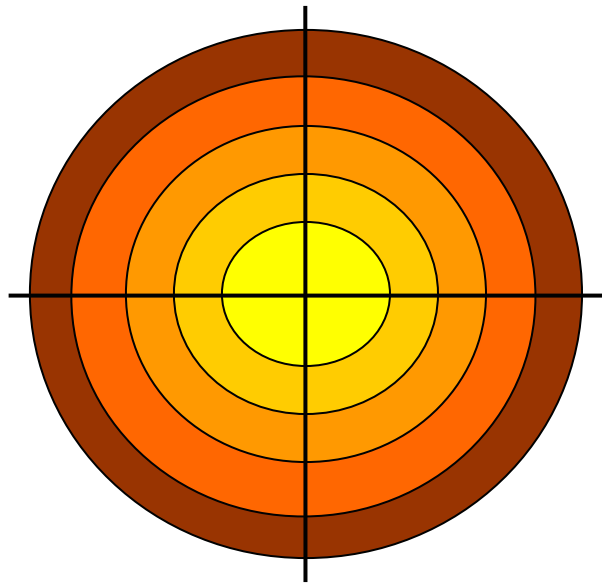


Figura 1

En una de las cuatro o cinco partes del círculo central (la “diana”) cada uno escribe su nombre; en la parte del círculo que viene a continuación, su mejor cualidad y su peor defecto; en la siguiente, su principal afición y su principal manía, etc.

Al final han de observar lo que han escrito y ponerse de acuerdo sobre los aspectos que tienen en común y, a partir de ahí, buscar un nombre que identifique a su equipo.

2.1.3 Estrategias y dinámicas para facilitar la participación de los alumnos corrientes en la inclusión de algún compañero con discapacidad y potenciar el conocimiento mutuo

1. Comisión de apoyos⁸

Susan y Wiliam Stainback proponen la creación de una “*Comisión de Apoyos*” que funciona en cada grupo de clase. Forman parte de ella, por turnos, todos los estudiantes del grupo, tengan o no alguna discapacidad. El objetivo de esta comisión, que se reúne periódicamente, es determinar de qué manera se pueden dar más apoyo mutuo, de forma

⁸ Stainback i Stainback (1999)

que su grupo de clase se convierta cada vez más en una “pequeña comunidad” de aprendizaje, cada vez más acogedora.

2.1.4 Actividades para mostrar la importancia del trabajo en equipo

1. Mis profesiones preferidas⁹

Cada uno piensa en tres profesiones, las que más gustaría tener de mayor. Después las ponen en común, para ponerse de acuerdo sobre qué profesión analizará cada uno. Si alguien ha escogida antes la que uno había decidido analizar, éste analiza la que había pensado en segundo lugar... No se puede repetir ninguna profesión: se trata de que, entre todos, se analicen cuantas más mejor.

Seguidamente se reúnen en equipos de cuatro o cinco alumnos y analizan, una por una, las profesiones que le ha tocado a cada uno, respondiendo entre todos a preguntas como las siguientes: *¿En qué consiste esta profesión? ¿Para hacer lo que deben hacer se necesitan otras personas, de la misma profesión o de profesiones distintas? ¿Los que tienen esta profesión, es conveniente que sepan trabajar en equipo? ¿Alguien os ha enseñado a trabajar en equipo?...*

Finalmente, ponen en común las profesiones que han analizado, para constatar la importancia que tiene, en todas las profesiones, o en la gran mayoría, el trabajo en equipo, y lo importante que es que aprendan a trabajar en equipo...

2. El equipo de Manuel¹⁰

A partir del caso de Manuel (un chico a quien no le gustaba trabajar en equipo, en la escuela, por una serie de razones que se explican en el caso) se pide que cada alumno o alumna, individualmente, piense qué ventajas tiene, a pesar de la historia de Manuel, el trabajo en equipo.

Después forman equipos de cuatro o cinco, ponen en común las ventajas que cada uno había encontrado y añaden a su lista inicial alguna ventaja que ha dicho algún otro compañero o compañera y que ellos no habían considerado.

A continuación, los distintos equipos ponen en común las ventajas que han encontrado entre todo el equipo, y aún pueden añadir a su lista alguna ventaja que un equipo ha encontrado y el suyo no.

Si comparan la primera lista con la tercera, verán que entre todos han sido capaces de encontrar más ventajas que no habían encontrado individualmente. Y si no la habían apuntado antes, pueden añadir esta última ventaja: el trabajo en equipo genera más ideas que el trabajo individual...

2.1.5 Actividades para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa

1. Mundo de colores¹¹

⁹ Pere Pujolàs, et alt. (2003b): *Programa per ensenyar a treballar en equips cooperatius en l'Ensenyament Secundari Obligatori*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> [Data consulta: 23-06-08].

¹⁰ Adaptada de Gómez, García i Alonso (1991).

Cada participante se coloca de espaldas a la pared, cierra los ojos y se mantiene en silencio. A cada uno se le pega en la frente una pegatina de color, de manera que no pueda ver qué color le ha tocado. A uno de los participantes no se le pone ninguna pegatina o se le coloca una de completamente distinta, que sólo la lleva él.

Seguidamente, ya pueden abrir los ojos y se les dice que tienen dos minutos para agruparse, sin decir nada.

El tutor, o alguno de los participantes, observa cómo lo hacen, y qué pasa con el que lleva la pegatina diferente...

Después hablan sobre lo que ha pasado, cómo lo han hecho, cómo se han sentido...

¹¹ Adaptada de <http://www.edualter.org/material/euskadi/diversos.htm>

2.2 **Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso**

Supongamos que el grupo clase ya está a punto (o más a punto, puesto que a punto del todo es difícil que esté...) y dispuesto a trabajar en clase de forma cooperativa. Hemos hecho caso de lo dicho con relación al ámbito de intervención A y antes de proponer al grupo clase que trabajen en equipos cooperativos hemos llevado a cabo una serie de actuaciones con el fin de cohesionar más al grupo y sensibilizarles para trabajar en equipo. Con esto no tenemos el éxito asegurado. Se trata de una primera condición, necesaria en muchos casos, pero no suficiente.

Es posible que, a pesar de estas intervenciones, aparezca un nuevo problema (en realidad, esto sucede muy a menudo): no por el simple hecho de que el grupo esté muy cohesionado, los alumnos se ponen espontáneamente a trabajar juntos de forma cooperativa, sin más. Lo más habitual es que encuentren muchas dificultades, porque les cuesta trabajar de esta manera; en el fondo tienden a ser individualistas e incluso competitivos, siguiendo la orientación que ha tenido la enseñanza que generalmente han recibido hasta el momento. Se trata de una cuestión muy importante. La simple consigna de que deben trabajar en equipo, ayudándose unos a otros y haciendo la tarea entre todos, no es suficiente. Cada uno va a lo suyo, si es que hace algo, y no cuenta con el resto de su equipo, o bien unos aprovechan que trabajan al lado de otros para copiar lo que hacen los demás, sin preocuparse ni mucho menos de aprenderlo... Hace falta “algo” que en cierto sentido les “obligue” a trabajar juntos, a contar unos con otros, a no contentarse hasta que todos los miembros del equipo sepan o sepan hacer lo que están aprendiendo... Es decir, necesitamos asegurar la interacción entre los miembros de un mismo equipo, así como la participación equitativa de todos ellos. Dicho de otra manera, se trata de utilizar lo que en la primera parte hemos denominado estructuras de la actividad cooperativas.

Así pues, frente al problema de que los alumnos no saben trabajar en equipo porque uno de ellos toma la iniciativa y los demás se limitan a copiar sus realizaciones, o bien porque, como mucho, se reparten el trabajo a realizar, debemos disponer de estructuras cooperativas que nos aseguren la *participación equitativa* de todos los miembros de un equipo y la *interacción simultánea* entre ellos en el momento que trabajan en equipo.

Las actuaciones del primer nivel de intervención (el ámbito de intervención A, cuyas actuaciones así como algunos recursos, hemos descrito en el apartado 2.1) no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje. Pueden llevarse a cabo, y deben llevarse a cabo, si es necesario, aunque no apliquemos el trabajo en equipo. Debemos considerarlas como actuaciones necesarias, si no imprescindibles, pero insuficientes para acabar estructurando de forma cooperativa las actividades educativas. En un segundo nivel hay que hacer un nuevo paso y utilizar, dentro del aula, el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un *recurso* para asegurar la cooperación –la participación equitativa y la interacción simultánea– y así aprender mejor los contenidos escolares: debemos pasar a llevar a cabo las actuaciones previstas en el ámbito de intervención B (el segundo ámbito de intervención del *Programa CA/AC*): *el trabajo en equipo como recurso* para enseñar a aprender en equipo.

Pongamos un ejemplo. El profesor o la profesora de la asignatura A, de un área de conocimiento cualquiera, tiene estructurados los contenidos de la misma en cuatro temas (o Unidades Didácticas), de una duración variable. En cada tema, la secuencia

aproximadamente siempre es la misma: la presentación de los objetivos didácticos, una explicación inicial y una serie de actividades que los alumnos deben hacer en el aula, alternadas con explicaciones puntuales del profesor o la profesora para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados. Frente a esta “estructura individual”, para hacer de forma cooperativa (no individual) estas actividades el profesor o la profesora puede distribuir a los estudiantes en equipos de cuatro miembros y utilizar, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como “Lápices al centro” (que ya hemos descrito en la primera parte de esta ponencia).

Los equipos utilizados en este nivel inicialmente tienen carácter esporádico, no permanente, hasta hallar la distribución más adecuada. Por otra parte, puede ir variando igualmente la composición de los equipos de trabajo utilizados: generalmente, los equipos tienen una composición heterogénea (que es la más adecuada para aprender algo nuevo), pero también puede utilizarse una composición más homogénea (que es la más adecuada para practicar algo que ya se ha aprendido, al nivel con qué se ha aprendido). En este caso, no todos los equipos realizarán las mismas actividades, sino que éstas se adecuarán al nivel propio de los alumnos que conforman cada equipo de trabajo.

Las actuaciones propias de este nivel deben servir para que los alumnos hagan pequeñas experiencias positivas, reales, de trabajo en equipo y puedan comprobar que trabajar así es más agradable y eficaz, porque tienen la ayuda inmediata de algún compañero y, si quieren trabajar, pueden hacerlo porque entre todos descubren la forma de hacer cada actividad.

Si estas experiencias son positivas, los mismos estudiantes piden poder trabajar más a menudo de esta manera. Al mismo tiempo, estas pequeñas experiencias –pequeñas, porque se hacen en sesiones ocasionales y duran parte de una sesión de clase- nos sirven para identificar los “puntos débiles” del trabajo en equipo en general, o de un equipo en particular. A partir de ahí, poco a poco podemos ir modelando el funcionamiento interno de los equipos –destacando lo que hacen correctamente y corrigiendo lo que no acaban de hacer bien- y poco a poco vamos encontrando la mejor distribución posible del alumnado en los distintos equipos. Cuando llega este momento, el grupo clase está en condiciones para pasar a un tercer nivel de intervención con las actuaciones propias del ámbito C (que describiremos más adelante, en el apartado 2.3).

2.2.1 Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos

Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco. La composición de los equipos debe ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características del grupo clase. En cuanto a la capacidad y rendimiento, se procura que un alumno tenga un rendimiento-capacidad alto, dos alumnos, un rendimiento mediano, y otro alumno, un rendimiento más bajo.

Para asegurar la necesaria heterogeneidad, lo más habitual es que sea el profesor el que distribuya a los alumnos en los diferentes equipos, teniendo en cuenta, por supuesto, sus preferencias y sus posibles incompatibilidades. Para ello puede ser útil la información obtenida a través de un test sociométrico. Una fórmula más simple que el sociograma es preguntar a los alumnos con qué tres compañeros les gustaría trabajar en la clase, con lo cual es posible identificar a los alumnos menos escogidos o a los que nadie ha elegido.

En este caso, hay que pensar muy bien en qué equipo los ponemos, procurando que sea en alguno con alguien a quien él haya escogido y que esté dispuesto –debidamente orientado por el maestro o la maestra– a echarle una mano y ayudarlo a integrarse dentro del equipo.

Una manera habitual de proceder para formar los equipos de base es la siguiente: se distribuyen los alumnos del grupo clase en tres columnas. En la columna de un extremo se coloca una cuarta parte de los alumnos (tantos como equipos de cuatro alumnos queremos formar, es decir, la cantidad que resulta de dividir por cuatro el número total de alumnos), procurando colocar en esta columna los alumnos más capaces en todos sentidos (no solo los que tengan un rendimiento más alto, sino también los más motivados, los más capaces de ilusionar y animar a los demás, de «estirar» al equipo...). En la columna del otro extremo se coloca la cuarta parte de alumnos más «necesitados» de ayuda. En la columna del centro se colocan las dos cuartas partes restantes (la otra mitad del grupo clase). Cada equipo se forma con un alumno de la primera columna, dos de la columna del centro y uno de la tercera columna, procurando, además, que se dé un equilibrio en las demás variables: género, etnia, etc.

En este caso, la clase queda distribuida en un determinado número de equipos de composición heterogénea, que es la más adecuada cuando se trata de aprender algo nuevo: el profesor o la profesora les enseña algo y en el momento de realizar ejercicios para aplicarlo, aprenderlo y comprobar hasta qué punto lo han entendido o no, en cada equipo hay la posibilidad de que haya algún alumno o alguna alumna más capaz, o que haya estado más atento o atenta, que lo explique al resto de sus compañeros y compañeras del equipo. Llega un momento, sin embargo (por ejemplo, cuando ya han aprendido –aunque que sea a niveles distintos- lo que se les está enseñando), que es conveniente que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar en equipos de composición más homogénea. En este caso, los equipos pueden realizar ejercicios o actividades de forma más autónoma –siempre que se ajusten a su nivel de competencia- y el profesor o la profesora tienen la posibilidad de atender de forma más personalizada a alguno de estos equipos más esporádicos, sea para reforzar o repasar lo que han aprendido, sea para introducir nuevos aprendizajes con los más aventajados.

Cuando la organización de la clase en equipos de aprendizaje se estabiliza, éstos se denominan equipos de base, y pasan a ser la estructura básica del alumnado de un grupo clase. Sin embargo, esto no quiere decir que siempre que trabajan en equipo deban hacerlo en equipos de base. Esporádicamente, y para una finalidad muy concreta, deben tener la posibilidad de trabajar en equipos más homogéneos. De esta manera, sin dejar de tener como referente a su equipo de base, la totalidad de los alumnos y alumnas de una clase tienen la oportunidad de trabajar con todos los compañeros y todas las compañeras de su clase.

2.2.2 Estructuras cooperativas de la actividad

Como hemos dicho, a medida que avanzamos en este segundo ámbito de intervención, debemos utilizar, cada vez más, el aprendizaje cooperativo como un recurso didáctico para que los alumnos aprendan más y mejor los contenidos escolares. Para ello debemos disponer de distintas «estructuras de la actividad cooperativas». Recordemos lo que hemos dicho antes: una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. En cambio, una estructura de la actividad individualista propicia que cada uno

trabaje por su cuenta sin fijarse en lo que hacen los demás; y una estructura de la actividad competitiva, por el contrario, conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Estas estructuras cooperativas de la actividad son muy útiles y prácticamente imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que los alumnos y las alumnas, aun después de que les hayamos mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo y les hayamos ayudado a organizarse en equipo, si simplemente les decimos que lo que tengan que hacer lo hagan en equipo, entre todos, no saben cómo hacerlo: unos pretenden imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen como ellos creen que deben hacerse, consideran que no son correctas), mientras que otros pretenden solo copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, confundiendo el tenerlo hecho con saberlo hacer... La utilización de una estructura cooperativa garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas.

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas. Las estructuras simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, son fáciles de aprender y de aplicar («Apréndela hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida» es el eslogan utilizado por Spencer Kagan, refiriéndose a estas estructuras). En cambio, las estructuras más complejas –conocidas también como *técnicas cooperativas*– se han de aplicar en varias sesiones de clase.

Las estructuras cooperativas –tanto las simples como las complejas– en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son solo la *estructura* que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículo, de forma que generan la necesidad de colaborar y ayudarse en aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: una estructura cooperativa simple, aplicada con relación a un contenido de aprendizaje de un área determinada, constituye una actividad de aprendizaje de corta duración (se puede llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase): la que ya hemos descrito, conocida con el nombre de *Lápices al Centro*, o cualquiera de las que se describen en el apartado siguiente, aplicada para trabajar unos contenidos de matemáticas, se convierte en una actividad de matemáticas; aplicada para trabajar unos contenidos de lengua, constituye una actividad de lengua, etc. Asimismo, una estructura cooperativa compleja, o técnica, aplicada con relación a unos contenidos de aprendizaje de un área determinada, constituye una macro-actividad de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de dos o más sesiones de clase: la técnica GI (Grupos de Investigación) –que se conoce también como Método de Proyectos (véase una breve descripción de la misma más adelante, en este mismo documento)– utilizada para trabajar contenidos de ciencias sociales, da lugar a una macro-actividad –un proyecto– del área conocimiento del medio social; la misma técnica, si se aplica a contenidos de ciencias naturales, se convierte en un proyecto de conocimiento del medio natural, etc.

2.2.3 Algunas estructuras cooperativas simples

A continuación describimos algunas estructuras cooperativas simples que el profesorado puede introducir de forma paulatina a lo largo de las distintas Unidades Didácticas.

Estas estructuras facilitan la transformación de actividades fundamentalmente individuales (lectura de textos, preguntas abiertas a toda la clase, respuesta a un cuestionario, realización de ejercicios, resumen o síntesis del tema estudiado...) en las cuales no hay ningún tipo de interacción entre los alumnos, en actividades grupales, realizadas en equipos reducidos (equipos cooperativos) para fomentar y aprovechar al máximo la participación equitativa y la interacción entre los estudiantes en la realización de estas actividades.

1. *Lectura compartida*¹²

En el momento de leer un texto –por ejemplo, la introducción de una unidad didáctica del libro de texto– se puede hacer de forma compartida, en equipo. Un miembro del equipo lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación (siguiendo, por ejemplo, el sentido de las agujas del reloj), después de que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que este acaba de leer, o deberá hacer un resumen, y los otros dos deben decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El estudiante que viene a continuación (el segundo) –el que ha hecho el resumen del primer párrafo– leerá seguidamente el segundo párrafo, y el siguiente (el tercero) deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán decir si el resumen es correcto o no. Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto.

Si en el texto aparece una expresión o una palabra que nadie del equipo sabe qué significa, ni tan solo después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo lo comunica al profesor o a la profesora y este pide a los demás equipos –que también están leyendo el mismo texto– si hay alguien que lo sepa y les puede ayudar. Si es así, lo explica en voz alta y revela, además, cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o expresión.

2. *1-2-4*¹³

El maestro plantea una pregunta o una cuestión a toda la clase, por ejemplo, para comprobar hasta qué punto han entendido la explicación que acaba de hacerles. Dentro de un equipo de base, primero cada uno (1) piensa cuál es la respuesta correcta a la pregunta que ha planteado el maestro o la maestra. En segundo lugar, se ponen de dos en dos (2), intercambian sus respuestas y las comentan, y de dos hacen una. En tercer lugar, todo el equipo (4), después de haberse enseñado las respuestas dadas por las dos «parejas» del equipo, han de componer entre todos la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

3. *Parada de tres minutos*¹⁴

Cuando el profesor o la profesora da una explicación a todo el grupo clase, de vez en cuando establece una breve parada de tres minutos para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado, hasta aquel momento, y piense tres preguntas

¹² Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal «Los Ángeles», de Miranda de Ebro (Burgos). (M. J. Alonso y Y. Ortiz, 2005, pág. 63).

¹³ Adaptada de www.cooperative.learning

¹⁴ Adaptada de www.cooperative.learning

sobre el tema en cuestión, que después deberá plantear. Una vez transcurridos estos tres minutos cada equipo plantea una pregunta –de las tres que ha pensado–, una por equipo en cada vuelta. Si una pregunta –u otra de muy parecida– ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan.

Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor o la profesora prosigue la explicación, hasta que establezca una nueva parada de tres minutos.

4. *Lápices al centro*¹⁵

El profesor o la profesora da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio (debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión, y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada).

Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta «su» pregunta o ejercicio y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos solo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, solo escribir.

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

Esta estructura puede combinarse con la que lleva por título *El Número* o bien *Números iguales juntos*: un alumno, cuyo número ha sido escogido al azar, debe salir delante de todos a realizar uno de los ejercicios.

5. *El número*¹⁶

El profesor o la profesora pone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los alumnos, en su equipo de base, deben hacer la tarea, asegurándose que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético). Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el profesor o la profesora extrae un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno que tiene el número que ha salido, debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado. Si lo hace correctamente, su equipo de base obtiene una recompensa (una «estrella», un punto, etc.) que más adelante se puede intercambiar por algún premio. En este caso, solo a un estudiante de un solo equipo puede que le toque salir delante de todos. Si hay más tiempo, se puede escoger otro número, para que salga otro estudiante (siempre que forme parte de otro equipo de base).

¹⁵ Estructura ideada por Nadia Aguiar Baixauli, del C. R. A. «Río Aragón», de Bailo (Huesca) y María Jesús Tallón Medrano, del CEIP «Puente Sardas», de Sabiñánigo (Huesca).

¹⁶ Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal «Los Ángeles», de Miranda de Ebro (Burgos). (M. J. Alonso y Y. Ortiz, 2005, pág. 63).

No debe confundirse, en este caso, la recompensa que se ofrece a los alumnos que se han esforzado en realizar bien su trabajo con los premios ofrecidos en el aprendizaje competitivo. El premio lo pueden conseguir todos los alumnos porque este no depende de que un alumno lo haga mejor que los demás, si no de que todos aprendan a hacerlo bien, y es por ello, por su esfuerzo, por lo que se les premia.

6. *Números iguales juntos*¹⁷

El maestro asigna una tarea a los equipos y los miembros de cada equipo deciden (como en la estructura «Lápices al centro») cómo hay que hacerla, la hacen y deben asegurarse de que todos saben hacerla. Transcurrido el tiempo previsto, el maestro escoge al azar un número del 1 al 4 entre los cuatro miembros de un equipo de base. Los que tienen este número en cada equipo deben salir ante los demás y realizar la tarea (hacer el problema, responder la pregunta, resolver la cuestión, etc.). Los que lo hacen bien reciben algún tipo de recompensa (un elogio por parte del maestro, el aplauso de todos, un «punto» para su equipo...).

En este caso (a diferencia de la estructura «El número»), un miembro de cada uno de los equipos de base (que están formados por cuatro estudiantes) debe salir delante de todos, y todos los equipos, por consiguiente, tienen la oportunidad de obtener una recompensa.

7. *Uno por todos*

El profesor recoge, al azar, una libreta o cuaderno de ejercicios de un miembro del equipo, lo corrige, y la calificación obtenida es la misma para todos los miembros del equipo (evalúa la producción de *uno* (un alumno) *para todos* (el conjunto del equipo)). Se fija en el contenido de las respuestas (no en la forma como han sido presentadas en el cuaderno que ha utilizado para evaluar al grupo).

8. *El folio giratorio*¹⁸

El maestro asigna una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, las cosas que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas, una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etc.) y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio «giratorio» y, a continuación, lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea. Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario. Todo el equipo –no cada uno sólo de su parte– es responsable de lo que se ha escrito en el “folio giratorio”.

Cada alumno puede escribir su parte con un rotulador de un determinado color (el mismo que ha utilizado para escribir en la parte superior del folio su nombre) y así, a simple vista, puede verse la aportación de cada uno.

9. *Folio Giratorio por parejas*¹⁹

¹⁷ Adaptada de Spencer Kagan. En la página web <http://www.kaganonline.com/> se encuentran una gran cantidad de recursos para organizar la clase de forma cooperativa.

¹⁸ Adaptada de Spencer Kagan (Véase la nota anterior).

Dentro de un equipo, por parejas, inician la actividad en un “folio giratorio” (una redacción que la otra pareja deberá continuar, pensar un problema o plantear una pregunta que la otra pareja deberá resolver o responder...). Después de un tiempo determinado (por ejemplo, cinco minutos, depende de la naturaleza de la actividad y de la edad de los niños) las dos parejas se intercambian el “folio giratorio” y cada una debe continuar la actividad (seguir la redacción, resolver el problema o responder la pregunta...), después de corregir formalmente (ortografía, sintaxis...) la parte del folio escrita por la otra pareja. Y así sucesivamente el folio va “girando” de una pareja a otra dentro de un mismo equipo.

Las parejas se van turnando a la hora de escribir en el “folio giratorio”, y mientras uno escribe el otro está atento a cómo lo hace para asegurarse que lo hace correctamente.

*10. La sustancia*²⁰

Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales –lo que es sustancial– de un texto o de un tema. El profesor o la profesora invita a cada estudiante de un equipo de base a escribir una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en clase. Una vez la ha escrito, la enseña a sus compañeros de equipo y entre todos discuten si está bien, o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o consideran que no se corresponde con ninguna de las ideas principales, la descartan. Lo mismo hacen con el resto de frases-resumen escritas por cada uno de los miembros del equipo. Se hacen tantas «rondas» como sea necesario hasta expresar todas las ideas que ellos consideran que son más relevantes o sustanciales.

Al final ordenan las frases que han confeccionado entre todos de una forma lógica y, a partir de ahí, cada uno las copia en su cuaderno. De esta manera tienen un resumen de las principales ideas de un texto o del tema trabajado. De todas formas, en el momento de hacer este resumen final, cada uno en su libreta, no han de limitarse, si así lo prefieren, a copiar literalmente las frases elaboradas previamente entre todos, sino que pueden introducir los cambios o las frases que cada uno considere más correctas.

*11. El juego de las palabras*²¹

El profesor o la profesora escriben en la pizarra unas cuantas palabras-clave sobre el tema que están trabajando o ya han terminado de trabajar. En cada uno de los equipos de base los estudiantes deben formular una frase con estas palabras, o expresar la idea que hay “detrás” de estas palabras.

A continuación, siguiendo un orden determinado, cada estudiante muestra la frase que ha escrito y los demás la corrigen, la matizan, la completan... Después las ordenan siguiendo un criterio lógico y uno de ellos se encarga de pasarlas a limpio.

Las palabras-clave pueden ser las mismas para todos los equipos, o cada equipo de base puede tener una lista de palabras-clave distinta. Las frases o las ideas construidas con las palabras-clave de cada equipo, que se ponen en común, representan una síntesis de todo el tema trabajado.

¹⁹ Aportada por el CEIP Santa Maria, de Avià (Barcelona)

²⁰ Estructura ideada por Conchita Calvo, profesora del IES Puig i Cadafalch, de Mataró (Barcelona).

²¹ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

*12. Mapa conceptual a cuatro bandas*²²

Al acabar un tema, como síntesis final cada equipo puede elaborar un mapa conceptual o un esquema que resuma todo lo que se ha trabajado en clase sobre el tema en cuestión. El profesor o la profesora guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos qué apartados deberán incluirse en el mapa o esquema. Dentro de cada equipo de base se repartirán las distintas partes del mapa o esquema entre los componentes del equipo, de modo que cada estudiante deberá traer pensado de su casa (o hará en clase de forma individual o por parejas) la parte que le ha tocado. Después pondrán en común la parte que ha preparado cada uno, repasarán la coherencia del mapa o del esquema que resulte y, si es necesario, lo retocarán antes de darlo por bueno y hacer una copia para cada uno, que le servirá como material de estudio.

Si el tema lo permite, cada equipo puede hacer un resumen –en forma de mapa conceptual o de esquema– de una parte del tema que se ha trabajado en clase. Dentro de cada equipo, se repartirán luego la parte que les ha tocado a ellos haciendo (cada uno, o por parejas) una subparte de la parte del tema que deben hacer en equipo. Más tarde, cada equipo de base expone al resto de la clase “su” mapa conceptual. La suma de los mapas conceptuales de todos los equipos de base representa una síntesis final de todo el tema estudiado.

*13. El saco de dudas*²³

Cada alumno del equipo escribe en un tercio de folio (con su nombre y el nombre de su equipo) una duda que le haya surgido en el estudio de un tema determinado. A continuación, pasados unos minutos para que todos hayan tenido tiempo de escribir su duda, la expone al resto del su equipo, para que, si alguien puede responder su duda, lo haga. Si alguien sabe responderla, el alumno que la tenía anota la respuesta en su cuaderno. Si nadie del equipo sabe responder su duda, la entregan al profesor o a la profesora, el cual la coloca dentro del “saco de dudas” del grupo clase.

En la segunda parte de la sesión, el profesor o la profesora sacan una duda del “saco de dudas” y pide si alguien de otro equipo sabe resolverla. Si no hay nadie que lo sepa, resuelve la duda el profesor o la profesora.

*14. Cadena de preguntas*²⁴

Se trata de una estructura apta para repasar el tema o los temas trabajados hasta el momento y preparar el examen.

Durante tres minutos aproximadamente cada equipo piensa una pregunta sobre el tema o los temas estudiados hasta el momento, que planteará al equipo que se encuentra a su lado, siguiendo la dirección de las agujas del reloj. Se trata de preguntas sobre cuestiones fundamentales (que consideren que podrían salir en un examen) sobre cuestiones trabajadas en la clase, pensadas para ayudar al resto de equipos. Pasados los tres minutos, el portavoz de un equipo plantea la pregunta al equipo siguiente, el cual la responde, y, seguidamente, el portavoz de este equipo hace la pregunta al equipo que

²² Adaptada de Spencer Kagan (1999)

²³ Aportado por el Colegio Arrels II, de Solsona (Lleida).

²⁴ Aportada por el CEIP Santa Maria, de Avià (Barcelona)

viene a continuación, y así sucesivamente hasta que el último equipo hace la pregunta al primer equipo que ha intervenido, al que ha empezado la “cadena de preguntas”.

Cada equipo tiene dos portavoces: uno para hacer la pregunta que han pensado entre todos y otro para dar la respuesta que han pensado entre todos.

Si una pregunta ya ha sido planteada con anterioridad, no se puede repetir y se salta el equipo que la había planteado.

Acabada la primera ronda, se dejan tres minutos más para pensar nuevas preguntas, pasados los cuales se iniciará una nueva cadena, pero en dirección contraria: cada equipo hace la pregunta al equipo que en la primera ronda les había hecho la pregunta a ellos.

2.2.4 Algunas técnicas cooperativas

A continuación se describen tres estructuras cooperativas complejas, denominadas también técnicas cooperativas.

1. Rompecabezas²⁵

Esta técnica es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. Por ejemplo: en el área de lengua y literatura, el estudio de cuatro autores; en el área de ciencias naturales: el estudio de cuatro especies de animales (mamíferos, reptiles, aves, peces)...

En síntesis esta técnica consiste en los siguientes pasos:

- Dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que *cada uno* de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio «subtema».
- Cada miembro del equipo prepara *su* parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un «grupo de expertos», donde intercambian la información, ahondan en los conceptos clave, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser *expertos* de su sección.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven "obligados" a cooperar, porque cada uno de ellos dispone *sólo* de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.

2. Grupos de Investigación (GI)²⁶

²⁵ A. Parrilla (1992), pág. 126; G. Echeita y E. Martín (1990), págs. 63-64; A. Ovejero (1990), pág. 169; J.M. Serrano y M.T. Calvo (1994), págs. 37-39.

Es una técnica parecida a la anterior, pero más compleja. Tal como la describen Gerardo Echeita y Elena Martín (1990), es muy parecida a la que en nuestro entorno educativo se conoce también con el *método de proyectos* o *trabajo por proyectos*²⁷.

Esta técnica consta de tres fases (Fase 1: búsqueda de información sobre el tema; Fase 2: Análisis y síntesis de la información recibida; Fase 3: Presentación del tema al resto de la clase) e implica, en su conjunto, los siguientes pasos:

- *Elección y distribución de subtemas*: los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación.
- *Constitución de los equipos dentro de la clase*: deben ser el máximo de heterogéneos. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.
- *Planificación del estudio del subtema*: los estudiantes de cada equipo y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.)
- *Desarrollo del plan*: los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada equipo y les ofrece su ayuda.
- *Análisis y síntesis*: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen para presentarla más tarde al resto de la clase.
- *Presentación del trabajo*: Cada equipo presenta el trabajo realizado y, una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.
- *Evaluación*: el profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

La estructura de esta técnica facilita que “cada componente del grupo pueda participar y desarrollar aquello para lo que está mejor preparado o que más le interesa” (Echeita y Martín: 1990, p. 65).

En las figuras 2 y 3 se pueden ver, respectivamente, una plantilla para la planificación de un proyecto de equipo y un ejemplo de cuestionario de evaluación de un proyecto.

²⁶ G. Echeita y E. Martín (1990), págs. 64-65. A. Ovejero (1990), pág. 173; A. Parrilla (1992), pág. 126; J.M. Serrano y M.T. Calvo (1994), págs. 44-46.

²⁷ Sobre el trabajo por proyectos puede verse Hernández y Ventura (1992).

PROYECTO DE EQUIPO

Nombre (o número) del Equipo: _____ Curso: _____ Grupo: _____

Año académico: _____ / _____ Período de realización: _____

Nombre del proyecto: _____

Planificación:

FASE 1. Responsable:		Periodo de realización:
Tarea:	Nombre y apellidos	

FASE 2. Responsable:		Periodo de realización:
Tarea:	Nombre y apellidos	

FASE 3. Responsable:		Periodo de realización:
Tarea:	Nombre y apellidos	

Figura 2

Plantilla para valorar un proyecto de equipo²⁸:

Escala de valoración: 1 = Valoración mínima; 4 = Valoración máxima

	1	2	3	4
1 El proyecto ha sido bien diseñado				
2 Todos los miembros del equipo han colaborado en su realización				
3 Se han detectado los errores y, en su caso, se ha rectificado el plan				
4 Se han aplicado las técnicas más adecuadas				
5 Se ha terminado dentro del tiempo previsto				
6 El acabado del proyecto es correcto				
7				
8				
9				
10				

Figura 3

3. La técnica TGT (*Teams – Games - Tournaments*)²⁹

La técnica TGT fue ideada por De Vries y Edwards el año 1974, y Johnson, Johnson y Holubec (1999, pág. 33-36) la describen de la siguiente manera:

- Se forman *equipos de base*, heterogéneos por lo que se refiere al nivel de rendimiento de sus miembros, y el profesor les indica que su objetivo es asegurarse que todos los miembros del equipo se aprendan el material asignado.
- Los miembros del equipo estudian juntos este material, y una vez aprendido empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas. Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y una hoja con las respuestas correctas.
- Cada alumno juega en grupos de tres, con dos compañeros de otros equipos que tengan un rendimiento similar al suyo, según los resultados de la última prueba que se hizo en la clase.

²⁸ Esta plantilla ha sido pensada para valorar un proyecto de la clase de tecnología, consistente en la construcción de un objeto de madera. Para valorar otros proyectos de otras asignaturas, lógicamente, habría que adaptar los aspectos a valorar.

²⁹ Echeita y Martín, 1990, pp. 61-63; Parrilla, 1992, pp. 124-126; Serrano y Calvo, 1994, pp. 39-41; Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 33-36. Pujolàs, 2004, 172-174.

- El profesor entrega a cada equipo un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos cooperativos.
- Los alumnos de cada trío cogen, uno tras de otro, una ficha del montón (que está boca abajo), lee la pregunta y la responde. Si la respuesta es correcta, se queda la ficha. Si es incorrecta, devuelve la ficha debajo del montón.
- Los otros dos alumnos pueden refutar la respuesta del primero (empezando por el que está a la derecha de éste) si creen que la respuesta que ha dado no es correcta. Si el que refuta acierta la respuesta, se queda la ficha. Si no la acierta, debe poner una de las fichas que ya ha ganado (si tiene alguna) debajo del montón.
- El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas. El miembro del trío que, al final del juego, tiene más fichas gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo, obtiene 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos. Si empatan los tres, 4 puntos cada uno. Si empatan los dos primeros, 5 cada uno, y 2 el tercero. Si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 6 puntos el primero.
- Los puntos que ha obtenido cada integrante del trío se suman a los que han obtenido sus compañeros de equipo de base que formaban parte de otros tríos. El equipo que ha obtenido más puntos es el que gana.

En la figura 4 se pueden ver las reglas de este juego. Nótese que, en este juego, todos los miembros de cada equipo de base tienen la misma oportunidad de aportar la misma cantidad de puntos para su equipo, porque todos compiten con miembros de otros equipos de una capacidad similar. Incluso puede darse el caso de que, en un equipo de base, los miembros con menor capacidad aporten más puntos para su equipo, porque han “ganado” su partida, que los de más capacidad, los cuales pueden haber “perdido” su partida.

Reglas del juego TGT

- A. Para comenzar el juego, el docente debe mezclar las fichas y colocar el mazo boca a bajo sobre la mesa. Los turnos para jugar siguen el sentido de las agujas del reloj.
- B. Para jugar, cada alumno toma la primera ficha del mazo, lee la pregunta en voz alta y la contesta de una de las siguientes dos maneras:
 - Dice que no sabe la respuesta y pregunta si otro jugador quiere responderla. Si nadie quiere contestarla, la ficha se coloca en el último lugar del mazo. Si algún jugador la responde, sigue el procedimiento que se explica más abajo.
 - Responde la pregunta y consulta si alguien quiere refutar su respuesta. El jugador que está inmediatamente a su derecha tiene la primera oportunidad de refutarla. Si no lo hace, el que está a la derecha de éste puede refutar la respuesta.
 - a. Si no hay ninguna refutación, otro jugador debe verificar la respuesta.
 - Si la respuesta es correcta, el jugador conserva la ficha.
 - Si la respuesta es incorrecta, el jugador debe colocar la ficha debajo el mazo.
 - b. Si hay una refutación y el que la plantea decide no contestar, se verifica la respuesta. Si la respuesta original es errónea, el jugador debe colocar la ficha debajo del montón.
 - c. Si hay una refutación y el que la plantea da una respuesta, ésta es verificada:
 - Si el que refuta acierta, se queda con la ficha.
 - Si el que refuta no acierta y la respuesta original es correcta, el que la refutó debe colocar una de las fichas que ya ganó (si es que la tiene) debajo del mazo.
 - Si ambas respuestas son erróneas, la ficha se coloca debajo del mazo
- C. El juego concluye cuando ya no quedan fichas en la pila. El jugador que tiene más fichas es el ganador.

Figura 4 (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, pág. 36)

2.2.5 Condiciones necesarias que debe tener una estructura o una técnica cooperativa

No todo lo que pretende ser una estructura o técnica cooperativa lo es en realidad. Para que sean verdaderamente cooperativas las estructuras de la actividad o las técnicas que usemos deben reunir las siguientes condiciones, y cuanto más reúnan estas condiciones, más cooperativas serán:

- En primer lugar, debe asegurarse al máximo la participación activa y responsable de todos los miembros del equipo: nadie puede aprender por otro, ni hacer el trabajo por otro, ni nadie debe aprovecharse del trabajo de los demás sin aportar él nada de su parte; cada miembro del equipo es el primer responsable de su aprendizaje; por lo tanto, debe asegurarse al máximo la responsabilidad individual de todos los miembros del equipo.
- En segundo lugar, debe darse el máximo de interacción posible entre los miembros de un mismo equipo. La interacción entre iguales en la construcción conjunta de conocimientos es un elemento primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sea cual sea la estructura de la actividad cooperativa que utilicemos, desde las más simples hasta las más complejas –conocidas como técnicas cooperativas– debemos asegurar que se den cuanto más mejor estas dos condiciones, puesto que de ello depende que sean propiamente cooperativas y de ello depende, pues, que produzcan los beneficios asociados al aprendizaje cooperativo.

Cuando revisemos nuestra propia práctica en la aplicación del aprendizaje cooperativo, deberíamos hacernos estas dos preguntas:

- ¿Hasta qué punto, organizando la actividad como la hemos organizado (es decir, utilizando la estructura de la actividad que hemos utilizado y aplicándola como la hemos aplicado), todos los estudiantes han participado activamente en ella y de forma equitativa, o al menos han tenido la oportunidad de hacerlo, todos han aportado de su parte y han sido responsables de la misma?
- ¿Hasta qué punto, a lo largo de la actividad, han tenido la oportunidad, o la necesidad, de interactuar, interpelarse, discutir, corregirse, argumentar y defender su punto de vista y/o aceptar el punto de vista de los demás?

Si la respuesta a ambas preguntas es afirmativa, la estructura de la actividad utilizada es cooperativa. Si no es afirmativa (aunque sólo sea una de las dos respuestas), no es cooperativa, o sólo lo es en apariencia.

Esto debe prevenirnos de lo que podemos denominar estructuras pseudo cooperativas, cuyo uso seguramente es más frecuente de lo que nos pueda parecer a simple vista, puesto que muchas veces el trabajo en equipo en una actividad es meramente formal, aparente.

Veamos un ejemplo. Supongamos que un maestro o una maestra aplica la estructura “El Juego de las Palabras” (que ya hemos descrito anteriormente) de la siguiente manera: El maestro o la maestra escribe en la pizarra cuatro palabras claves sobre el tema que acaban de estudiar en clase, y da a cada equipo la siguiente consigna: “Entre todos los miembros del equipo debéis hacer una frase a partir de cada una de estas cuatro palabras”. Es muy posible que en un equipo, algún alumno o alguna alumna tome la iniciativa, haga una frase a partir de cada palabra (que, además, es muy posible que sea correcta o incluso muy correcta...), a los demás ya les parezca bien y se limiten a escribir una frase cada uno... Aparentemente, visto de “lejos”, lo han hecho en equipo,

pero no es una estructura cooperativa, porque no ha habido ninguna interacción entre ellos, y el trabajo individual se ha limitado a escribir una frase cada uno... También es posible que, en otro equipo, se repartan las palabras y cada uno se encargue de hacer y escribir una frase. En este caso ha habido más trabajo individual (cada uno no sólo ha escrito una frase, sino que la ha construido), pero tampoco es del todo cooperativa porque no ha habido interacción entre ellos a la hora de construirla. En cambio, la estructura es mucho más cooperativa si, en cada equipo, cada uno escribe una frase a partir de una de las palabras claves, y a continuación cada uno presenta “su” frase a los demás miembros del equipo y entre todos la discuten, la corrigen, la amplían, la modifican... hasta “hacérsela suya” (de todo el equipo) y después el que la había escrito inicialmente la pasa en limpio... En este caso ha habido una participación mucho más equitativa y mucho más responsable (cada uno es responsable de hacer su frase y de asegurarse de que las frases de los demás son lo más correctas posible) y ha habido también una considerable interacción entre todos los componentes de un mismo equipo, a la hora de “discutir” cada frase hasta “hacérsela suya”.

2.2.6 Una Unidad Didáctica estructurada de forma cooperativa

Cuando un maestro o una maestra ha acumulado una serie de experiencias en las que sus alumnos y sus alumnas han realizado distintas actividades aplicando algunas de estas estructuras, lo ideal es que organice de forma continuada sus unidades didácticas “encadenando” distintas estructuras, en los distintos “momentos” de la unidad didáctica: al inicio de la misma, durante y al final. Si se llega a esta situación, se ha transformado la estructura general de aprendizaje en el aula: ha dejado de ser individualista o competitiva —o cada vez lo es menos— para ser, cada vez más, una estructura cooperativa. A modo de ejemplo, proponemos a continuación una propuesta de Unidad Didáctica estándar estructurada de forma cooperativa.

Podemos convenir que la secuencia a seguir en una Unidad Didáctica estándar podría ser la siguiente:

1. Conocimiento de las ideas previas
2. Actividad introductoria
3. Explicación por parte del profesor
4. Comprobación de la comprensión de los alumnos
5. Ejercitación de los alumnos
6. Corrección en gran grupo
7. Elaboración de una síntesis final
8. Evaluación individual

Veamos, a modo de ejemplo, cómo se pueden llevar a cabo estas distintas secuencias si la actividad de la clase está organizada de forma individual o de forma cooperativa.

Antes de empezar la Unidad Didáctica propiamente dicha

1. Actividad para conocer las ideas previas de los alumnos y las alumnas
 - *En una estructura de la actividad individualista:* el profesor o la profesora podría explicar qué es lo que vamos a estudiar en la próxima Unidad Didáctica y recabar, a través de preguntas individuales abiertas que los alumnos deberán responder oralmente o por escrito, cuáles son sus ideas previas con relación a los nuevos

contenidos. En principio, no hay interacción entre iguales y, si las respuestas son orales, generalmente, la participación del alumnado suele ser más reducida (no todos se sienten cómodos expresando en voz alta sus ideas ante toda la clase) que si las respuestas pueden darse por escrito.

- *En una estructura de la actividad cooperativa:* Utilizando la estructura cooperativa “El Folio Giratorio”, se potencia la interacción entre los componentes del mismo equipo y la participación activa de todos los alumnos y las alumnas.

Primera sesión

2. Lectura del texto introductorio de la unidad, que hay en el libro de texto

- *En una estructura de la actividad individualista:* La participación de los alumnos y las alumnas se consigue leyendo, por turno, un párrafo cada uno y respondiendo a preguntas del profesor o la profesora para asegurar la comprensión de los alumnos. Sin embargo, no hay interacción directa entre iguales, cara a cara.
- *En una estructura de la actividad cooperativa:* Además de la participación de los alumnos y las alumnas se asegura la interacción entre iguales, cara a cara, aplicando la estructura cooperativa “Lectura compartida”.

3. Explicación por parte del profesor o la profesora

En este caso, la acción del profesor explicando los contenidos a los alumnos sería idéntica tanto si la clase tiene una *estructura de la actividad individualista*, como si tiene una *estructura de la actividad cooperativa*: La participación de los alumnos y las alumnas es más pasiva (atienden lo mejor posible al profesor o a la profesora) y no hay interacción entre iguales.

4. Comprobación de la comprensión de los alumnos y alumnas

- *En una estructura de la actividad individualista:* Podría hacerse a través de preguntas abiertas, que los estudiantes podrían responder oralmente o por escrito. Las respuestas orales tienden a frenar la participación de algunos alumnos (siempre suelen participar los mismos...) y no hay interacción entre iguales.
- *En una estructura de la actividad cooperativa:* Podría aplicarse la estructura cooperativa “Parada de tres minutos” o la “1-2-4”, con lo cual se asegura mucho más la participación de todos los componentes del equipo y la interacción cara a cara.

Segunda sesión

5. Ejercitación de los alumnos

6. Corrección en gran grupo

- *En una estructura de la actividad individualista:* Los alumnos y las alumnas realizan los ejercicios individualmente, cada uno en su mesa, e interaccionan sólo con el profesor cuando tienen alguna duda. No hay interacción entre iguales. Para asegurarse la participación de todos, debe salir, de forma aleatoria, algún alumno o alguna alumna a la pizarra para realizar un ejercicio y corregirlo.
- *En una estructura de la actividad cooperativa:* La participación de todos los alumnos, así como la interacción entre iguales, se asegura aplicando, de forma combinada, dos estructuras cooperativas: “Lápices al centro” (para asegurar la interacción) y “El Número”, o bien “Números Iguales Juntos”, o bien “Uno por

todos” (para asegurar la participación de todos los estudiantes, ya que los componentes del equipo se exigen mutuamente que todos realicen, y sepan realizar, todos los ejercicios).

Tercera sesión

7. Elaboración de la síntesis final:

- *En una estructura de la actividad individualista:* El profesor o la profesora podría dedicar una sesión de clase a hacer –o a proponer que hagan individualmente– una síntesis de las principales ideas trabajadas en la Unidad Didáctica, en forma de esquema o de mapa conceptual. Se asegura, en cierto modo, la participación pero no la interacción entre iguales.
- *En una estructura de la actividad cooperativa:* Se consigue una participación mucho más activa de cada estudiante, y, además, la interacción cara a cara, si se aplica la estructura cooperativa “La sustancia”, o bien “El juego de las palabras”, o bien “Mapa conceptual a cuatro bandas”.

Cuarta sesión

8. Evaluación final individual:

En este caso, lógicamente, la actividad (por ejemplo, una prueba escrita para comprobar el logro de los objetivos por parte de los estudiantes) es idéntica tanto si la clase tiene una *estructura de la actividad individualista*, como si tienen una *estructura de la actividad cooperativa*. La participación es obligatoria (todos deben hacer la prueba) y no hay interacción entre iguales (puesto que se trata de averiguar qué ha aprendido cada estudiante).

Sin embargo, para conseguir que –antes de la evaluación final propiamente dicha– los alumnos y las alumnas, dentro de los equipos de aprendizaje cooperativo, interactúen y se ayuden mutuamente a aprender los contenidos que serán objeto de evaluación, puede utilizarse alguna estructura cooperativa, como por ejemplo “El saco de dudas” o “Cadena de preguntas”, o bien la técnica conocida con las siglas TGT.

En resumen: de las 8 secuencias que constituyen esta Unidad Didáctica estándar, con una *estructura de la actividad individualista*, en ninguna se ha potenciado ni asegurado mínimamente la interacción entre iguales cara a cara y la participación de *todos* los alumnos y las alumnas es dudosa en muchas de ellas. En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa*, en 6 de las 8 secuencias se ha conseguido potenciar y asegurar en un grado considerable tanto la participación de todos los alumnos y alumnas, como la interacción cara a cara entre iguales: sólo en una parte de la segunda sesión –en la secuencia de la explicación del profesor o de la profesora– los alumnos y las alumnas han tenido, lógicamente, una participación más pasiva y no ha habido, mientras el profesor explicaba, también lógicamente, interacción entre iguales, como tampoco la ha habido en la sesión de la evaluación final, ya que se trata de una actividad individual. Así pues, si estamos convencidos –como por otra parte se afirma desde la psicología de la educación– de la importancia de la interacción entre iguales para el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, deberemos potenciar la *cantidad* de trabajo en equipo, usando tanto como podamos el trabajo en equipo con la utilización de estructuras y técnicas

cooperativas, y deberemos asegurar, tanto como nos sea posible, la *calidad* del trabajo en equipo cuando usamos estas técnicas y estructuras.

Una última consideración: sería un error, a partir de este ejemplo, considerar que las estructuras utilizadas en cada uno de los pasos o secuencias es solamente apropiada para este paso o secuencia, cuando en realidad no es así. Prácticamente todas las estructuras pueden utilizarse, para finalidades distintas, en cada uno de los pasos o secuencias: la estructura 1-2-4, por ejemplo, también podría utilizarse, en el paso número 5, para hacer ejercicios sobre el tema que se está trabajando, o antes de iniciar la Unidad Didáctica, para conocer las ideas previas.

Así pues, las distintas estructuras pueden utilizarse en momentos distintos para finalidades distintas. De este modo, utilizando distintas estructuras, en distintos momentos, para fines distintos, podemos programar muchas clases de una misma materia con el mismo grupo sin repetir ni una sola vez la misma estructura de la clase, sin que haya dos clases iguales.

En la tabla de la página siguiente se indica, para distintas estructuras, con qué finalidad pueden ser utilizadas en distintos momentos: antes de la Unidad Didáctica, al inicio, durante o al final de la Unidad Didáctica.

Tabla 2: Utilidad de algunas estructuras cooperativas en distintos momentos de una secuencia didáctica

<i>Estructura</i>	<i>Antes de la Unidad Didáctica</i>	<i>Al inicio de la Unidad Didáctica</i>	<i>Durante la Unidad Didáctica</i>	<i>Al final de la Unidad Didáctica</i>
Lectura Compartida	“Refrescar” las ideas sobre el tema a trabajar a partir de un texto.	Introducir un tema a partir de un texto.	Asegurar la comprensión de un texto a partir del cual deberán hacer unos ejercicios.	Asegurar la comprensión de un texto que sintetiza los contenidos del tema trabajo.
1-2-4	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
El Folio Giratorio	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación, de un texto...	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
Parada de Tres Minutos	Recordar y exponer ideas relacionadas con el tema que es trabajará.	Plantear cuestiones que quieren conocer del tema que se empieza a trabajar.	Plantear cuestiones y dudas sobre el tema que se está trabajando.	Plantear cuestiones o dudas al final de un tema, después de haberlo repasado en equipo.
Lápices al Centro	Hacer ejercicios para conocer las ideas previas sobre el tema que es trabajará.	Responder cuestiones para comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando..	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
El Juego de ls Palabras	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará a partir de lo que les sugiere una palabra.	Comprobar la comprensión de una explicación construyendo una frase a partir de unas palabras clave.	Construir frases que resuman las ideas principales del tema que se está trabajando o se ha trabajado.	
El Número Uno por Todos	Acompañada de otra estructura, sirve para promover que los miembros de un mismo equipo se ayuden mutuamente para que todos es responsabilicen a hacer y saber hacer les actividades.			

2.3 Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido

Para enseñar, por ejemplo, lengua (enseñar a comunicarse correctamente, oralmente y por escrito) no es suficiente –aunque sí necesario– que la lengua se trabaje en todas las áreas del currículum; hace falta que, además de practicar la lengua en todas las áreas, la comunicación verbal se trabaje (se enseñe y se aprenda) de una forma más específica y sistemática en el área propia de lenguaje. Esto mismo pasa con el aprendizaje del trabajo en equipo: no es suficiente que aprendan a trabajar en equipo practicando, trabajando en equipo en la práctica de las distintas áreas; es necesario que, además de esto, se les enseñe de una forma sistemática, estructurada y ordenada –y persistente– a trabajar en equipo, hay que mostrar a los alumnos y a las alumnas en qué consiste formar un equipo de trabajo y cómo pueden organizarse mejor para que su equipo rinda al máximo y puedan beneficiarse al máximo de esta forma de trabajar. Hemos dicho ya que el trabajo en equipo no es sólo un recurso para enseñar, sino también un contenido más que debemos enseñar. Si esto es así, debemos enseñar este contenido como mínimo de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos curriculares.

Debemos de pensar que no todo el mundo tiene las cualidades específicas para saber trabajar en equipos reducidos, y trabajar en equipo es más difícil de lo que parece inicialmente. Incluso con algunos alumnos (muy individualistas o competitivos) es muy difícil lograrlo... De esta manera, hemos constatado que se cae fácilmente en una especie de círculo vicioso: como que no saben trabajar en equipo, y las veces que lo hemos probado no ha acabado de funcionar, casi no usamos esta forma de enseñar, o no la usamos nunca, con lo cual no aprenden jamás a trabajar en equipo...

Sin embargo, si además de practicar el trabajo en equipo les mostramos de una forma explícita –sistemática y persistentemente– en qué consiste trabajar en equipo, si les enseñamos a organizarse mejor como equipo y les damos la oportunidad de revisar periódicamente el funcionamiento de su equipo, es posible que se pueda romper este círculo vicioso. ¿Porqué, pues, en lugar de lamentar que no saben trabajar en equipo, no se lo enseñamos explícitamente?

Supongamos que, con las actuaciones previstas en el ámbito de intervención A (del que hemos hablado en el apartado 2.1) hemos conseguido cohesionar al grupo clase y está mucho más dispuesto y preparado de lo que inicialmente estaba a trabajar en equipos cooperativos. Y no sólo eso: supongamos también que, de acuerdo con lo que se ha dicho en relación al ámbito de intervención B (en el apartado 2.2), hemos llevado a cabo algunas pequeñas experiencias de trabajo en equipo, durante dos o tres unidades didácticas, aplicando algunas de las estructuras cooperativas simples descritas en dicho apartado. Así y todo, es posible que surjan nuevos problemas: constatamos que no es fácil trabajar en equipo; surgen conflictos internos dentro de algún equipo y entre los distintos equipos; algunos alumnos se resisten cada vez más a trabajar de esta forma en clase...

Si pasa esto no debemos retroceder y volver a estructuras de la actividad individualistas en las cuales estos alumnos “resistentes al cambio” y, posiblemente, nosotros mismos, nos sentíamos más cómodos... El camino correcto es justamente el contrario: avanzar un nuevo paso, pasar de los equipos esporádicos heterogéneos a los denominados Equipos de Base, y enseñarles de forma sistemática y persistente a trabajar en equipo,

como un contenido curricular más. Ésta es, precisamente, la finalidad de este ámbito de intervención C: enseñarles a trabajar en equipo, como un contenido más.

Efectivamente, para que trabajen en equipo, sobretudo si pretendemos que lo hagan muy a menudo, es imprescindible que se preparen para trabajar de esta manera, que lo aprendan, y, por lo tanto, es imprescindible que se lo enseñemos, como un contenido más, que, por otra parte, cobra cada día mayor importancia. Por lo tanto, el trabajo en equipo (ya lo hemos dicho, pero insistimos de nuevo en ello porque se trata de un aspecto muy importante) no es sólo un método, un *recurso*, para aprender mejor, sino también un *contenido* más, algo que debemos enseñarles de forma sistemática, como les enseñamos –o intentamos enseñarles– los otros contenidos curriculares.

Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, básicamente, en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para conseguir estas metas (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del equipo y la distribución de las distintas tareas, si se trata de hacer algo entre todos) y enseñarles a autorregular el funcionamiento de su propio equipo identificando lo que no hacen correctamente y les impide conseguir lo que persiguen y poniendo los medios para mejorar progresivamente estos aspectos negativos. de modo que aprendan, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos.

Efectivamente, para que el trabajo en equipo sea eficaz lo primero que deben tener claro son los objetivos que persiguen. Y tratándose de equipos de *aprendizaje cooperativos*, el primer objetivo es obvio: progresar todos en el aprendizaje, saber, al final de un tema, más de lo que sabían al iniciarlo, cada uno según sus capacidades; no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino de que cada uno progrese en su aprendizaje. Y tratándose de equipos de *aprendizaje cooperativos*, el segundo objetivo es igualmente claro: ayudarse unos a otros, cooperar, para progresar en el aprendizaje. Tener claros estos objetivos, y unirse para alcanzarlos mejor, equivale a incrementar lo que se denomina técnicamente la *interdependencia positiva de finalidades*.

También es muy importante, si no imprescindible, el ejercicio de distintos roles dentro del equipo: coordinador, secretario, responsable de material, portavoz, etc. Para acentuar lo que se denomina la *interdependencia positiva de roles* es necesario que cada miembro del equipo tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer (las responsabilidades que tiene) para ejercer este rol. Igualmente, si el equipo debe hacer o producir algo (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) es necesario que se distribuyan el trabajo a realizar (que todos participen en el trabajo) y así acrecentar lo que se denomina la *interdependencia positiva de tareas*.

Poco a poco, estos equipos de trabajo –que cuando se estabilizan denominamos *Equipos de Base*– se convierten en las unidades básicas de distribución de los alumnos y las alumnas de un grupo clase. Ya no se trata de un equipo esporádico, formado para llevar a cabo en equipo las actividades previstas para una sesión de clase, sino de equipos estables que trabajan juntos cada vez que el profesor o la profesora lo requieren. A medida que trabajan juntos, se conocen más a fondo y se hacen más amigos, lo cual va incrementando en ellos lo que se denomina la *interdependencia positiva de identidad*. Para incrementar esta identidad se pueden utilizar distintos recursos: poner un nombre al equipo, tener un logotipo, guardar sus “papeles” en lo que denominamos el *Cuaderno del Equipo*, etc.

Entre las habilidades sociales propias del trabajo en grupos reducidos podemos citar las siguientes: escuchar con atención a los compañeros, usar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar con corrección, compartir las cosas y las ideas, pedir ayuda con corrección, ayudar a los compañeros, acabar las tareas, estar atento, controlar el tiempo de trabajo, etc. Estas habilidades sociales pueden convertirse en *compromisos personales* de cada miembro del equipo como su contribución personal al buen funcionamiento del equipo, en función de lo que se ha podido constatar en las *revisiones periódicas* que el equipo hace de su funcionamiento.

Por otra parte, la secuenciación de este aprendizaje no viene determinado por “temas” de duración variable, sino por sucesivas planificaciones del equipo que pueden tener un carácter más regular y una duración más estable (un mes, un mes y medio, un trimestre...). En cada planificación el equipo elabora un *Plan del Equipo*, que se convierte en el medio fundamental para trabajar en este nivel de intervención. Como veremos con mucho más detalle en este apartado, un *Plan del Equipo* es una “declaración de intenciones” que cada equipo se propone para un periodo de tiempo determinado, y en él hacen constar el cargo o el rol que ejercerá cada uno de ellos, los objetivos que se plantean tener en cuenta de una forma especial y los compromisos personales (relacionados con alguna habilidad social que tienen que “perfeccionar”). Hacia el final del período de vigencia de un Plan de Equipo determinado, el equipo debe reunirse para evaluar el plan, para revisar el funcionamiento del equipo durante este período de tiempo, identificar lo que hacen especialmente bien y los aspectos que deben mejorar, y determinar, a partir de esta valoración, los objetivos y los compromisos personales del siguiente Plan del Equipo.

Esta forma de proceder requiere que los equipos de base sean estables, que sus componentes permanezcan juntos un tiempo suficiente como para poder llevar a cabo distintos Planes de Equipo, de modo que tengan la oportunidad de cambiar lo que no hacen bien y consolidar lo que hacen bien. Por otra parte, la estabilidad de los equipos de base posibilita que se pueda utilizar, como estructura cooperativa de la actividad, alguna de las técnicas de aprendizaje cooperativo que se han descrito en el apartado 2.2, cuya principal característica es que se necesita un período largo de tiempo (varias sesiones de clase) para poder aplicarlas.

Cuando se llega a este nivel de intervención, los equipos de base no sólo trabajan juntos dentro de la clase (con lo cual el profesor o la profesora puede observar cómo interactúan y puede corregir actitudes o sugerir cambios de comportamiento), sino que incluso, en algunos casos, continúan trabajando juntos fuera del horario escolar.

Poco a poco, planificación tras planificación, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque van “interiorizando” y “consolidando” las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, las relaciones entre los alumnos se hacen más positivas porque se conocen más, se respetan más y son más amigos...

Veamos, a continuación, con más profundidad, algunos aspectos fundamentales de este tercer ámbito de intervención que acabamos de describir en líneas generales.

2.3.1 Recursos didácticos para enseñar a trabajar en equipo: El Cuaderno del Equipo

El Cuaderno del Equipo es un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a autoorganizarse cada vez mejor. Se trata de un cuaderno –generalmente en forma de carpeta de anillas, en la cual puedan ir

añadiéndose hojas- donde los distintos equipos deben hacer constar los siguientes aspectos:

1. El nombre y el logotipo del equipo

En la portada o en la primera página del Cuaderno del Equipo consta el nombre que se ha puesto el equipo. Ponerse un nombre refuerza la identidad del equipo y el sentido de pertinencia: “Soy del equipo de...” o “soy del equipo tal...”. En algunas experiencias se ha utilizado la dinámica de grupo conocida como “El blanco y la diana”³⁰ como actividad previa a la elección del nombre del equipo. Otros maestros y maestras piden a cada equipo que dibuje, además, un logotipo representativo de su equipo. Todas estas actividades –para las cuales, en muchos casos, se aprovechan las horas de plástica-sirven, además, para desarrollar la capacidad de ponerse de acuerdo, de defender el propio punto de vista, de aceptar el punto de vista de los demás, de aceptar la opinión de la mayoría...

2. Los nombres de los componentes del equipo

En otra hoja deben constar los nombres de los componentes del equipo. En algunas experiencias se coloca también una fotografía de cada niño o niña, o un “autorretrato”... En otras, se especifican, además, algunas características propias de cada miembro del equipo (aficiones, habilidades, gustos o preferencias...), como una forma de mostrar la diversidad del equipo... También puede “aprovecharse” para esta parte del Cuaderno el resultado de alguna dinámica de grupo que han hecho para conocerse mejor, realizada con anterioridad (por ejemplo, “La Entrevista”³¹).

3. Cargos y funciones del equipo

En este apartado se concretan –puede ser en una tabla- los cargos que tendrán que distribuir y ejercer dentro del equipo, teniendo en cuenta que:

- El nombre de los cargos puede variar en cada equipo, y depende de la edad o la etapa educativa.
- Hay que operativizar al máximo los distintos roles o cargos, indicando las funciones propias de cada cargo. En la tabla 3 se indican ejemplos de distintas funciones que puede ejercer cada uno de los cargos.
- Cada miembro del equipo base debe ejercer un cargo. Por lo tanto, debe haber un mínimo de cuatro cargos por equipo. Si hace falta, porque el equipo está formado por más de cuatro miembros, se subdividen las tareas de algún cargo (por ejemplo, alguien puede ejercer el rol de “observador”, una de las funciones asignadas, en principio, al secretario del equipo), o se determina que habrá un ayudante de alguno de los cargos, con algunas de las funciones que éste tiene asignadas.
- Los cargos son rotativos: con el tiempo, es bueno que todos los componentes de un equipo puedan ejercer todos los cargos.
- Periódicamente, se revisan las funciones de cada cargo, añadiendo de nuevas, si hace falta, o quitando algunas.
- Los alumnos deben exigirse mutuamente a ejercer con responsabilidad las funciones propias de su cargo.

³⁰ Véase esta dinámica descrita en el apartado 2.1.2.

³¹ Véase descrita esta dinámica en el apartado 2.1.2

Tabla 3: Roles y funciones

Posibles roles o cargos:	Posibles funciones operativas:
Responsable o coordinador	Coordina el trabajo del equipo. Anima a los miembros del grupo a avanzar en su aprendizaje. Tiene muy claro lo que el profesor quiere que aprendan Dirige las revisiones periódicas del equipo. Determina quien debe hacerse cargo de las tareas de algún miembro del equipo que esté ausente.
Ayudante del responsable o coordinador	Procura que no se pierda el tiempo. Controla el tono de voz. De vez en cuando, actúa de observador y anota, en una tabla en la que constan las tareas de cada cargo del equipo, la frecuencia con que éste las ejerce.
Portavoz	Habla en nombre del equipo cuando el profesor o la profesora requiere su opinión.
Secretario	Rellena los formularios del Cuaderno del Equipo (<i>Plan del Equipo, Diario de Sesiones...</i>) Recuerda de vez en cuando, a cada uno, los compromisos personales y, a todo el equipo, los objetivos de equipo (consignados en el <i>Plan del Equipo</i>). Custodia el <i>Cuaderno del Equipo</i> .
Responsable del material	Custodia el material común del equipo y cuida de él. Se asegura que todos los miembros del equipo mantengan limpia su zona de trabajo.

Un ejemplo de concreción de estos cargos para un equipo de un grupo de cuarto curso de primaria es el de la tabla 4:

Tabla 4

Cargo	Tareas y responsabilidades
Coordinador	<ul style="list-style-type: none"> Anima los componentes del equipo a hacer su trabajo. Hace de portavoz del equipo ante las maestras.
Ayudante del coordinador	<ul style="list-style-type: none"> Controla el tono de voz porque sea posible trabajar. Controla que no se pierda el tiempo.
Secretario	<ul style="list-style-type: none"> Toma notas y llena las hojas de control del equipo.
Responsable del material	<ul style="list-style-type: none"> Tiene cura del material del equipo

4. Normas de funcionamiento

En este apartado del Cuaderno se pueden hacer constar las normas de funcionamiento del grupo clase, o bien algunas normas específicas de cada equipo, especialmente a tener en cuenta por un equipo determinado, sin detrimento de las que debe tener en cuenta todo el grupo clase.

Si un grupo de alumnos ha tenido la oportunidad de trabajar en equipos cooperativos durante la clase en distintas sesiones, aplicando una de las estructuras cooperativas descritas en el apartado 2 de este documento, habrán podido experimentar los problemas y las dificultades que surgen en esta forma de trabajar en clase, y habrán experimentado, por lo tanto, la necesidad de regular el funcionamiento del grupo para asegurar el buen comportamiento de los estudiantes en una clase organizada de forma cooperativa.

Cuando esto se constata es el momento de dedicar una sesión de tutoría para, en forma de asamblea, decidir entre todos qué normas hay que cumplir si queremos trabajar con normalidad dentro de la clase.

Para ello podemos usar la dinámica de grupo “El Grupo Nominal”³², actuando de la siguiente manera: Después de que el profesor o la profesora les ha hecho reflexionar sobre la necesidad de determinar unas normas comunes –aprovechando quizás alguno de los conflictos que han surgido en alguna sesión en la que han trabajado en equipos- les invita a que, por equipos, piensen qué normas son necesarias para poder trabajar mejor en equipos. Transcurrido cierto tiempo, las ponen en común, diciendo cada equipo una norma en voz alta, mientras alguien la anota en la pizarra. A medida que van saliendo, se retocan –ampliándolas o matizándolas- las que ya han salido, para recoger el punto de vista de todos los equipos. Al final de esta primera fase tendremos una lista de normas propuestas entre todos los equipos.

A continuación, en una segunda fase, se invita a todos los equipos a que puntúen por orden de importancia –según el parecer del equipo- todas las normas anotadas en la pizarra: con un 1, a la que consideren más importante porque es más urgente que cumplamos para poder trabajar a gusto; con un 2, la siguiente, etc. y así sucesivamente hasta puntuar con el máximo de puntos (8, si había ocho normas; 12, si había doce...) la que ellos consideren menos importante. Luego se ponen en común la puntuación realizada por cada equipo y la norma que ha obtenido menos puntos entre todos los equipos, es la considerada por todos como la más importante según la “urgencia” de su cumplimiento, y se anota en primer lugar en la lista definitiva; en segundo lugar, la segunda en puntuación..., y así sucesivamente hasta que se coloca en el último lugar la que ha obtenido más puntos que coincide con la que el conjunto de equipos consideran que no es tan urgente que se cumpla.

El hecho de que se hayan priorizado unas normas sobre otras, no quiere decir que deben cumplirse unas más que otras. El hecho de que les pidamos que consideren cuáles son las que todos debemos cumplir con más urgencia es un pretexto para que reflexionen, se paren a pensar sobre cada una de ellas... Cumplirlas, hay que cumplirlas todas, desde el momento que las hemos decidido y aprobado entre todos.

Por otra parte, se trata de una lista abierta, que podemos revisar y ampliar cada vez que se considere oportuno: un nuevo conflicto que no había aparecido hasta un momento dado puede ser el motivo de determinar una nueva norma que habrá que cumplir, como las demás, desde este momento para evitar en lo posible el conflicto que la ha sugerido.

La lista de estas normas –que coinciden, además, muchas de ellas, con habilidades sociales propias del trabajo en grupo- sirven de referente en las revisiones periódicas que los equipos –y el conjunto del grupo clase- deben hacer sobre el funcionamiento interno de los equipos y de todo el grupo clase cuando trabaja en equipos cooperativos.

³² Véase descrita esta dinámica en el apartado 2.1.1

De esta forma, revisándose cada equipo y el grupo en su conjunto, pueden identificar lo que hacen especialmente bien –que debe ser destacado por el profesor o la profesora y debe ser objeto de celebración- y pueden identificar también lo que aún no hacen bastante bien y deben ir rectificando. De esta manera, cada vez más tienen un dominio mejor, aprenden más, este “contenido procedimental” que es el trabajo en equipo...

Un equipo de aprendizaje cooperativo concretó de la siguiente forma sus normas de funcionamiento (figura 5):

1. Respetar lo que digan los demás.
2. No tener envidia de los demás.
3. Mandar las cosas con educación.
4. Dialogar y ponerse de acuerdo siempre.
5. No hablar demasiado.
6. Presentar los trabajos de prisa y bien.
7. No pelearnos y llevarnos muy bien.
8. Limpiar la mesa y tratar con cuidado el material.
9. Que cada cual haga su trabajo y lo que le toque.
10. Dejarnos las cosas.
11. No dejar de lado a quien sabe menos.
12. Animarnos.

Figura 5 (Sacado de Aguiar y Breto, 2006)

5. Los Planes del Equipo y las revisiones periódicas para establecer objetivos de mejora

En el *Cuaderno de Equipo* se van guardando, también, los sucesivos Planes de Equipo, donde se hacen constar los propósitos del equipo para un periodo de tiempo determinado (Véase su descripción en el subapartado siguiente).

6. Los “Diarios de Sesiones”

Al final de cada sesión de trabajo en equipo, sus componentes deben hacer una evaluación de la misma para dejar constancia de cómo ha ido, que el secretario, juntamente con un breve resumen de lo que han hecho en la sesión, debe hacer constar en un apartado del Cuaderno denominado “Diario de Sesiones”.

Estas revisiones puntuales al final de cada sesión son muy importantes, pues contribuyen a desarrollar en los componentes del equipo su capacidad metacognitiva de reflexionar sobre lo que han hecho y cómo lo han hecho.

7. Las revisiones periódicas del Equipo

Finalmente, en este apartado del Cuaderno constan las revisiones que los componentes del equipo hacen al final de cada Plan de Equipo, que presentaremos en el subapartado siguiente al hablar de los planes de equipo, puesto que se trata de dos elementos estrechamente relacionados.

La Carpeta del Equipo

Partiendo del Cuaderno del Equipo, J. Traver, M. Rodríguez y J.M. Caño (2008) han desarrollado un instrumento didáctico denominado *Carpeta del Equipo*, en la cual se juntan distintos “cuadernos”, con la misma finalidad de estructurar y ordenar la organización y la gestión de los equipos de aprendizaje cooperativo:

1. ¿Quiénes somos? Cuaderno del Equipo
2. ¿Cómo nos organizamos? Cuaderno de las normas y los cargos
3. ¿Qué queremos? Cuaderno de las finalidades
4. ¿Qué hacemos? Cuaderno de los proyectos
5. ¿Cómo nos valoramos? Cuaderno de las valoraciones

2.3.2 Recursos didácticos para enseñar a trabajar en equipo: Los Planes del Equipo

Cada equipo establece su propio *Plan del Equipo*, en el que se fijan, para un periodo de tiempo determinado (un mes, dos meses, un trimestre...) los propósitos del equipo. Se trata de una “declaración de intenciones” –de un “proyecto”, de algo que se proponen durante el periodo de vigencia del Plan- en el que hacen constar:

- a) El cargo que ejercerá cada componente del equipo durante este período.
- b) Los objetivos del equipo: Los objetivos que se fijan como equipo (no los objetivos didácticos de la materia sobre la que están trabajando en equipo³³). Se trata de objetivos comunes para mejorar sus propias producciones, el funcionamiento de su equipo, o ambas cosas a la vez. Por ejemplo, pueden proponerse poner una especial atención en la presentación de los ejercicios (suponiendo que todos tengan en común que son poco cuidadosos en este sentido y, en general, presentan sus ejercicios más o menos bien realizados pero casi siempre mal presentados, sucios, con tachaduras y borrones...). Pero también pueden proponerse como objetivos mejorar algún aspecto, especialmente conflictivo o poco conseguido, de su funcionamiento como equipo: estar dispuestos a dar ayuda, darse ánimos mutuamente, cumplir cada uno con su función, etc. Algunos de estos objetivos del equipo siempre son los mismos: progresar en su aprendizaje ayudarse, aprovechar el tiempo, etc., puesto que son inherentes al hecho de tratarse de equipos de *aprendizaje y cooperativos*.
- c) Los compromisos personales: En este apartado del Plan de Equipo cada estudiante especifica a qué se compromete personalmente para mejorar el funcionamiento del equipo. Es una forma de educar la responsabilidad de cada uno, intentando mejorar en algo su comportamiento (terminar la tarea dentro del tiempo previsto, no distraer a los compañeros, etc.) en bien del equipo.

Para concretar este *Plan del Equipo* puede servir el formulario de la figura 6.

Este Plan del Equipo, antes de que acabe el periodo de su vigencia, será revisado por los miembros del equipo. Por una parte, deben evaluar cada uno de los elementos del *Plan del Equipo*: (a) cómo ha ejercido cada uno las funciones de su cargo; (b) hasta qué punto se han conseguido los objetivos que el equipo se había fijado; y (c) hasta qué punto cada uno ha cumplido los compromisos personales que había contraído. Y, por

³³ En todo caso, pueden considerarse los “objetivos didácticos” del “contenido” “trabajo en equipo”.

otra parte, deben reflexionar sobre qué es lo que hacen especialmente bien con relación al funcionamiento interno de su equipo, y qué es lo que aún no hacen correctamente, a partir de lo cual fijarán los objetivos colectivos del equipo y los compromisos personales del próximo Plan del Equipo.

Para hacer esta revisión puede servir el formulario de la figura 7.

La calificación final del alumno viene determinada por la valoración que el profesor da a sus producciones individuales con relación a los objetivos que tenía fijados en su propio *Plan de Trabajo Personalizado*, la cual se completa con la valoración del Plan del Equipo. Si el profesor o profesora concreta esta valoración con una puntuación numérica, la puntuación personal de cada estudiante se completa con una puntuación adicional (un punto, o medio punto...) si el equipo considera superados –con el visto bueno del profesor- los objetivos y propósitos que se había propuesto en el *Plan de Trabajo del Equipo*.

Para concretar el Plan del Equipo, así como para hacer la valoración final del mismo, es necesario que los equipos dispongan de un tiempo para la reflexión y la revisión.

Hemos dicho que estas dos herramientas didácticas eran muy importantes a la hora de enseñar a nuestros alumnos y alumnas a trabajar en equipo. La efectividad progresiva de este aprendizaje depende en gran medida de la capacidad de los distintos equipos o grupos de planificar su trabajo en equipo y de reflexionar periódicamente, de forma sistemática, sobre su propio funcionamiento, valorando su propio equipo, de forma que sean capaces de:

- Describir qué actuaciones de las que llevan a cabo en el seno del equipo son realmente de ayuda y cuáles no lo son.
- Tomar decisiones sobre qué comportamientos deben mantenerse (porque benefician el funcionamiento del equipo y facilitan el logro de sus objetivos) y cuáles han de cambiar (porque son perjudiciales al bien común del equipo).

Por esto los equipos de aprendizaje cooperativo y todo el grupo clase que trabaja de forma cooperativa deben dedicar un espacio de tiempo determinado para hacer esta revisión y ponerla en común.

Saber hacer eso, y hacerlo de forma sistemática, permite –según Johnson y Johnson (1997)- que los equipos se centren en el mantenimiento de las relaciones positivas de trabajo entre sus miembros, facilita el aprendizaje paulatino pero continuado de habilidades cooperativas, garantiza que los miembros del equipo reciban “feedback” sobre su participación y, por lo tanto, tengan la oportunidad de afirmarse en algunos comportamientos y de modificar otros, posibilita que los alumnos piensen a nivel metacognitivo (sean capaces de reflexionar sobre lo que piensan, dicen o hacen), y, finalmente, procura los medios para celebrar el éxito del equipo a la vez que refuerza las conductas positivas de sus miembros.

<i>PLA DEL EQUIPO:</i>	<i>Periodo:</i>
-------------------------------	------------------------

1.- Cargo que ejercerá cada cual

<i>Cargo</i>	<i>Ejercido por:</i>
Coordinador	
Ayudante del coordinador	
Secretario	
Respondes. del material	

2.- Objetivos del equipo

1 . Acabar los trabajos a tiempo
2 . Aprovechar el tiempo
3 . Progresar en los aprendizajes
4 . Esforzarnos todos

3.- Compromisos personales

<i>Compromiso personal</i>	<i>Nombre y firma</i>

Figura 6: Plantilla para el Plan del Equipo

1. Cómo ha ejercido cada cual su cargo

<i>Cargo</i>	<i>Necesita mejorar porqué...</i>	<i>Lo ha hecho bien porqué...</i>
Coordinador		
Ayudante del coordinador		
Secretario		
Responsable del material		

2. ¿Hemos cumplido los objetivos del equipo?

<i>Objetivos propuestos</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Debemos mejorar porqué...</i>

3. ¿Hemos cumplido los compromisos personales?

(NM = Necesita mejorar; B = Bien; MB = Muy Bueno)

<i>Nombre</i>	<i>Compromiso personal</i>	<i>NM</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>

4. Valoración global del trabajo en equipo

	<i>NM</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>
¿Hemos acabado los trabajos a tiempo?			
¿Hemos aprovechado el tiempo?			
¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?			
¿Todos los miembros del equipo nos hemos esforzado lo suficiente?			
¿Qué es el que hemos hecho especialmente bien?			
¿En qué debemos mejorar?			

Figura 7

Referencias bibliográficas

- ABAD, M. y BENITO, M.L. (Coords.) (2006): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial
- AGUIAR, N. y BRETO, C. (2006): “Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela”. A Abad, M. y Benito, M.L. (Coords.): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial. Páginas 363-501.
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- ALONSO, M. J. y ORTIZ, Y. (2005): «Del cuaderno de equipo al método de proyectos», *Cuadernos de Pedagogía*, 345, págs. 62-65.
- COLL, C. (1984): “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- DURAN, D. (2002): *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia de l’Educació.
- ECHÉITA, G. y MARTÍN, E. (1990): «Interacción social y aprendizaje». A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, pág. 49-67.
- FABRA, M.L. (1992): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- GÓMEZ, C., GARCÍA, A. y ALONSO, P. (1991): *Manual de TTI. Procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: Editorial EOS.
- GONZÁLEZ, P. (2000): «Comunitat d’Aprentatge Ruperto Medina de Portugaleta». *Guix*, 263, págs. 9-18.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, R.T. y JOHNSON, D.W. (1997): «Una visió global de l’aprenentatge cooperatiu». A *Suports. Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, pp. 54-64.
- KAGAN, S. (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- KAGAN, S. (2001): «Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?». Kagan Online Magazine. <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>.
- MARTÍ, E. y SOLÉ, I. (1997): “Conseguir un trabajo en grupo eficaz”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 255, pp. 59-64.
- MELERO, M.A.; FERNÁNDEZ, P. (1995): “El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos”. En Fernández, P., Melero, M.A. (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*, Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.

- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2007): “La organización cooperativa de la actividad educativa”, a Bonals J. y Sánchez-Cano, M. (Coords.): *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, págs. 349-391.
- SERRANO, J.M., y CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- STAINBACK, S. B. (2001): «Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva». A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pp. 26-31.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. y JACKSON, H. J. (1999): «Hacia las aulas inclusivas», en Stainback, S. y Stainback, W (1999), *Aulas Inclusivas* . Madrid: Narcea.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAKE, Robert E. (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- TRAVER MARTÍ, J.A.; RODRÍGUEZ FELIU, M; CAÑO LLORENS, J.M. (2008): La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Quaderns Digitals*, 51.- [Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10448] [Fecha de la consulta: 19-02-2008]