

somos

#

link

Aprendizaje cooperativo

Pere Pujolàs Maset
y José Ramón Lago

Universidad de Vic

EDELVIVES

Introducción 5**Algunas ideas básicas** 6

1. ¿Qué queremos cambiar? 6
2. ¿Por qué emplear una estructura cooperativa? 7
3. ¿Qué elementos son necesarios para llevar a cabo la estructura cooperativa? 8
4. ¿Qué condiciones son necesarias para el trabajo en equipo? 10
5. ¿Qué entendemos por estructura de la actividad cooperativa? 11
6. ¿Qué entendemos por aprendizaje cooperativo? 12

Aspectos relevantes 13

1. ¿Cómo se distribuye el alumnado en equipos de aprendizaje cooperativo? 13
2. ¿Cómo implementar el trabajo en equipos cooperativos? 17
3. ¿Cómo intervenir sobre la cohesión del grupo? 20
4. ¿Cómo fomentar la cohesión del grupo? 24
5. ¿Cómo mejorar el funcionamiento de los equipos? 25
6. ¿Cómo les enseñamos a trabajar en equipo? 29

Plantillas 32

7. Cómo evaluamos el trabajo en equipo? 35

Rúbricas 39

Dinámicas para la cohesión del grupo **48**

- | | |
|--|----|
| A. Para fomentar la participación de todos los alumnos del grupo y la toma de decisiones consensuadas | 48 |
| • El grupo nominal | 48 |
| B. Para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo | 49 |
| • La pelota | 49 |
| • La entrevista | 50 |
| • La maleta | 50 |
| C. Para facilitar la participación de los alumnos en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo | 51 |
| • Red de apoyo entre compañeros | 51 |
| • Círculos de amigos | 51 |
| • Contratos de colaboración | 52 |
| • Comisión de apoyos | 52 |
| D. Para mostrar la importancia de trabajar en equipo y su eficacia | 53 |
| • Mis profesiones favoritas | 53 |
| • El equipo de Manuel | 54 |
| E. Para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa | 56 |
| • Mundo de colores | 56 |

Algunas estructuras cooperativas simples **57**

A. Estructuras cooperativas básicas **58**

- Lectura compartida **59**
- 1-2-4 **60**
- Folio giratorio **61**
- Folio giratorio por parejas **62**
- Parada de tres minutos **63**
- Lápices al centro **64**
- El juego de las palabras **65**
- La sustancia **66**
- Trabajo por parejas **67**

B. Estructuras cooperativas específicas **68**

- El número **69**
- Números iguales juntos **70**
- Uno por todos **71**
- Mapa conceptual a cuatro bandas **72**
- El saco de dudas **73**
- Cadena de preguntas **74**
- Mejor entre todos **75**
- Los cuatro sabios **76**

Algunas técnicas cooperativas **77**

- Rompecabezas **77**
- Grupos de investigación **78**
- TGT **79**

Referencias bibliográficas **81**

Este documento pretende explicar de una forma amena el qué, el porqué y el cómo del aprendizaje cooperativo, como una manera distinta y más motivadora —y, por ende, más eficaz— de organizar el trabajo de los estudiantes dentro de la clase¹.

Qué

- Qué nos proponemos mejorar de aquello que ya estamos haciendo y qué debemos cambiar o introducir de nuevo para que nuestros estudiantes estén más motivados a la hora de realizar las actividades de las unidades didácticas de las distintas áreas del currículo; y para que, estando más motivados, trabajen con más interés y aprendan mejor, de una forma más significativa, aquello que pretendemos que aprendan.

Por qué

- Por qué nos proponemos cambiar, qué razones de fondo, de tipo pedagógico y psicológico, nos refuerzan para decidir afrontar este cambio, que a su vez nos pueden ayudar a justificarlo frente a otros colegas y a las familias de nuestros estudiantes.

Cómo

- Cómo podemos hacer este cambio, de una forma organizada y sistemática, de modo que nos sintamos suficientemente seguros a la hora de abordarlo.
- Cómo podemos aprovechar lo que ya hacemos y las programaciones que ya tenemos, y cómo podemos proponer las actividades programadas de modo que, en lugar de hacerlas individualmente, las hagan trabajando en equipo, aprovechando al máximo los beneficios de la interacción entre iguales a la hora de aprender los contenidos y las competencias escolares.

Todo esto lo abordamos, en este documento, en tres partes: en la primera hacemos algunas consideraciones generales sobre el cambio que nos proponemos sobre estas tres grandes cuestiones (el qué, el porqué y el cómo); en la segunda ofrecemos algunas ideas prácticas para llevar a cabo este cambio, y por último, en la tercera, explicamos las dinámicas para la cohesión del grupo así como algunas de las estructuras que se pueden utilizar para desarrollar nuestra labor en el aula de forma cooperativa.

¹ El conjunto de las aportaciones de este documento conforma el *Programa CAIAC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar)*, desarrollado y coordinado por Pere Pujolàs y José Ramón Lago, del *Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD)*, de la Universidad de Vic (Barcelona), en el marco del Proyecto de Investigación I+D *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento de un programa de apoyos educativos inclusivos (PROYECTO PAC)* (Referencia: EDU2010-19140).

1. ¿Qué queremos cambiar?

Nos proponemos cambiar la **estructura de la actividad** en nuestras clases, es decir, la forma en que los estudiantes trabajan en el aula.

La estructura de la actividad es un elemento que configura y determina la relación que se establece entre los alumnos, entre los alumnos y el profesor y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se muestra en el siguiente esquema:



De esta forma, en las aulas podemos encontrar diferentes **tipos de estructuras** de la actividad. Describimos brevemente cada una de ellas:

	INDIVIDUALISTA	COMPETITIVA	COOPERATIVA
			
¿Cómo trabajan los estudiantes?	Solos, sin fijarse en lo que hacen los demás.	Solos, rivalizando con los demás.	En equipo, ayudándose unos a otros.
¿Qué finalidad persiguen y cómo lo consiguen?	Aprender lo que se les enseña. Lo consiguen independientemente de que los demás lo consigan o no.	Aprender más y mejor que los demás. Lo consiguen si, y solo si, los demás no lo consiguen.	Aprender y contribuir a que aprendan los demás. Consiguen este doble objetivo si, y solo si, los demás también lo consiguen.
¿Quiénes forman el grupo?	Compañeros, más o menos amigos, que se pueden ayudar unos a otros fuera de la clase, o dentro de ella, si el docente lo permite.	Rivales que compiten entre sí para ser los primeros de la clase, y que para ello es comprensible que se oculten la información o se nieguen la ayuda.	Los que forman todo el grupo y los distintos equipos son compañeros dispuestos a ayudarse unos a otros y a animarse mutuamente hasta conseguir que todos aprendan.

En definitiva, pretendemos cambiar las estructuras individualistas y competitivas por **estructuras cooperativas**, a sabiendas de que este no es un cambio fácil: aunque estas últimas *facilitan la participación de todo el alumnado y favorecen la atención a la diversidad*, pueden conllevar una pérdida del control de la clase (hay más ruido, pueden distraerse más fácilmente, confunden la ayuda a un compañero con dejarle copiar los ejercicios, etcétera).

Uno de los objetivos de los siguientes apartados es explicar cómo lograr este control y seguridad incluso al aplicar las estructuras cooperativas.

2. ¿Por qué emplear una estructura cooperativa?

Nos proponemos aplicar una estructura cooperativa de la actividad dentro de nuestras aulas por tres razones fundamentales:

Atención a la diversidad

- **Interacción entre iguales.** Permite que alumnos con capacidades y motivaciones diferentes aprendan juntos para que puedan aprender unos de otros y estimularse mutuamente para el aprendizaje.
- **Heterogeneidad.** Facilita la distribución del alumnado en grupos heterogéneos para atenderlo en su diversidad (capacidad, cultura, interés...), evitando el efecto negativo de las distribuciones homogéneas y de las «etiquetas» (efecto Pigmalión).

Desarrollo de valores

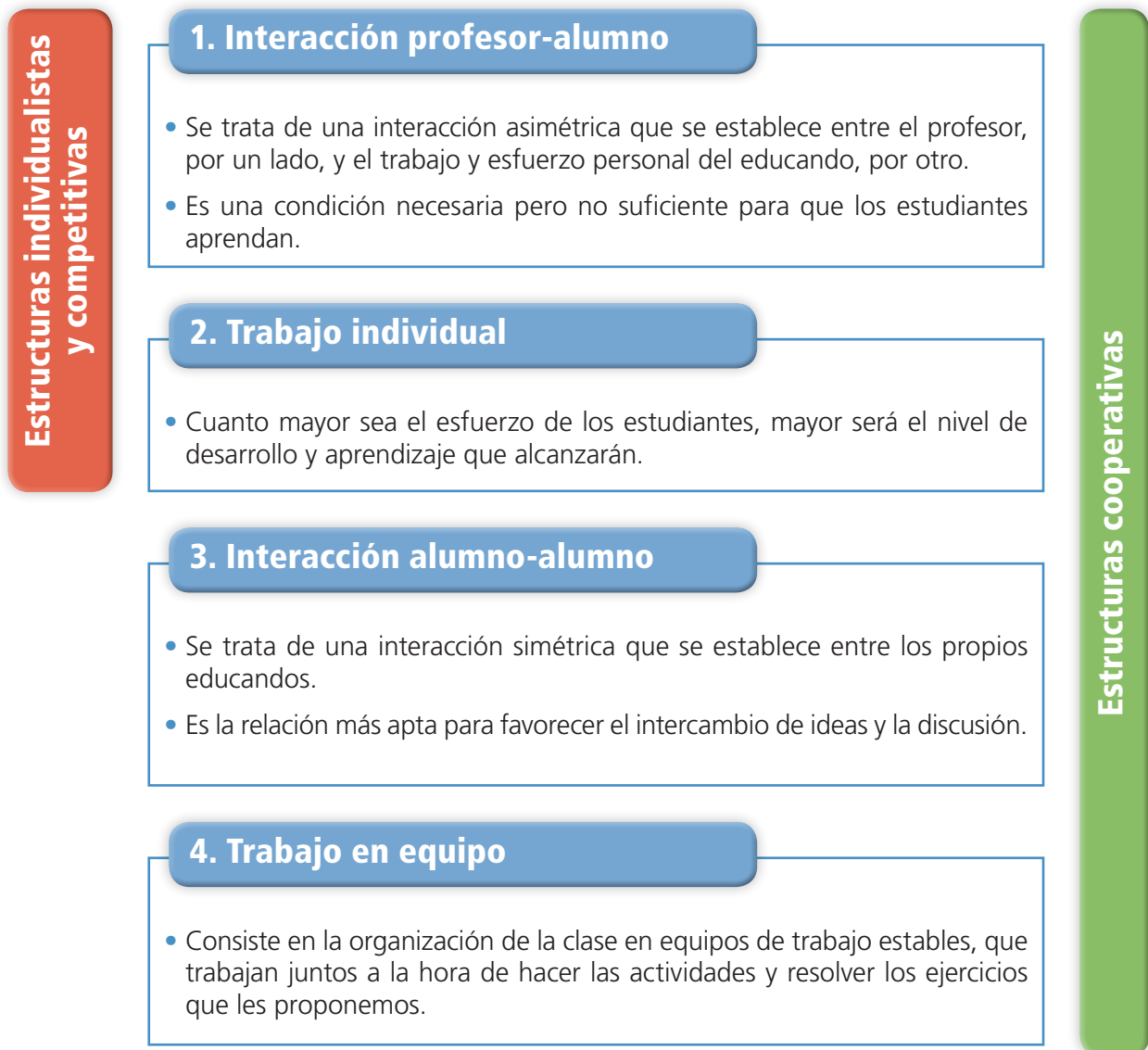
- **Convivencia.** Los alumnos «diversos» aprenden a convivir en grupos heterogéneos. La convivencia supone algo más que la tolerancia. Admite que vivir juntos es posible, afirmando lo que cada uno es y buscando y aceptando lo que los otros nos ofrecen.
- **Fomento de valores** como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias, la convivencia, etcétera.

Desarrollo de las competencias básicas y de las inteligencias múltiples

- **Competencias comunicativas.** Por ejemplo, expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas, etc.
- **Competencias sociales,** como practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos, o trabajar en equipo aportando lo que uno sabe a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes.

3. ¿Qué elementos son necesarios para llevar a cabo la estructura cooperativa?

Es necesario identificar los elementos fundamentales, los más determinantes y decisivos de nuestra estructura docente, para saber qué es lo que debemos mantener y qué es lo que debemos cambiar. A continuación exponemos brevemente los elementos presentes en la acción educativa:



Los dos primeros elementos aparecen en las estructuras individualistas y competitivas mientras que las estructuras cooperativas de la actividad incorporan a los citados elementos la interacción estudiante-estudiante y el trabajo en equipo.

Así pues, en la estructura propuesta, no se trata de hacerles realizar, de vez en cuando, un trabajo en equipo, sino de tener organizada habitualmente nuestra clase en equipos de trabajo estables, que trabajan juntos, en equipo, a la hora de hacer las actividades y resolver los ejercicios que les proponemos.

En la siguiente tabla se reflejan los elementos fundamentales que se añaden a la estructura de la actividad cuando pasa a ser cooperativa en lugar de individual o competitiva.

Cuestiones que podemos plantearnos al planificar una unidad didáctica	Estructura individual o competitiva	Estructura cooperativa
¿Cómo les explicaré lo que quiero enseñarles para que lo entiendan y lo aprendan lo mejor posible?	1. Interacción docente-estudiante	1. Interacción docente-estudiante
¿Qué actividades les propondré que hagan para que aprendan lo mejor posible lo que les he explicado?	2. Trabajo individual	2. Trabajo individual
¿Cómo les propondré que hagan estas actividades para que todos participen de forma equitativa e interactúen al máximo trabajando en equipo?		3. Interacción estudiante-estudiante 4. Trabajo en equipo

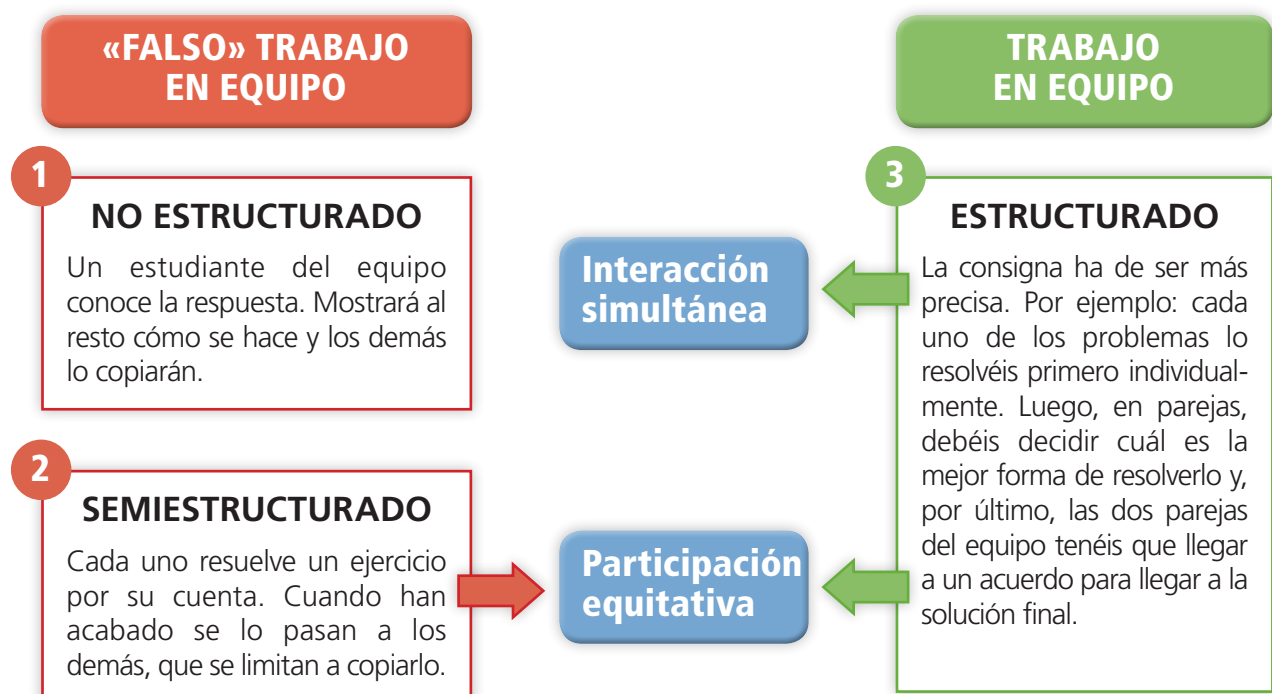
Cuando preparamos una nueva unidad didáctica, si tenemos organizada la clase con una estructura individual o competitiva, la damos por preparada y ya «dormimos tranquilos» una vez hemos resuelto las dos primeras cuestiones; en cambio, cuando queremos organizar la actividad en el aula con una estructura cooperativa, no podemos «dormir tranquilos» hasta que no hemos resuelto la tercera cuestión.

4. ¿Qué condiciones son necesarias para el trabajo en equipo?

Imaginemos que estamos en clase de Matemáticas y que nuestros estudiantes deben resolver cuatro problemas. Podemos estructurar la actividad de forma cooperativa, distribuyendo a los estudiantes en equipos heterogéneos de cuatro miembros.

Una vez dividida el aula en grupos, podemos proceder de tres formas distintas, que van de menos a más «cooperativas». Veámoslo con el ejemplo anterior a partir de la siguiente consigna del docente:

«Ahora debéis resolver estos cuatro problemas, entre todos, en equipo.»



Las condiciones indispensables para que podamos hablar propiamente de trabajo en equipo son:

- **Participación equitativa.** El trabajo que hay que realizar se distribuye entre todos los componentes del equipo de forma equitativa (proporcionada a las posibilidades de cada uno).
- **Interacción simultánea.** En la resolución de la tarea todos los estudiantes dialogan, contrastan sus pareceres y toman decisiones consensuadas.

En el trabajo en equipo *no estructurado* (como hemos visto en el esquema anterior) no se da ninguna de estas condiciones. En el *semiestructurado*, solo se da la participación equitativa. Así pues, solo en la tercera forma —trabajo en equipo *estructurado*— se han dado estas dos condiciones indispensables para que podamos hablar propiamente de trabajo en equipo.

En relación a esto, no debemos olvidar que no puede haber trabajo en equipo sin trabajo individual, porque la participación de todos es una condición indispensable del trabajo en equipo. Pero el objetivo final que perseguimos es que los estudiantes sean autónomos y capaces de hacerlo solos.

5. ¿Qué entendemos por estructura de la actividad cooperativa?

A. Concepto de estructura cooperativa

Una estructura cooperativa de la actividad es una forma de organizar las sucesivas operaciones que los estudiantes 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 equitativa* y la *interacción simultánea*.

Como hemos visto en el apartado anterior, una estructura de la actividad cooperativa evita dejar exclusivamente en manos de los estudiantes la «equidad» de participación y garantiza, en cierto modo, la interacción simultánea, entendida como discusión, contraste de pareceres, diálogo y toma de decisiones consensuada entre los miembros del equipo. La interacción simultánea se da en mayor medida en los equipos de cuatro miembros.

B. Tipos de estructuras cooperativas

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas, en este último caso hablaremos de *técnicas cooperativas*:

Estructuras simples

- Se pueden llevar a cabo o lo largo de una sesión de clase o parte de ella y son fáciles de aprender y aplicar.
- En ellas, los alumnos que interactúan ponen en juego solo una o varias habilidades (compartir la información, opinar, decidir...).

Técnicas cooperativas

- Se suelen aplicar en varias sesiones de clase.
- En su desarrollo se ponen en juego distintas, y más complejas, capacidades de los participantes: buscar información, sintetizarla, comunicarla.

En la tercera parte de este documento se expondrán detalladamente tanto unas como otras.

6. ¿Qué entendemos por aprendizaje cooperativo?

A continuación destacamos los principales aspectos que engloba el aprendizaje cooperativo a partir de las aportaciones de Spencer Kagan (1999) y de Johnson, Johnson y Holubec (1999):



1. ¿Cómo se distribuye el alumnado en equipos de aprendizaje cooperativo?

Generalmente, los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por **cuatro estudiantes**, máximo cinco. Para calcular la cantidad de equipos dividimos el número total de estudiantes entre cuatro. Por ejemplo, en una clase con 22 estudiantes tendremos cinco equipos (tres equipos de cuatro miembros y dos de cinco miembros).

La composición de estos equipos debe ser **heterogénea** (en cuanto a género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento, autonomía...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características de todo el grupo-clase.

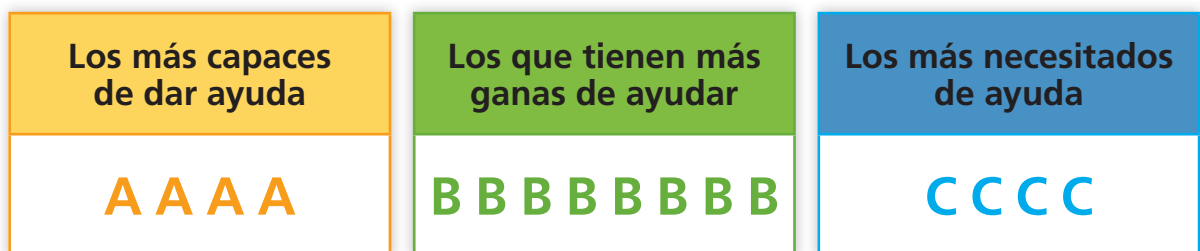
Para asegurar la heterogeneidad, lo más habitual es que sea el equipo de docentes, o los tutores, quienes distribuyan a los estudiantes en los diferentes equipos, teniendo en cuenta sus preferencias y posibles incompatibilidades. Para ello, podemos preguntar a los estudiantes con qué tres compañeros les gustaría trabajar en la clase, con lo cual es posible identificar a los 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 o ella haya escogido y que esté dispuesto (debidamente orientado por el docente) a echarle una mano y a ayudarlo a integrarse dentro del equipo.

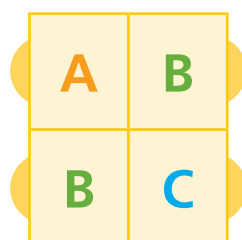
A. Distribución de los estudiantes en equipos

La manera habitual de distribuir a los alumnos de una clase en equipos es la siguiente:

1. Se elige a los estudiantes más capaces en todos los sentidos: no solo a los que tengan un rendimiento más alto, sino también a los más motivados, los más capaces de ilusionar y animar a los demás, de dar ayuda..., a los que denominamos «alumnos **A**», y que constituyen una cuarta parte de los alumnos del grupo-clase.
2. Se escoge a los estudiantes con un rendimiento menor, pero con ganas de superarse y de ayudar a los demás, los «alumnos **B**», y son las dos cuartas partes del grupo-clase.
3. La cuarta parte restante lo forman los estudiantes más «necesitados» de ayuda, los «alumnos **C**».



4. Cada equipo se forma con un estudiante de tipo **A**, dos del **B** y uno del **C**, procurando, además, que se dé un equilibrio en las demás variables: género, etnia...



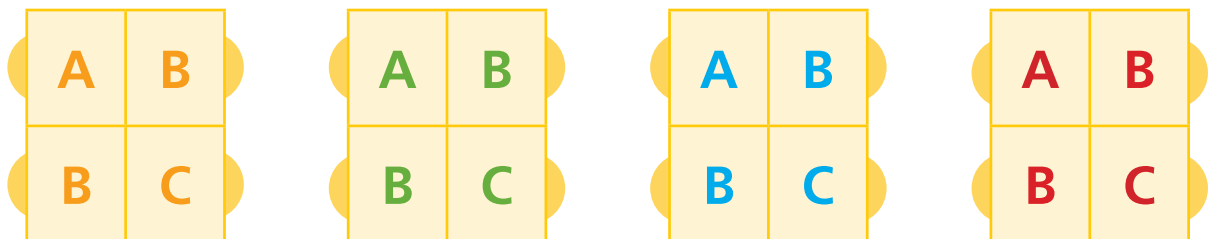
B. Tipos de equipos

Podemos clasificar los equipos en función de su duración en el tiempo y del grado de heterogeneidad de la siguiente forma:



A continuación se concretan las principales características de cada tipo de equipo.

1. **Equipos estables o equipos de base.** Son **permanentes** y siempre de **composición heterogénea**. Como mínimo, tendrían que durar todo un trimestre, pero lo óptimo es que se puedan mantener a lo largo de todo un curso escolar. Y, si los equipos funcionan, pueden durar hasta todo un ciclo o toda una etapa. Esto no impide que los miembros de un equipo de base puedan interactuar con los compañeros de otros equipos (a través de otras formas de agrupamiento, como los equipos homogéneos o los equipos de expertos).



2. **Equipos esporádicos.** Se forman a lo largo de una clase y, como máximo, duran el tiempo de una sesión. El número de miembros también varía mucho: se puede tratar de un trabajo por parejas o tríos, o bien de una tarea que tiene que hacerse entre cuatro o más estudiantes. Generalmente, tienen una composición heterogénea, aunque, de forma ocasional, pueden ser también homogéneos. Por tanto, dentro de los equipos esporádicos podemos establecer a su vez dos categorías:

- **Equipos homogéneos.** En ocasiones puede ser conveniente que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar en equipos de composición más homogénea en cuanto a su nivel de competencia alcanzado en un aprendizaje determinado. En este caso, los equipos pueden realizar actividades de forma más autónoma, y el docente tiene la posibilidad de atender de un modo más personalizado a algunos de estos equipos formados de manera esporádica.

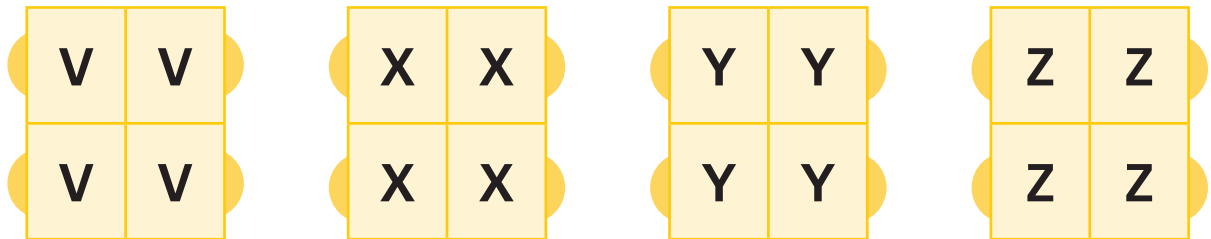
En la figura siguiente se indican algunos de los equipos homogéneos que se pueden formar:

V = estudiantes que han alcanzado un nivel de competencia excelente en un aprendizaje determinado;

X = aquellos que han alcanzado un nivel de competencia aceptable en un aprendizaje determinado;

Y = los que cometen el mismo error en un aprendizaje determinado y requieren una atención adicional;

Z = quienes encuentran más barreras para el aprendizaje y requieren un apoyo específico.



- Equipos de expertos.** Los equipos de base pueden redistribuirse de vez en cuando en equipos de expertos. Un miembro de cada equipo se «especializaría» en un conocimiento o habilidad (dibujo, corrección de textos, etc.) hasta hacerse «experto» en ello. Más tarde transmite los conocimientos adquiridos en su grupo de expertos a su equipo de base. Lo ideal sería que todos los estudiantes pudieran actuar como «expertos» de un equipo u otro. Por ejemplo:

Primera fase	Un miembro de cada equipo de base se especializa en un procedimiento determinado. Los estudiantes con la misma especialidad forman los equipos de expertos.			
	Equipos de expertos A	Equipos de expertos B	Equipos de expertos C	Equipos de expertos D

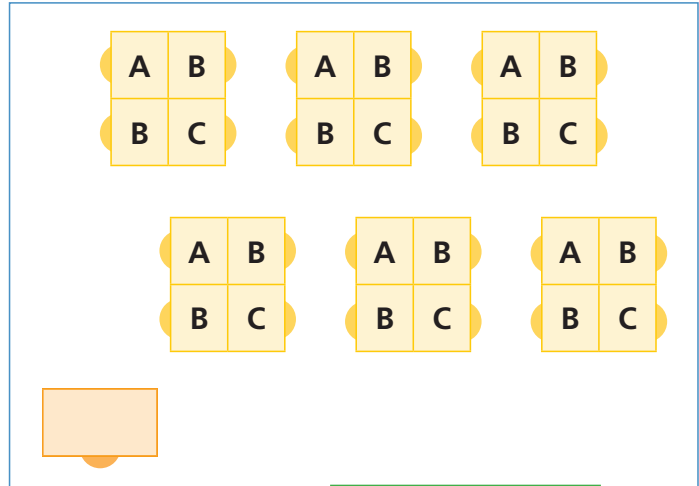
Segunda fase	Cada uno vuelve a su equipo de base e intercambia sus conocimientos (aquello en lo que se ha convertido en un «experto») con los compañeros, hasta que todos aprendan todos los conocimientos.			
	Equipos de expertos A	Equipos de expertos B	Equipos de expertos C	Equipos de expertos D

C. Organización de la clase según cada tipo de equipo

1. Clase organizada de forma cooperativa, con **equipos de base** (de **composición heterogénea**):

Siguiendo el procedimiento indicado, el grupo queda distribuido en un determinado número de equipos de composición heterogénea: en cada equipo hay un estudiante más capaz de dar ayuda y dispuesto a ello (alumnos **A**); un estudiante más necesitado de recibir ayuda (alumnos **C**) y dos estudiantes de un término medio (alumnos **B**).

Esta distribución es la más adecuada cuando se trata de aprender algo nuevo: el docente les enseña algo y en el momento de realizar las actividades propuestas para aplicarlo, aprenderlo y comprobar hasta qué punto lo han entendido o no, en cada equipo hay algún estudiante más capaz y más motivado, o que haya estado más atento, que lo explique al resto de sus compañeros del equipo.



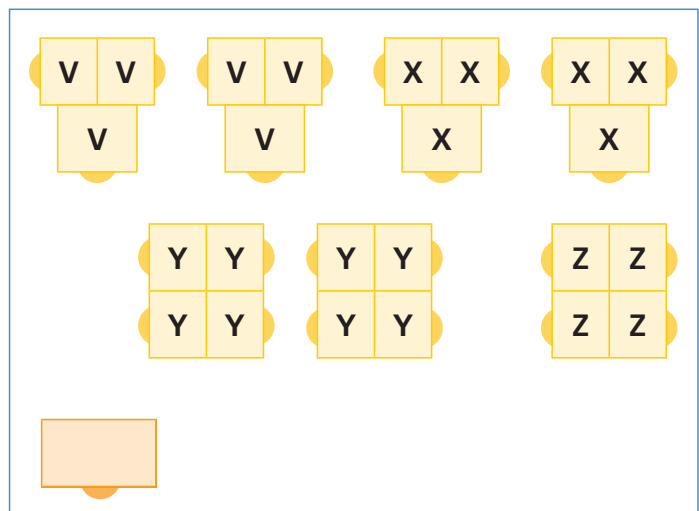
2. Clase organizada de forma cooperativa, con **equipos de base** (de **composición homogénea**):

En este caso, los equipos se han agrupado de forma más homogénea, en función de su nivel de competencia alcanzado en algún aprendizaje, en un momento dado.

Los estudiantes pueden realizar actividades de forma más autónoma —siempre que se ajusten a su nivel de competencia— y el docente tiene la posibilidad de atender de un modo más personalizado a alguno de estos equipos formados de manera esporádica.

Así pues, por ejemplo, mientras la mayoría de estudiantes, en equipos reducidos esporádicos, trabajan de forma autónoma realizando actividades ajustadas a su nivel de competencia (V y X, en la figura), el docente puede atender de una forma más específica a un grupo reducido de estudiantes, sea porque se equivocan en lo mismo y quiere explicarles de nuevo cómo evitar este error (Y, en la figura), sea porque son los que encuentran más barreras para el aprendizaje y quiere facilitarles un apoyo más específico (Z, en la figura), sea porque ya saben muy bien lo que está enseñando en estos momentos y quiere avanzar contenidos con ellos (V, en la figura).

De este modo, cuando el nuevo aprendizaje se extienda a toda la clase, en cada uno de los equipos (heterogéneos) ya habrá alguien que «sepa de qué va» y pueda ayudar mejor al resto del equipo.



2. ¿Cómo implementar el trabajo en equipos cooperativos?

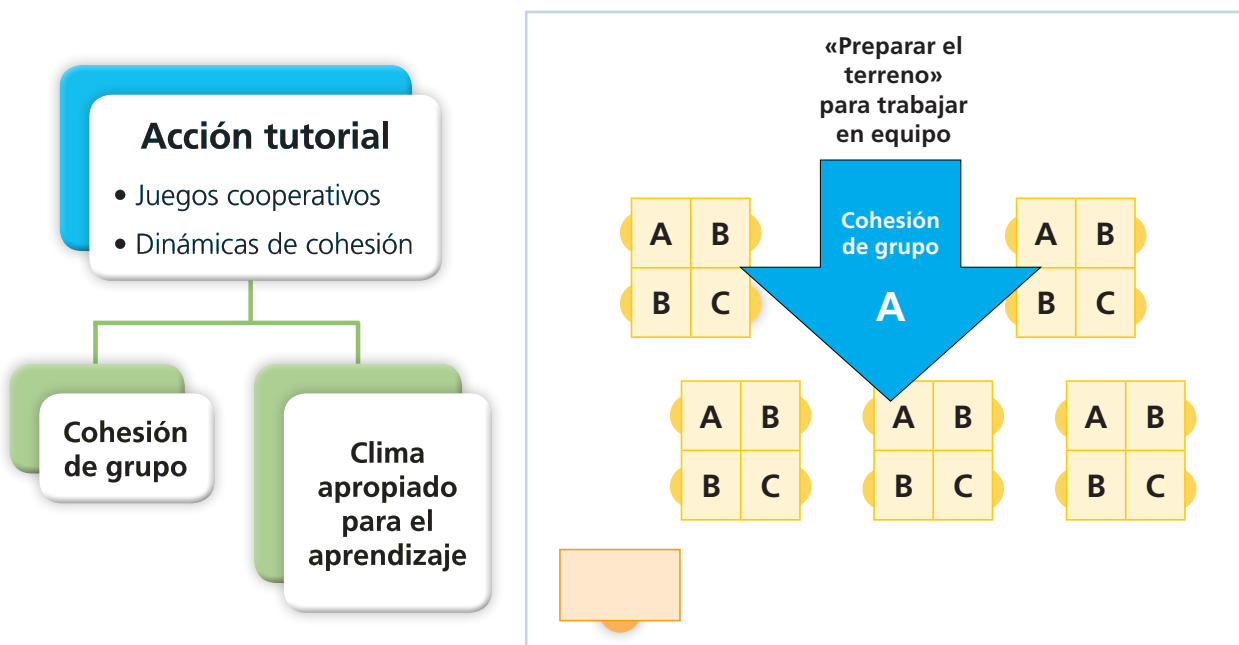
Para hacer el cambio que nos proponemos, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan. Un conjunto de estos recursos didácticos es el que ofrece el *Programa CAIAC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar)* (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008). Estos recursos didácticos se articulan, en dicho Programa, en torno a **tres ámbitos de intervención** estrechamente relacionados: cohesión del grupo; trabajo en equipo como recurso para enseñar y trabajo en equipo como contenido que hay que enseñar.

A. Cohesión de grupo

Antes de introducir el aprendizaje cooperativo, debemos preparar mínimamente al grupo-clase, creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad. La cohesión del grupo clase y un clima de aula favorable al aprendizaje son condiciones absolutamente necesarias, aunque no suficientes, para poder aplicar una estructura de la actividad cooperativa.

Si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la mayoría de los alumnos no hay una corriente afectiva y de predisposición a la ayuda mutua, difícilmente trabajarán en equipo, ayudándose unos a otros para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades, en lugar de competir entre ellos para ver quién es el primero de la clase. Por lo tanto, en los tiempos dedicados a la acción tutorial será muy importante utilizar juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan esta cohesión y un clima apropiado para el aprendizaje.

Así, debemos «preparar mínimamente el terreno» con el fin de predisponer al grupo de estudiantes a trabajar de esta manera.

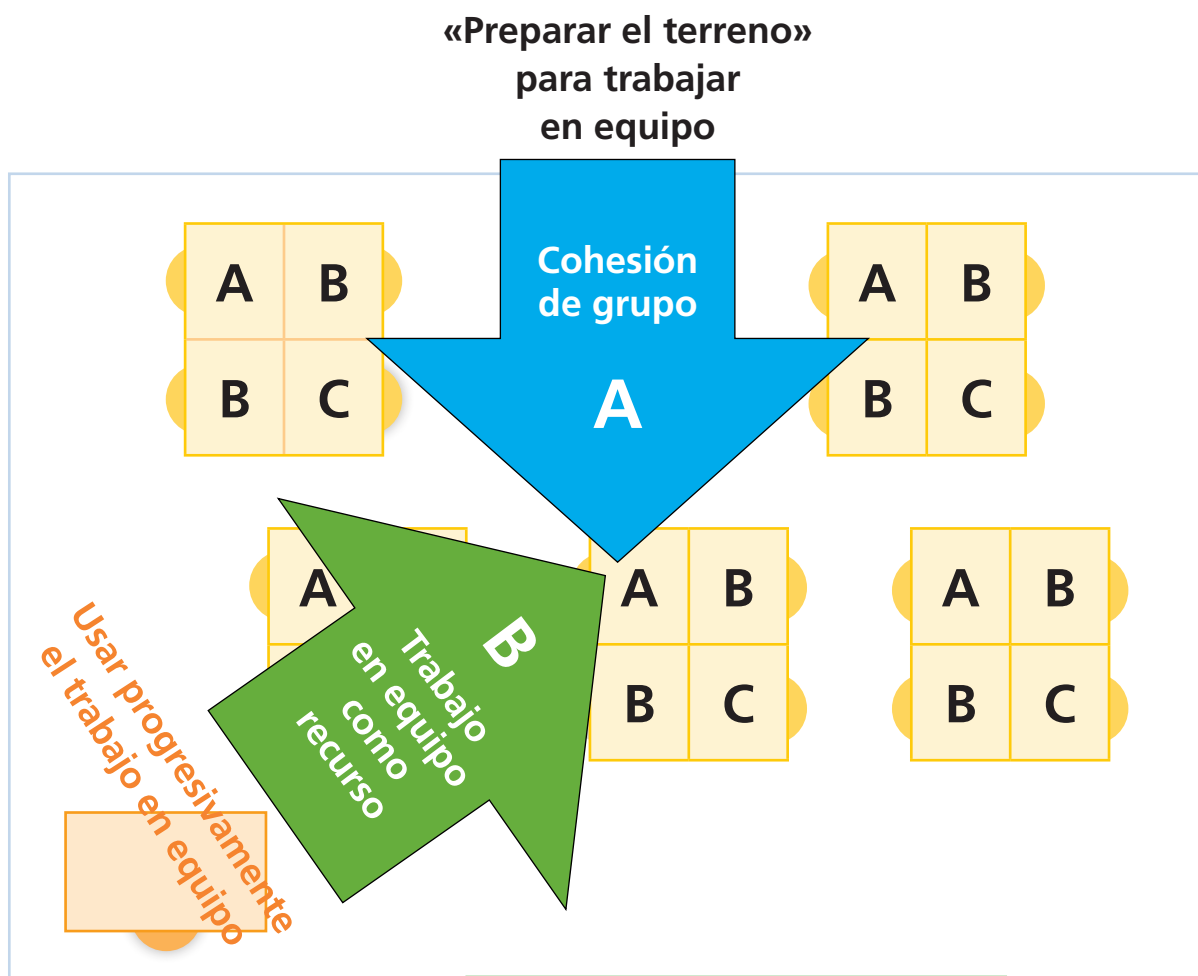


B. Trabajo en equipo como recurso para enseñar

Una vez que ya hemos «predispuesto» al grupo-clase, y nuestra propuesta ya no les puede «pillar por sorpresa», el paso siguiente consiste en empezar a utilizar, de forma progresiva, el trabajo en equipo a la hora de realizar las actividades de aprendizaje.

La realización, de vez en cuando, de una actividad organizada de forma cooperativa es una medida interesante para introducir el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, para lograr los beneficios que esta forma de organizar la actividad en el aula reporta para el aprendizaje de los estudiantes, es necesario estructurar la clase de forma cooperativa más a menudo.

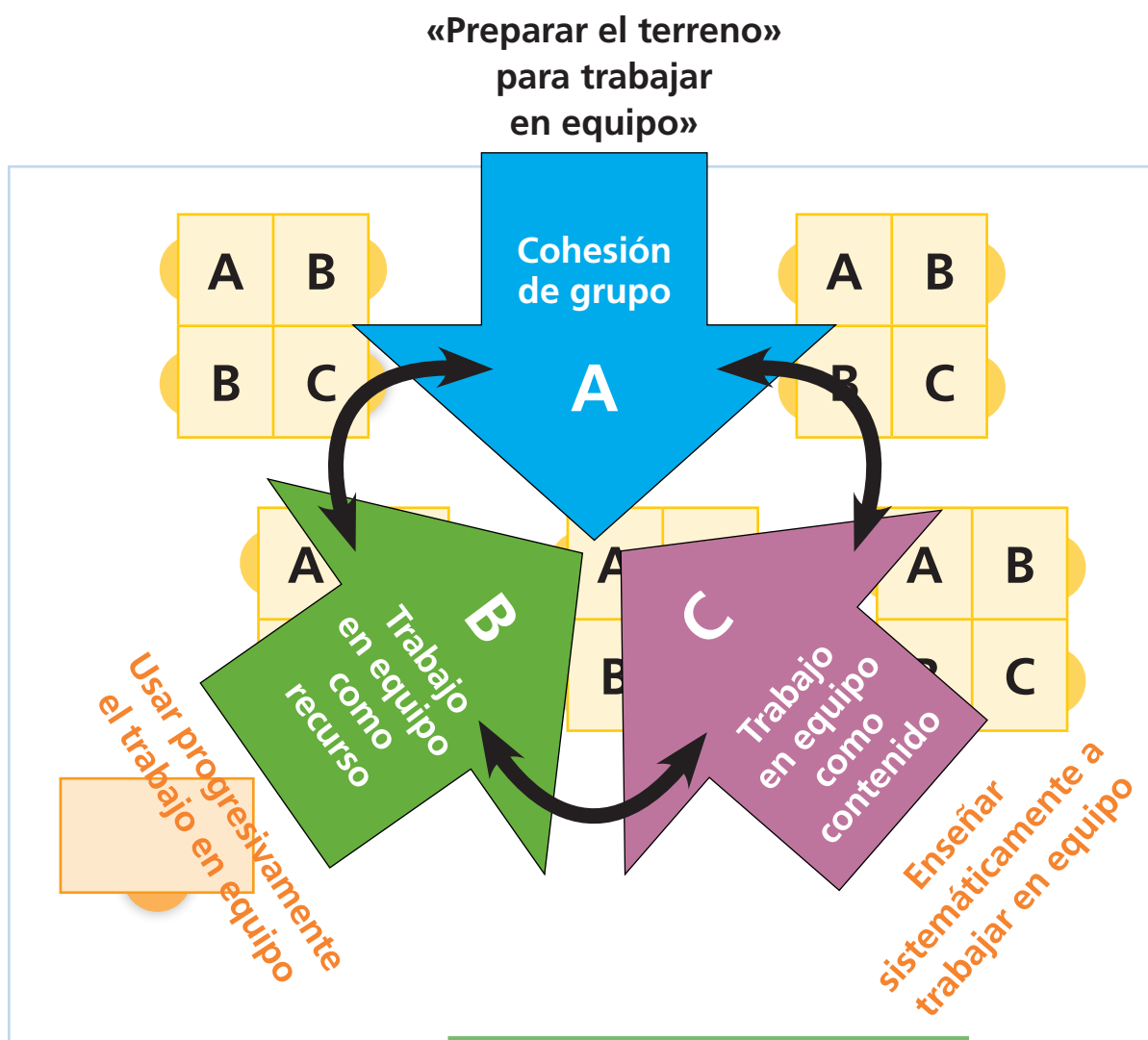
En este sentido, aplicar de vez en cuando alguna estructura cooperativa a la hora de llevar a cabo alguna actividad de aprendizaje puede contribuir a que el profesorado tome confianza con estas estructuras y las utilice cada vez más. A medida que el profesorado utiliza con más seguridad estas estructuras, es más posible que acabe organizando las unidades didácticas «entrelazando» varias de ellas.



C. Trabajo en equipo como contenido que hay que enseñar

El ámbito de intervención C parte de la base de que, además de un recurso *para enseñar*, el trabajo en equipo es un contenido que *hay que enseñar*. Así pues, este ámbito incluye las actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado, 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.

De esta manera, el alumnado tiene la oportunidad continuada y normalizada (no forzada) de practicar —y, por ende, de desarrollar— otras muchas competencias básicas, sobre todo las relacionadas con la comunicación y con las habilidades sociales.



Estos tres ámbitos de intervención están, como hemos dicho, estrechamente relacionados. Cuando intervenimos para cohesionar el grupo (A), contribuimos a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los estudiantes trabajen en equipo (B) y quieran aprender, y aprendan, a trabajar de esta manera (C).

Pero cuando utilizamos las estructuras cooperativas (B), en realidad también contribuimos a cohesionar más al grupo (A) y a que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo (C).

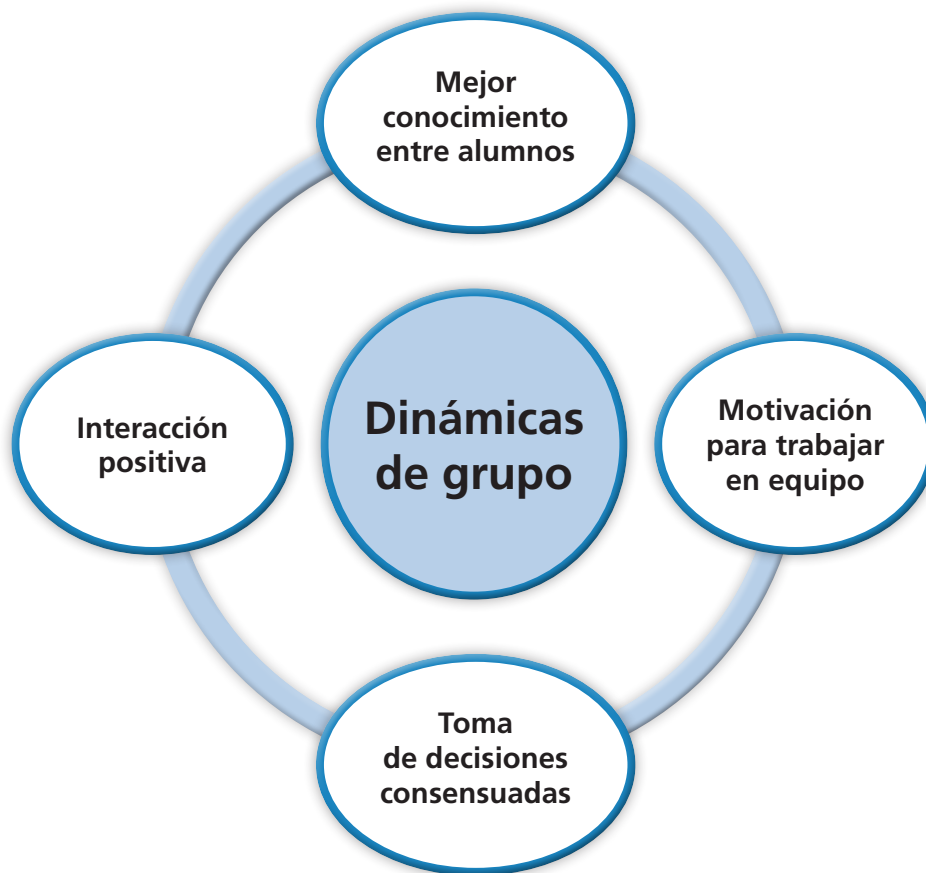
Y algo parecido pasa si el énfasis lo ponemos en enseñar a trabajar en equipo (C), puesto que de esta manera utilizan mejor las estructuras cooperativas (B) y contribuimos, además, a cohesionar mejor el grupo (A).

3. ¿Cómo intervenir sobre la cohesión del grupo?

Vamos a profundizar algo más sobre el ámbito A y ofrecer algunos ejemplos de actividades y dinámicas de grupo que pueden llevarse a cabo para mejorar el clima del aula y predisponer al alumnado para trabajar en equipo.

Es necesario que antes de introducir el aprendizaje cooperativo, preparemos mínimamente al grupo clase, para ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad. Para ello debemos 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.

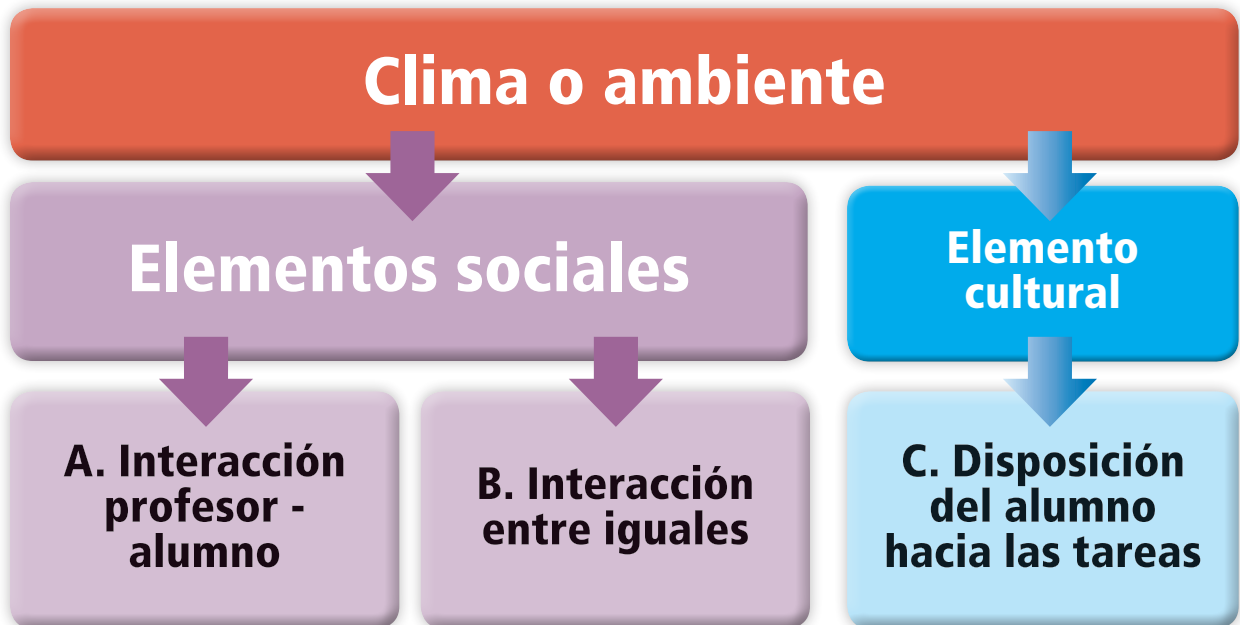
Entendemos por dinámicas de grupo el conjunto de operaciones y de elementos que actúan como «fuerzas» que provocan en los alumnos un determinado efecto, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado. En el siguiente esquema se muestran algunos de los efectos que las dinámicas de grupo pueden generar en nuestros alumnos:



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. 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.

Los tres ámbitos de intervención que hemos mencionado en la introducción de este documento 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.

También es importante el **clima o ambiente de clase**, que según Rosa Marchena (Marchena, 2005, pág. 155) engloba tres factores, que se resumen en el siguiente esquema:



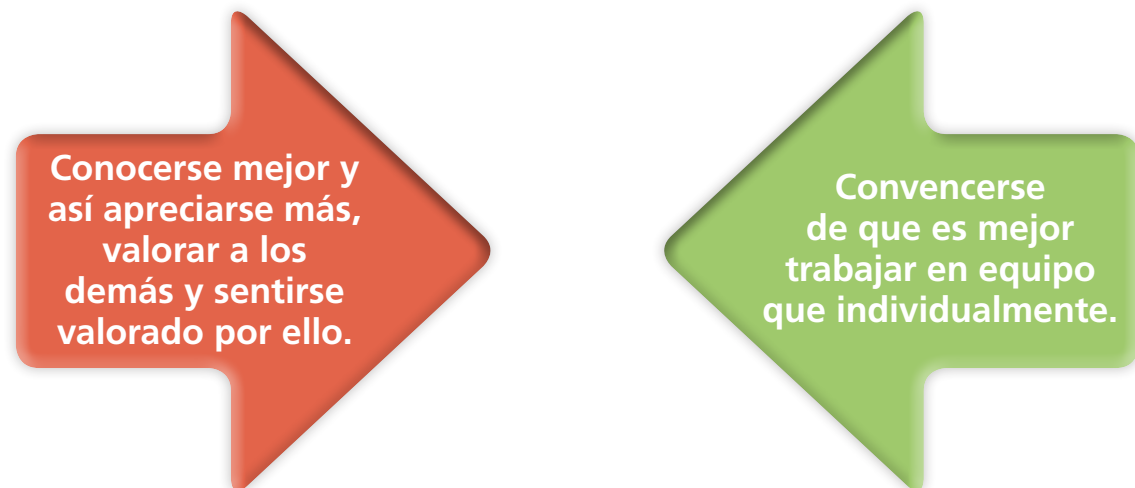
A. Interacción del profesor-alumno

El primer factor hace referencia a las formas en que los profesores se relacionan con los alumnos de cada clase. Algunas de las características de esta interacción cuando se produce en ambientes de clase saludables son:

- Apreciar a cada alumno como lo que es, una persona singular.
- Tener en cuenta las diferentes facetas de sus alumnos.
- Profundizar continuamente en los conocimientos de las materias que enseñan.
- Utilizar el humor y la energía positiva y procurar que sus alumnos aprendan con alegría.
- Ayudar al alumnado a dar su propio sentido a las ideas.
- Compartir la enseñanza con sus alumnos.
- Aspirar claramente a lograr la independencia del estudiante.
- Ejercer la disciplina de una forma indirecta, procurando que los alumnos decidan las normas de funcionamiento y las hagan cumplir.

B. Interacción entre iguales

Este segundo factor se refiere a los comportamientos relacionales que surgen a partir de los contactos que entablan los alumnos entre sí. Para propiciar que estas relaciones sean de amistad, respeto mutuo y solidaridad debemos incluir, en el ámbito de intervención A, actuaciones que vayan en un doble sentido:



Con relación a la interacción entre iguales debemos estar especialmente atentos cuando hay algún alumno con alguna discapacidad en el aula. Es necesario sensibilizar al resto de alumnos de un grupo para que participen activamente en el proceso de inclusión de este compañero.

C. Disposición del alumno hacia las tareas

Este tercer factor hace referencia a las actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia las tareas que proponen sus profesores. Así, para que el ambiente de la clase sea saludable y favorecedor del aprendizaje deben darse dos condiciones estrechamente relacionadas entre sí y que afectan a la disposición de los estudiantes hacia las tareas:

<p>Que se sientan capaces de hacerlas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las tareas deben estar ajustadas a las capacidades e intereses de cada alumno, es decir, deben estar situadas en la «zona de desarrollo próximo». • El trabajo en equipo da a los alumnos que no sienten capaces de hacer las tareas la confianza y tranquilidad necesarias.
<p>Que se sientan a gusto en la clase haciéndolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se trata de que «hagan lo que quieran», sino de que «quieran hacer lo que hacen». • Deben tener la posibilidad de escoger entre varias actividades del mismo tipo o entre distintos tipos de actividades. • Deben saber qué hacer, con la libertad de determinar con qué orden y cuando lo harán. • Deben tener sentido para ellos. • Deben sentirse valorados y apreciados por los profesores y por sus compañeros.

Como se deduce de lo que acabamos de decir, la estructura cooperativa del aprendizaje contribuye enormemente a desarrollar interacciones entre el profesor y sus alumnos, interacciones entre iguales y una disponibilidad del alumnado hacia las tareas que, en su conjunto, mejoren el ambiente o el clima del aula, contribuyan a cohesionar el grupo, lo cual, al mismo tiempo, predispone al grupo a trabajar y organizarse de forma cooperativa en el momento de hacer las tareas y las actividades en la clase.

Finalmente debemos plantearnos **dónde, cuándo y cómo trabajar la cohesión del grupo**, pues no se trata de realizar simplemente algunas actuaciones aisladas sino de algo que debemos tener en cuenta en el «día a día» del grupo mientras llevamos a cabo las distintas actividades programadas, sea en las horas de tutoría, sea en las sesiones de clase de las distintas áreas: todo lo que hacemos en clase puede contribuir a mejorar la cohesión del grupo.

Dónde

- En las tutorías grupales.
- En la asamblea de clase.

Cuándo

- Al comienzo y al final de la jornada.
- Después de haber analizado el estado de cohesión del grupo.
- Después de haber identificado los «puntos débiles» de un grupo en cuanto a la cohesión (clima de aula, relación entre los componentes, valor que se da al trabajo en equipo, a la solidaridad, al respeto, etc.).
- Ante acontecimientos extraordinarios o conflictos que puedan surgir.

Cómo

Con actividades y dinámicas para:

- Demostrar la importancia y la eficacia del trabajo en equipo.
- Fomentar el conocimiento mutuo.
- Mejorar las relaciones entre los estudiantes.
- Tomar decisiones consensuadas sobre aspectos que afectan a todo el grupo clase, etcétera.

4. ¿Cómo fomentar la cohesión del grupo?

En el Programa CAIAC (*Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar*) para enseñar a aprender en equipo se han considerado cinco dimensiones distintas, todas ellas relacionadas con lo que, en términos generales, hemos denominado la cohesión del grupo. Son las siguientes:

A	La participación de todos los alumnos del grupo y la toma de decisiones consensuada.
B	El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre los alumnos del grupo.
C	El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural distinto y el resto de los alumnos.
D	La disposición para el trabajo en equipo y la consideración de este como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.
E	La disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

En esta línea es conveniente que propongamos a los alumnos algunas actuaciones (actividades, estrategias, dinámicas de grupo) que pueden llevarse a cabo para fomentar e incrementar la cohesión de grupo, atendiendo a cada una de las dimensiones que acabamos de mencionar y que se encuentran desarrolladas entre las páginas 48 y 56 de este documento.

5. ¿Cómo mejorar el funcionamiento de los equipos?

Preguntarse cómo mejorar el funcionamiento de los equipos es lo mismo que preguntarse cómo se pueden organizar mejor y cómo se superan los problemas que surgen cuando los estudiantes trabajan en equipo.

¿Cómo lo conseguimos? A base de enseñarles a autorregular el propio funcionamiento de su equipo. ¿Y cómo les enseñamos a autorregular el funcionamiento de su equipo? Desarrollando en ellos lo que se denomina la **autoevaluación grupal**, la **interdependencia positiva** (*de roles, de finalidades, de tareas y de identidad*) y la **responsabilidad individual**, como tres nuevos elementos fundamentales propios del trabajo en equipo, que habría que añadir a los dos que ya hemos señalado anteriormente (*la participación equitativa y la interacción simultánea*).

A. Autoevaluación grupal

Consiste en introducir en los estudiantes el hábito de «pararse a pensar», de vez en cuando, en lo que hacen y en los problemas que aparecen cuando trabajan en equipo. No es suficiente con determinar la norma (por ejemplo, hablar en voz baja) sino decidir, en cada uno de los equipos, quién se encargará de hacer cumplir esa norma (controlar el tono de voz).

La solución de los problemas que pueden surgir se afianza progresivamente, de forma que las normas que se han determinado se convierten poco a poco en hábitos y el grupo-clase logra cumplirlas durante las sesiones de trabajo.

La autoevaluación grupal permite identificar el problema, analizarlo, determinar una norma que ayude a superarlo y decidir quién se encargará de hacerla cumplir en cada equipo.

B. Interdependencia positiva de roles: cargos y funciones del equipo

Como decíamos en el punto anterior, para solucionar los problemas que dificultan el trabajo en equipo es necesario determinar normas y decidir quién será el encargado de hacer cumplir en su equipo cada norma.

Cargo	Funciones
Coordinador	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir la sesión: saber lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo; asegurar que se sigan los pasos de la estructura. • Hablar en nombre del equipo (si no existe el cargo de portavoz).
Secretario	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar el tono de voz durante la sesión de trabajo. • Rellenar las hojas de la carpeta de equipo.
Intendente	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar el lugar de trabajo (colocar las mesas para trabajar en equipo). • Distribuir el material y cuidar de él.
Ayudante	<ul style="list-style-type: none"> • Suplir en las funciones de su cargo a un compañero o compañera ausente. • Ayudar a quien lo necesite.
Portavoz (en equipos de cinco miembros)	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar en nombre del equipo.

Los problemas o dificultades más frecuentes han generado las cuatro funciones fundamentales que hay que desempeñar dentro de cada equipo para que este funcione cada vez mejor.

Estos cargos son rotativos. Con el tiempo, es bueno que todos los componentes de un equipo puedan ejercer todos los cargos.

En la tabla anterior se detallan los cargos y las funciones de los componentes de cada equipo de aprendizaje cooperativo.

El ejercicio de estos roles y de sus respectivas funciones debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se puede emplear la hora de tutoría para reunir a los que ejercen el mismo cargo en los distintos equipos y comentar los problemas que han surgido en el desempeño de sus cargos, buscar soluciones con ayuda del docente, etcétera.

C. Interdependencia positiva de finalidades: objetivos claros

No solo nos referimos a los objetivos concretos de la sesión de trabajo en equipo (las actividades que deben realizarse) sino también a los objetivos generales que deben perseguir los equipos de aprendizaje cooperativo.

De esta forma, los **objetivos fundamentales**, comunes a todos los equipos de aprendizaje cooperativo de cada grupo-clase, son siempre los siguientes:

- Progresar todos en el aprendizaje, cada uno en función de sus capacidades.
- Ayudarse unos a otros; cooperar, para progresar en el aprendizaje.

Por otro lado, un determinado equipo, a partir de las revisiones periódicas de su funcionamiento, puede proponerse **objetivos específicos** para su equipo.

Por ejemplo, un equipo que tiene tendencia a hablar de otras cosas podría proponerse como objetivo específico el siguiente: «Ir al grano y no perder el tiempo hablando de otras cosas».

Estos objetivos (además de los objetivos generales del ciclo o de la etapa, y de los objetivos didácticos de cada área) han de estar presentes constantemente a lo largo de las sesiones de clase de cada área.

D. Interdependencia positiva de tareas: distribuir equitativamente el trabajo

El hecho de trabajar en equipo no anula el trabajo individual, sino todo lo contrario: el equipo puede y debe estimular y promover el trabajo individual de cada uno de sus miembros.

En aquellas ocasiones en que los componentes del equipo deben «hacer algo» entre todos (por ejemplo, investigar sobre un tema que después deberán presentar oralmente y por escrito al resto del grupo-clase), es muy importante que un equipo sepa planificar adecuadamente el trabajo que hay que realizar. Para ello, se deben desarrollar dos estrategias específicas:

- **Anticipación de la acción.** Consiste en prever qué pasará si llevan a cabo una determinada «acción», para evitar los errores antes de cometerlos y para acertar en aquello que deben hacer para alcanzar el fin perseguido.
- **Planificación de la acción.** Se trata de determinar las tareas concretas que se deben realizar y distribuir las de forma adecuada entre los miembros del equipo.

Además, hay que tener en cuenta que el proceso seguido es igual o más importante que el resultado final obtenido: conseguir la participación de todos y la interacción entre todos a la hora de decidir qué se tiene que hacer y cómo debe hacerse es más relevante, cuando nos proponemos enseñar a trabajar en equipo, que la calidad del resultado final del trabajo en equipo.

E. Interdependencia positiva de identidad: conciencia de equipo

Si queremos que un equipo mejore su funcionamiento, lo primero que debe darse es que sus miembros tengan conciencia de que forman un equipo con el cual se identifican y en el que se sienten a gusto trabajando juntos y ayudándose.

Un elemento muy importante para ir adquiriendo esta conciencia de equipo son las **celebraciones grupales**, de todo el grupo-clase, y de cada equipo en particular.

Evidentemente, las celebraciones no se hacen porque sí, sino cuando hay un motivo para celebrar algo: el éxito conseguido en los distintos aprendizajes del curso, el logro particular de uno de los participantes cuando ha conseguido algo que le ha costado especialmente, la culminación de un proyecto que ha supuesto el esfuerzo de todos, etc.; y además, por supuesto, las fechas más significativas de los propios participantes y de los docentes (onomásticas, cumpleaños...).

Postman (2000) denuncia que se suele considerar una pérdida de tiempo cualquier actividad escolar de carácter festivo o para celebrar algo, que no tenga una finalidad estrictamente académica. En cambio, en realidad, no celebrar el éxito colectivo seguramente equivale a perder una ocasión inmejorable para reforzar, en muchos alumnos, a quienes buena falta les haría, las ganas de aprender.

Estas celebraciones pueden tomar distintas formas:

- Aplausos (a propuesta del docente o de alguno de los estudiantes).
- Abrazos colectivos.
- Abrazos y besos individualizados (para felicitar a un estudiante en particular).

Las celebraciones grupales permiten, además, la consecución de varios objetivos interrelacionados:

Sentir que han alcanzado lo que se habían propuesto porque han conseguido que todos progresen en su aprendizaje.

Sentirse valorados y respetados. Los estudiantes reafirman y renuevan así su compromiso de aprender.

Sentirse todos capaces de aprender, algunos gracias a la ayuda de los demás y otros por haber contribuido a que sus compañeros aprendan.

F. Responsabilidad individual

La responsabilidad individual se expresa a través de:

- El ejercicio de las funciones propias del cargo que el estudiante desempeña en su equipo.
- La contribución al logro de los objetivos generales del equipo.
- La realización de las tareas que le han sido asignadas.

En las revisiones periódicas del funcionamiento del equipo, esta responsabilidad individual se debe concretar en unos **compromisos personales** que determinan a qué se compromete personalmente cada miembro del equipo para que este funcione mejor de ahora en adelante.

A menudo, estos compromisos los sugieren e incluso los imponen los mismos compañeros de equipo. En una ocasión, un estudiante puso literalmente «No enfadarte» como compromiso personal, sin duda debido a la presión del equipo, puesto que, en realidad, si hubiese sido un compromiso que partiera de él mismo, habría escrito «No enfadarme».

Así pues, el buen funcionamiento de un equipo de aprendizaje cooperativo viene condicionado por el desarrollo progresivo de los **elementos fundamentales** que aparecen resumidos en la siguiente tabla:

Elemento	Descripción	
1. Interdependencia positiva	De identidad	Los miembros de un equipo tienen «conciencia de equipo»: se sienten a gusto trabajando juntos y ayudándose unos a otros.
	De finalidades	Han podido experimentar que juntos alcanzan mejor los objetivos que se proponen.
	De roles	Cada miembro del equipo ejerce un rol específico, complementario con los del resto, con unas funciones específicas, imprescindibles para el funcionamiento del equipo y el logro de sus objetivos.
	De tareas	En los proyectos comunes, cada miembro del equipo lleva a cabo la tarea que se le ha asignado, complementaria a las tareas de los demás miembros del equipo.
2. Participación equitativa	Todos los miembros del equipo han de tener las mismas oportunidades de participar dentro del mismo.	
3. Interacción simultánea	En el trabajo en equipo debe existir la máxima interacción posible entre todos sus componentes, entendida esta como discusión, contraste de pareceres, diálogo y toma de decisiones consensuada entre los miembros del equipo.	
4. Responsabilidad individual y compromiso personal	Sin responsabilidad individual no hay trabajo en equipo. Esta responsabilidad se concreta en compromisos personales para mejorar el funcionamiento del equipo.	
5. Autoevaluación grupal	«Pararse a pensar» sobre el funcionamiento del equipo, para identificar sus puntos fuertes y reforzarlos, y para conocer sus puntos débiles y establecer objetivos de mejora.	

6. ¿Cómo les enseñamos a trabajar en equipo?

Debemos tener en cuenta 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 puede parecer inicialmente. Es verdad que a hablar se aprende hablando, y a escribir, escribiendo; pero la práctica espontánea de estas competencias no es suficiente para desarrollarlas al máximo: para aprender a hablar y a escribir correctamente es necesario, además, enseñar estas competencias de una forma sistemática y persistente.

Esto mismo pasa con el aprendizaje de la competencia «trabajo en equipo»: no es suficiente que aprendan a trabajar en equipo practicando; es necesario que, además de esto, les enseñemos de una forma sistemática, estructurada y ordenada —y persistente— a trabajar en equipo.

Hay que mostrar a los estudiantes 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. Así pues, el trabajo en equipo no es solo un **recurso** para enseñar (como se destaca en el ámbito de intervención B), sino también un **contenido** más que debemos enseñar (como se recalca en el ámbito de intervención C).

Si esto es así, debemos enseñar este contenido (esta competencia) como mínimo de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos las demás competencias de las distintas áreas.

A. Aspectos básicos para enseñar a trabajar en equipo

Enseñar a trabajar en equipo supone tener muy en cuenta los siguientes aspectos, directamente relacionados con los elementos fundamentales del trabajo en equipo que hemos visto en el apartado anterior:

Aspectos básicos para enseñar a trabajar en equipo		Elementos fundamentales del trabajo en equipo
Conocimiento de los objetivos	Los miembros del equipo deben tener claro cuáles son los objetivos que persiguen (aprender y ayudarse a aprender).	Interdependencia positiva de finalidades
Ejercicio de roles	Cada miembro del equipo debe tener asignado un rol y debe conocer sus responsabilidades para ejercer ese rol.	Interdependencia positiva de roles
Distribución del trabajo	Si el equipo debe hacer o producir algo deben distribuirse el trabajo que tienen que realizar entre todos.	Interdependencia positiva de tareas
Conciencia de equipo	Se consigue a través del funcionamiento en equipos estables (equipos de base) y de las distintas dinámicas que se pueden crear.	Interdependencia positiva de identidad
Desarrollo de habilidades sociales	Se convierten en compromisos personales de cada miembro del equipo para contribuir al buen funcionamiento del mismo.	Revisiones periódicas del equipo
Autorregulación del funcionamiento del equipo	Deben identificar lo que no hacen correctamente y poner los medios para mejorar progresivamente.	Autoevaluación grupal

B. Los planes de equipo, las revisiones periódicas y la carpeta de equipo

El **plan de equipo** lo elabora cada equipo y constituye una «declaración de intenciones» para un periodo de tiempo determinado (generalmente, un mes), al final del cual el equipo debe reunirse para evaluarlo, para revisar el funcionamiento del equipo, para identificar lo que hacen especialmente bien y lo que deben mejorar, y para determinar, a partir de esta valoración, los objetivos y compromisos personales del siguiente plan de equipo.

Esta forma de proceder requiere que los equipos de base sean estables (generalmente, un curso escolar) para que tengan la oportunidad de planificar, aplicar y evaluar varios planes de equipo sucesivos y, de esta forma, puedan:

- Constatar lo que van haciendo bien.
- Mejorar lo que aún no han logrado satisfactoriamente.
- Tener la oportunidad todos los miembros (en los sucesivos planes) de ejercer todos los cargos del equipo.

Así, poco a poco, el funcionamiento de los equipos irá mejorando y aprenderán a organizarse y funcionar mejor como equipos de aprendizaje cooperativo.

En la siguiente tabla se muestran los diferentes apartados del plan de equipo y su relación con los elementos fundamentales que hemos indicado anteriormente.

Apartados del plan de equipo		Elemento con el cual se relaciona
Objetivos del equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos propios de un equipo de Aprendizaje cooperativo y comunes a todos los equipos: <ul style="list-style-type: none"> —Progresar en el aprendizaje —Ayudarnos unos a otros • Otros objetivos específicos de un equipo determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia positiva de finalidades
Cargos y funciones	Quién ejercerá cada uno de los cargos dentro del equipo: <ul style="list-style-type: none"> • Coordinador • Secretario • Intendente • Ayudante • [Portavoz] 	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia positiva de roles
Compromisos personales	Determinan a qué se compromete cada componente para que su equipo funcione mejor	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad individual y compromiso personal • Interdependencia positiva de tareas
Valoración periódica del plan de equipo	Comprobación de hasta qué punto han conseguido los objetivos, cómo ha ejercido cada uno las funciones propias de su cargo y hasta qué punto cada uno ha cumplido su compromiso.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación grupal

Todo esto es compatible con el hecho de que, ocasionalmente, tengan la oportunidad de trabajar con otros estudiantes que no sean de su equipo de base, con lo cual, a lo largo del curso todos los estudiantes hayan podido trabajar con todos los demás.

Para elaborar el **plan de equipo** disponemos de una plantilla, con dos partes diferenciadas: una para la **planificación**, donde se concretan —para un periodo de tiempo determinado— los objetivos del equipo, el nombre del estudiante que ejercerá cada cargo y los compromisos personales de cada uno; y otra parte para la **valoración**, donde se consigna —al final del periodo— hasta qué punto se han conseguido los objetivos, cómo se han ejercido las funciones de cada cargo y hasta qué punto se han cumplido los compromisos personales.

Entre la «planificación» y la «valoración» de cada plan de equipo se hacen algunas revisiones intermedias para revisar el funcionamiento del equipo al final de una sesión de trabajo (o al cabo de algunas cuantas sesiones) y poder rectificar su rumbo si es necesario, de acuerdo con lo estipulado en el plan de equipo. Estas revisiones intermedias quedan reflejadas en lo que denominamos el **diario de sesiones**.

A continuación se ofrecen plantillas estándar (que luego el profesor deberá adaptar a la edad de sus alumnos) para que cada equipo de base pueda llevar a cabo las planificaciones y las valoraciones del trabajo en equipo:

- Una plantilla para el plan de equipo: planificación.
- Otra plantilla para las revisiones intermedias o parciales: diario de sesiones.
- Y una tercera plantilla para el plan de equipo: valoración.

Cada equipo, además, dispone de una **carpeta de equipo** gestionada y custodiada cada vez por el que ejerce el cargo de secretario en ese momento.

En la cubierta de la carpeta consta:

- El **nombre del equipo**.
- El **logotipo** que lo identifica, así como el curso y el nombre del colegio.

Su interior contiene cuatro documentos:

- Una hoja con el nombre de los **componentes del equipo**, con una fotografía o autorretrato de cada uno.
- Las **normas de funcionamiento** que el grupo-clase, o un equipo determinado, se compromete a seguir cuando se trabaja en equipo.
- Las **funciones específicas de cada cargo** (véase la tabla de la página 25).
- Los sucesivos **planes de equipo**, que van elaborando a lo largo del curso para ir mejorando el funcionamiento de su equipo. Cada uno de ellos consta, como hemos dicho, de:
 - Una hoja para la **planificación**.
 - Otra para la **valoración**.
 - Entre ambas se guardan también las **revisiones intermedias y periódicas** que el equipo va realizando (denominado **diario de sesiones**).

Tanto en el Diario de sesiones (Plantilla 2, pág. 33) como en la valoración del Plan del equipo (Plantilla 3, pág. 34), todos los miembros de un equipo, de forma conjunta y consensuada, valoran (valiéndose de la rúbrica 1, págs. 39-42) el logro de los objetivos, el ejercicio de los cargos y el cumplimiento de los compromisos personales. En cuanto al ejercicio de los cargos, hacen una doble valoración: por una parte, todos valoran cómo se ha ejercido cada uno de los cargos y, por otra parte, también valoran cómo se ha comportado el resto del equipo mientras su compañero ejercía el cargo correspondiente.

Plantilla 1. Plan de equipo: planificación

Nombre del centro:		Curso escolar:	
Período:	Nombre del equipo:	Grupo:	
OBJETIVOS: ¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR?			
1. Progresar en el aprendizaje			
2. Ayudarnos los unos a los otros			
3. Objetivo específico:			
COMPROMISOS		Nombre del alumno	Firma
CARGO		Nombre del alumno	
Coordinador			
Secretario			
Ayudante			
Intendente			
[Portavoz]			

Plantilla 2. Diario de sesiones

Nombre del centro:		Curso escolar:	
Día:	Nombre del equipo:	Grupo:	

(Véase la Rúbrica 2, punto 3)

OBJETIVOS	4	3	2	1
1. Progresar en el aprendizaje				
2. Ayudarnos los unos a los otros				
3. Objetivo específico:				

(Véase la Rúbrica 2, punto 3)

VALORACIÓN DE LOS COMPROMISOS	Nombre del alumno	4	3	2	1

EJERCICIO DEL CARGO	4	3	2	1
Coordinador Nombre:				
Resto del equipo				
Secretario Nombre:				
Resto del equipo				
Ayudante Nombre:				
Resto del equipo				
Intendente Nombre:				
Resto del equipo				
[Portavoz] Nombre:				
Resto del equipo				

(Véase la Rúbrica 2, punto 3)

¿En qué tenemos que mejorar en la próxima sesión?

Plantilla 3. Plan de equipo: valoración

Nombre del centro:		Curso escolar:	
Periodo:		Nombre del equipo:	Grupo:

(Véase la Rúbrica 2, punto 3)

OBJETIVOS: ¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR?		4	3	2	1
1. Progresar en el aprendizaje					
2. Ayudarnos los unos a los otros					
3. Objetivo específico:					
VALORACIÓN DE LOS COMPROMISOS	Nombre del alumno	4	3	2	1
EJERCICIO DEL CARGO		4	3	2	1
Coordinador	Nombre:				
Resto del equipo					
Secretario	Nombre:				
Resto del equipo					
Ayudante	Nombre:				
Resto del equipo					
Intendente	Nombre:				
Resto del equipo					
[Portavoz]	Nombre:				
Resto del equipo					
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?					
¿En qué aspectos debemos mejorar?					

7. ¿Cómo evaluamos el trabajo en equipo?

La evaluación del trabajo en equipo es, evidentemente, un aspecto muy importante. Desde el momento en que pretendemos enseñar a nuestros estudiantes a trabajar en equipo, debemos evaluar sus progresivos logros en él.

En el fondo, solo lo que se evalúa se considera importante. Debemos, pues, sin lugar a dudas, enseñarles a trabajar en equipo y, además, evaluar el trabajo en equipo que llevan a cabo nuestros estudiantes.

A. Consideraciones previas

Para evaluar el trabajo en equipo, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

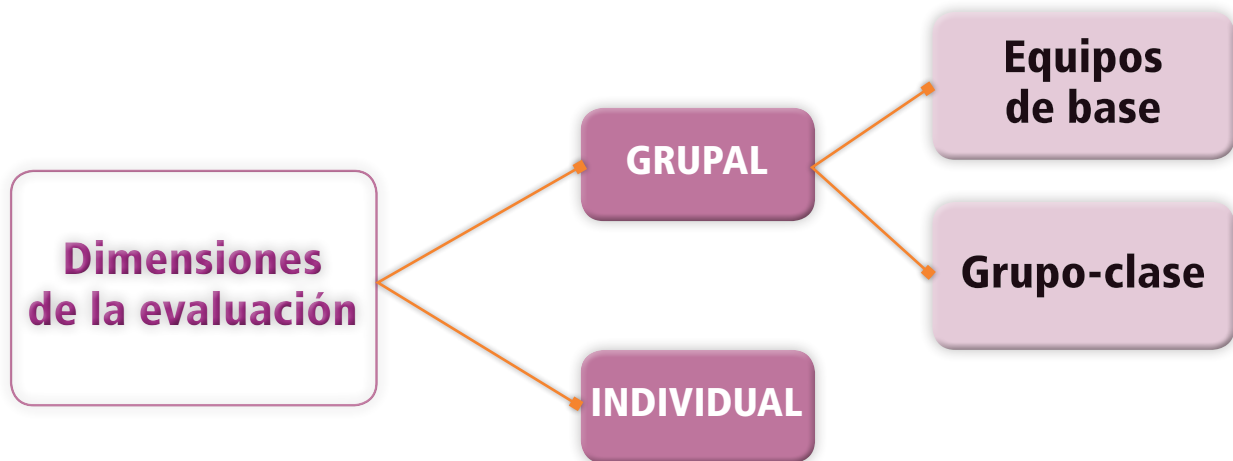
- Constatar y acreditar si van aprendiendo, poco a poco, pero cada vez más, a trabajar en equipo.
- Comprobar si van aprendiendo a situar lo que ellos saben y cómo lo han aprendido, al lado de lo que saben los demás y cómo lo han aprendido, para que en el futuro sean capaces de resolver y superar juntos problemas comunes.

Esta evaluación, por supuesto, hay que hacerla desde el momento en que les proponemos que trabajen en equipo (es decir desde los ámbitos A y B que se mencionan en las páginas 17 y 18), pero sobre todo, y de una forma mucho más explícita y sistemática, tenemos que hacer esta evaluación en el momento en que nos adentramos en el ámbito de intervención C y nos proponemos enseñarles a trabajar en equipo de una forma explícita, sistemática y persistente.



B. Dimensiones de la evaluación del trabajo en equipo

En la evaluación del trabajo en equipo diferenciamos dos dimensiones: una dimensión grupal (de equipos de base y de grupo-clase) y una dimensión individual.



1. Dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo: equipos de base

Los equipos de base articulan su funcionamiento a través de los planes de equipo y las revisiones periódicas de los mismos:

- En el **plan de equipo**, los que lo conforman exponen sus propósitos: lo que pretenden conseguir en cuanto al funcionamiento de su equipo durante un período de tiempo determinado.
- En las **revisiones periódicas** se toman un tiempo para ser conscientes de qué es lo que ya hacen bien y de cuáles son los aspectos que, por el contrario, han de mejorar.

La evaluación de esta dimensión grupal del trabajo en equipo se hace a través de las revisiones periódicas de los sucesivos planes de equipo que van elaborando los equipos de base.

Para ello se propone tener en cuenta cuatro aspectos en la evaluación del trabajo en equipo que se lleva a cabo a través de las revisiones periódicas de los planes de equipo (véase la tabla de la página 30):

- El logro de los objetivos que se habían propuesto como equipo.
- El ejercicio de las funciones o responsabilidades propias de cada cargo.
- La responsabilidad individual.

Se trata de una evaluación cualitativa y de carácter formativo: a través de ella, los equipos van modelando su propio funcionamiento, reforzando lo que hacen bien y proponiéndose objetivos de mejora.

2. Dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo: grupo-clase

Algo parecido a las revisiones periódicas de los equipos de base hay que hacer con el conjunto del grupo-clase.

Con una periodicidad más larga (por ejemplo, trimestral), es todo el grupo-clase el que, en asamblea, durante la hora de tutoría, «se para a pensar» en cómo funciona globalmente como grupo: qué es lo que hacen especialmente bien y qué es lo que deberían mejorar.

La primera de estas asambleas puede dedicarse a la elaboración de las normas de funcionamiento. Las asambleas sucesivas pueden dedicarse a revisar estas normas: si las cumplen o no, si deberían añadir nuevas normas, etcétera.

De esta forma podríamos introducir un nuevo elemento, los **planes de grupo**, que, siguiendo la línea de los planes de equipo, incluirían los siguientes aspectos:

Planes de grupo	• Objetivos para el próximo trimestre.
	• Distribución de tareas entre los equipos de base para el siguiente trimestre.
	• Compromisos de cada equipo para el buen funcionamiento de todo el grupo-clase.

También en este caso se trata de una evaluación cualitativa y de carácter formativo: a través de ella, el grupo-clase va modelando su propio funcionamiento, reforzando lo que sus componentes hacen bien y proponiéndose objetivos de mejora.

3. Dimensión individual de la evaluación del trabajo en equipo

El trabajo en equipo también debe ser objeto de evaluación a nivel individual. De vez en cuando, el docente debe plantearse hasta qué punto cada uno de sus estudiantes ha progresado o no, y hasta qué punto lo ha hecho en las competencias sociales y, en concreto, en las habilidades, valores y actitudes relacionadas con el trabajo en equipo, la cooperación, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias...

Esta evaluación tiene dos características relevantes:

- Es **individual**, en el sentido de que el docente se fija en cada estudiante individualmente, puesto que el progreso en el desarrollo de estas competencias relacionadas con el trabajo en equipo, igual que en las demás competencias, puede ser muy distinto en unos y en otros.
- Es **independiente** de la evaluación a nivel de equipo y de grupo, ya que, en un equipo con una determinada valoración en su funcionamiento como equipo (baja, normal, alta), la contribución individual de cada uno de sus miembros al buen o al mal funcionamiento del mismo puede haber sido muy distinta.

En este caso, se trata de una evaluación formativa y sumativa, que se traduce en una calificación, igual que la que se les proporciona como fruto de la evaluación de las demás competencias de las distintas áreas.

Por último, queremos hacer constar que no consideramos oportuno hacer depender la calificación individual de un estudiante del hecho de que todos los miembros de un mismo equipo (gracias a que han trabajado bien en equipo) hayan mejorado su propia calificación.

Efectivamente, si como equipo han conseguido su primer objetivo (mejorar en su aprendizaje) gracias a que han alcanzado también el segundo (se han ayudado unos a otros a aprender), será señal de que han trabajado bien en equipo y, por lo tanto, se merecen mejorar la calificación obtenida en las áreas o asignaturas en las cuales han trabajado de esta manera.

En este caso, sin embargo, no se evalúa el trabajo en equipo en sí mismo, sino que se premia el hecho de que hayan trabajado bien en equipo. Más que de evaluar un nuevo contenido o competencia, se trata en este caso de dar un estímulo para que trabajen de una determinada manera.

Sin embargo, nosotros descartamos esta práctica porque, en muchos casos, la presencia de estudiantes con problemas de comportamiento crearía muchas dificultades a la hora de distribuir el grupo-clase en equipos: algunos difícilmente querrán hacer equipo con estos estudiantes problemáticos y no deja de ser muy contradictorio que pasemos la responsabilidad de motivar a estos estudiantes a sus compañeros, los cuales se ven forzados a conseguir que aquellos se interesen, participen y aprendan, si quieren obtener el premio prometido.

Consideramos que si el trabajo en equipo es una competencia más que los estudiantes deben desarrollar, y así se lo presentamos con claridad, se lo enseñamos de una forma sistemática y se lo evaluamos con rigor, conseguiremos que esto sea una razón suficiente para que, si no todos los estudiantes, sí la mayoría de ellos se esfuercen por trabajar en equipo, aunque en su equipo no todos se esfuercen por igual, y consigan los objetivos que, como equipo, persiguen: aprender y ayudarse.

C. Rúbricas para la evaluación de la competencia «trabajo en equipo»

Para facilitar estas evaluaciones, disponemos de unas rúbricas de evaluación que ayudan, tanto a los estudiantes como al profesorado, a ser más objetivos a la hora de valorar la competencia «trabajo en equipo»:

- **Rúbrica 1** para la evaluación del equipo, que se utiliza para las valoraciones parciales (diario de sesiones) y para la valoración final de cada plan de equipo.
- **Rúbrica 2** para la evaluación individual de la competencia «trabajo en equipo», que se utiliza para valorar la contribución individual de cada estudiante al funcionamiento de su equipo.

Rúbrica 1. Evaluación del equipo: diario de sesiones y valoración del plan de equipo

OBJETIVOS	4	3	2	1	Puntuación
1. Progresar en el aprendizaje	Todos los miembros del equipo hemos estado atentos y concentrados en la tarea.	Todos los miembros del equipo menos uno han estado atentos y concentrados en la tarea.	Sólo uno o dos miembros del equipo menos uno han estado atentos y concentrados en la tarea.	Nadie o prácticamente nadie ha estado atento y concentrado en la tarea.	
	Hemos realizado todas las actividades planteadas.	Hemos realizado casi todas las actividades planteadas.	Sólo hemos hecho una pequeña parte de las actividades planteadas.	No hemos acabado ninguna de las actividades propuestas, o hemos acabado muy pocas.	
2. Ayudarnos unos a otros	Si ha sido necesario, todos los miembros del equipo han pedido ayuda con corrección.	Si ha sido necesario, todos los miembros del equipo menos uno han pedido ayuda con corrección.	Si ha sido necesario, sólo uno o dos miembros del equipo han pedido ayuda con corrección.	Si ha sido necesario, nadie o prácticamente nadie ha pedido ayuda con corrección, o la han pedido de forma incorrecta.	
	Todos los miembros del equipo han ayudado correctamente (explicando cómo se hace, no dejando copiar) si alguien se lo ha pedido.	Todos los miembros del equipo menos uno han ayudado correctamente (explicando cómo se hace, no dejando copiar) si alguien se lo ha pedido.	Sólo uno o dos miembros del equipo han ayudado correctamente (explicando cómo se hace, no dejando copiar) si alguien se lo ha pedido.	Nadie o prácticamente nadie ha ayudado correctamente (explicando cómo se hace, no dejando copiar) si alguien se lo ha pedido, o bien la ha dado de forma incorrecta (sin explicárselo y dejándole copiar).	
3. Objetivo específico	Lo hemos conseguido mucho...	Todos menos uno lo hemos conseguido...	Sólo uno o dos lo han conseguido...	No lo hemos conseguido nada o muy poco...	
	Todos los miembros del equipo lo hemos tenido muy en cuenta...	Todos menos uno lo hemos tenido en cuenta...	Sólo uno o dos lo han tenido en cuenta...	La mayoría de los miembros del equipo no lo han tenido en cuenta...	

COMPROMISOS	4	3	2	1	Puntuación
Alumno 1	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>bastante bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) <i>poco bien</i> su compromiso personal.	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy poco o nada bien.</i>	
Alumno 2	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>bastante bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) <i>poco bien</i> su compromiso personal.	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy poco o nada bien.</i>	
Alumno 3	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>bastante bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) <i>poco bien</i> su compromiso personal.	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy poco o nada bien.</i>	
Alumno 4	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>bastante bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) <i>poco bien</i> su compromiso personal.	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy poco o nada bien.</i>	
Alumno 5	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>bastante bien.</i>	He/ha cumplido (o está cumpliendo) <i>poco bien</i> su compromiso personal.	He/ha cumplido (o está cumpliendo) su compromiso personal <i>muy poco o nada bien.</i>	

CARGO	4	3	2	1	Puntuación
Coordinador (Portavoz)	Sabía <i>muy bien</i> lo que teníamos que hacer y ha coordinado <i>muy bien</i> la tarea haciendo seguir los pasos de la estructura propuesta.	Sabía <i>bastante bien</i> lo que teníamos que hacer y ha coordinado <i>bastante bien</i> la tarea haciendo seguir los pasos de la estructura propuesta.	<i>No sabía del todo</i> qué había que hacer, y/o <i>no ha hecho seguir suficientemente bien</i> los pasos de la estructura propuesta.	<i>No sabía</i> qué había que hacer, y/o <i>no ha hecho seguir</i> los pasos de la estructura propuesta.	
	Los demás <i>siempre</i> le hemos hecho caso.	Aunque haya ejercido bien su función, los demás <i>algunas veces no le hemos hecho bastante caso</i> .	Aunque haya ejercido bien su función, los demás <i>le hemos hecho poco caso</i> .	Aunque haya ejercido bien su función, los demás no le hemos hecho <i>nada de caso</i> , o le hemos hecho <i>muy poco caso</i> .	
Secretario	Ha controlado <i>muy bien</i> el tono de voz durante la sesión de trabajo y/o ha hecho <i>muy bien</i> sus otras funciones.	Ha controlado <i>bastante bien</i> el tono de voz durante la sesión de trabajo y/o ha hecho <i>bastante bien</i> sus otras funciones.	Ha controlado no <i>bastante bien</i> el tono de voz durante la sesión de trabajo y/o ha hecho no <i>bastante bien</i> sus otras funciones.	Ha controlado <i>muy poco o nada</i> el tono de voz durante la sesión, o lo ha controlado <i>de forma incorrecta</i> y/o ha hecho <i>muy poco o nada bien</i> sus otras funciones.	
	Los demás <i>siempre</i> le hemos hecho caso.	Aunque haya ejercido bien su función, los demás <i>algunas veces no le hemos hecho suficiente caso</i> o en general <i>no le hemos hecho suficiente caso</i> .	Aunque haya ejercido bien su función, los demás <i>le hemos hecho poco caso</i> .	Aunque haya ejercido bien su función, los demás no le hemos hecho <i>nada de caso</i> , o le hemos hecho <i>muy poco caso</i> .	

CARGO	4	3	2	1	Puntuación
Ayudante	Ha sustituido <i>muy bien</i> en su cargo a un compañero o compañera que no ha asistido a clase. Y/o ha ayudado de forma muy correcta a quien se lo ha pedido.	Ha sustituido <i>bastante bien</i> en su cargo a un compañero o compañera que no ha asistido a clase. Y/o ha ayudado de forma <i>bastante correcta</i> a quien se lo ha pedido.	Ha sustituido no <i>bastante bien</i> en su cargo a un compañero o compañera que no ha asistido a clase. Y/o ha ayudado de forma <i>no bastante correcta</i> a quien se lo ha pedido.	Ha sustituido <i>muy poco</i> o nada bien en su cargo a un compañero o compañera que no ha asistido a clase. Y/o ha ayudado de forma <i>muy poco correcta</i> o <i>nada correcta</i> a quien se lo ha pedido.	
	Los demás <i>siempre</i> le hemos hecho caso y el que ha sido ayudado se lo ha pedido y se lo ha agradecido <i>muy bien</i> .	Aunque haya ejercido bien su función, los demás <i>no le hemos hecho suficiente caso</i> y el que ha sido ayudado no se lo ha pedido ni agradecido <i>suficientemente bien</i> .	Aunque haya ejercido bien su función, los demás <i>le hemos hecho poco caso</i> y el que ha sido ayudado se lo ha pedido y se lo ha agradecido <i>poco bien</i> .	Aunque haya ejercido bien su función, los demás <i>le hemos hecho muy poco caso</i> o <i>nada</i> y el que ha sido ayudado se lo ha pedido y se lo ha agradecido <i>muy poco o nada bien</i> .	

Nombre del equipo	EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO – RESUMEN	Puntuación
	Puntuación total del apartado OBJETIVOS (a):	
	Puntuación total del apartado COMPROMISOS (b):	
	Puntuación total del apartado CARGO (c):	
	Puntuación TOTAL de la rúbrica (a + b + c) (1):	
	Número de casillas puntuadas en los tres apartados (2)	
Día:	PUNTUACIÓN OBTENIDA (sobre 10): (1) / [(2) · 3] · 10 =	

Rúbrica 2. Evaluación individual de la competencia «trabajo en equipo»

OBJETIVOS	4	3	2	1	Puntuación
1. Progresar en el aprendizaje	He/ha estado siempre muy atento y concentrado en la tarea cuando hemos trabajado en equipo.	Algunas veces (1/3 parte) no he/ha estado muy atento y concentrado en la tarea cuando hemos trabajado en equipo.	Pocas veces (1/3 parte) he/ha estado muy atento y concentrado en la tarea cuando hemos trabajado en equipo.	Nunca o casi nunca he/ha estado atento y concentrado en la tarea cuando hemos trabajado en equipo.	
	He/ha progresado en el aprendizaje en todas las UD de las distintas áreas, o en la mayoría (en la autoevaluación final de las diferentes UD siempre, o casi siempre, he/ha tenido una puntuación más alta que la del inicio).	En unas cuantas UD (1/3 parte) no he/ha progresado en el aprendizaje en todas las UD de las distintas áreas (en la autoevaluación final de las diferentes UD unas cuantas veces (1/3 parte) no he/ha tenido una puntuación más alta que la del inicio).	En pocas UD (1/3 parte) de las distintas áreas he/ha progresado en el aprendizaje (en la autoevaluación final de las diferentes UD pocas veces (1/3 parte) he/ha tenido una puntuación más alta que la del inicio).	En ninguna o en casi ninguna UD de las distintas áreas he/ha progresado en el aprendizaje (en la autoevaluación final de las diferentes UD nunca o casi nunca he/ha tenido una puntuación más alta que la del inicio).	
2. Ayudarnos unos a otros	Cuando ha sido necesario, siempre he/ha pedido ayuda y la he/ha agradecido con mucha corrección.	Algunas veces, si he/ha necesitado ayuda, la he/ha pedido y/o la he/ha agradecido de una forma no muy correcta.	Bastantes veces, si he/ha necesitado ayuda, la he/ha pedido y/o la he/ha agradecido de una forma no muy correcta.	Nunca o casi nunca, si he/ha necesitado ayuda, la he/ha pedido y/o la he/ha agradecido de una forma no muy correcta.	
	Siempre que me la han pedido, he/ha dado ayuda a un compañero o compañera de forma correcta (explicándole cómo debía hacerlo, no dejándoselo copiar).	Algunas veces, si me la han pedido, he dado ayuda a un compañero o compañera de manera no muy correcta (dejándoselo copiar, no explicándoselo).	Bastantes veces, si me la han pedido, he dado ayuda a un compañero o compañera de manera no muy correcta (dejándoselo copiar, no explicándoselo).	Nunca o casi nunca, si me la han pedido, he dado ayuda a un compañero o compañera de manera muy correcta (dejándoselo copiar, no explicándoselo).	

OBJETIVOS	4	3	2	1	Puntuación
3. Objetivo específico	Lo he/ha conseguido mucho...	Algunas veces no lo he/ha conseguido...	Pocas veces no lo he/ha conseguido...	Nunca o casi nunca lo he/ha conseguido...	
	Lo he/ha tenido siempre muy en cuenta...	Algunas veces no lo he/ha tenido en cuenta...	Pocas veces no lo he/ha tenido en cuenta...	Nunca o casi nunca lo he/ha tenido en cuenta...	

COMPROMISOS	4	3	2	1	Puntuación
Compromiso 1	He/ha cumplido <i>mucho</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>bastante bien</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>no suficientemente bien</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>muy poco o nada</i> este compromiso personal.	
Compromiso 2	He/ha cumplido <i>mucho</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>bastante bien</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>no suficientemente bien</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>muy poco o nada</i> este compromiso personal.	
Compromiso 3	He/ha cumplido <i>mucho</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>bastante bien</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>no suficientemente bien</i> este compromiso personal.	He/ha cumplido <i>muy poco o nada</i> este compromiso personal.	

(Se han de puntuar solo las casillas de los cargos que el estudiante ha ejercido durante el trimestre)

CARGO: Cuando	4	3	2	1	Puntuación
Coordinador	Sabía <i>muy bien</i> lo que teníamos que hacer y he/ ha coordinado <i>muy bien</i> el trabajo haciendo seguir los pasos de la estructura propuesta.	Sabía <i>bastante bien</i> lo que teníamos que hacer y he/ ha coordinado <i>bastante bien</i> el trabajo haciendo seguir los pasos de la estructura propuesta.	<i>No sabía bien</i> lo que teníamos que hacer y/o <i>no he/ha hecho seguir suficientemente bien</i> los pasos de la estructura propuesta.	<i>No sabía</i> lo que teníamos que hacer, y/o <i>no he/ha hecho seguir</i> los pasos de la estructura propuesta.	
Secretario	He/ha controlado <i>muy bien</i> el tono de voz durante la sesión de trabajo y/o he/ ha hecho <i>muy bien</i> las demás funciones suyas.	He/ha controlado <i>bastante bien</i> el tono de voz durante la sesión de trabajo y/o he/ha hecho <i>bastante bien</i> las demás funciones suyas.	He/ha controlado <i>no suficientemente bien</i> el tono de voz durante la sesión de trabajo y/o he/ ha hecho <i>no suficientemente bien</i> las demás funciones suyas.	He/ha controlado <i>muy poco o nada</i> el tono de voz durante la sesión de trabajo y/o he/ ha hecho <i>muy poco o nada bien</i> las demás funciones suyas.	
Ayudante	He/ha sustituido <i>muy bien</i> en su cargo a un compañero o compañera que ha faltado a clase, y/o he/ ha ayudado de forma <i>muy correcta</i> a quien lo ha necesitado.	He/ha sustituido <i>bastante bien</i> en su cargo a un compañero o compañera que ha faltado a clase, y/o he/ ha ayudado de forma <i>bastante correcta</i> a quien lo ha necesitado.	He/ha sustituido <i>no suficientemente bien</i> en su cargo a un compañero o compañera que ha faltado a clase, y/o he/ ha ayudado de forma <i>no del todo correcta</i> a quien lo ha necesitado.	He/ha sustituido <i>muy poco o nada bien</i> en su cargo a un compañero o compañera que ha faltado a clase, y/o he/ ha ayudado de forma <i>muy poco o nada correcta</i> a quien lo ha necesitado.	

CARGO: Cuando	4	3	2	1	Puntuación
Intendente	Me he/se ha responsabilizado muy bien de que todos trajeran el material y de que cuidaran el material común y, si ha sido necesario, de colocar las mesas para trabajar en equipo.	Me he/se ha responsabilizado bastante bien de que todos trajeran el material y de que cuidaran el material común y, si ha sido necesario, de colocar las mesas para trabajar en equipo.	Me he/se ha responsabilizado poco de que todos trajeran el material y de que cuidaran el material común y, si ha sido necesario, de colocar las mesas para trabajar en equipo.	Me he/se ha responsabilizado muy poco o nada de que todos trajeran el material y de que cuidaran el material común y, si ha sido necesario, de colocar las mesas para trabajar en equipo.	
Portavoz	Sabía muy bien lo que tenía que decir y lo ha dicho muy bien .	Sabía bastante bien lo que tenía que decir y lo ha dicho bastante bien .	No sabía lo que tenía que decir ni lo ha dicho suficientemente bien .	Sabía muy poco o nada bien lo que tenía que decir y lo ha dicho muy poco o nada bien .	

EVALUACIÓN INDIVIDUAL DEL TRABAJO EN EQUIPO – RESUMEN	Puntuación
Puntuación total del apartado OBJETIVOS (a):	
Puntuación total del apartado COMPROMISOS (b):	
Puntuación total del apartado CARGO (c):	
Puntuación TOTAL de la rúbrica (a + b + c) (1):	
Número de casillas puntuadas en los tres apartados (2)	
PUNTUACIÓN OBTENIDA (sobre 10): (1) / [(2) · 3] · 10 =	

Plantilla 4. Evaluación trimestral individual del trabajo en equipo

Nombre del centro:		Alumno:	
Trimestre:		Curso escolar:	Grupo:

(Véase la Rúbrica 2, punto 4)

	Mes:			
LOGRO DE LOS OBJETIVOS		P1	P2	P3
1. Progresar en el aprendizaje				
2. Ayudarnos unos a otros				
3. Objetivo específico del primer mes:				
Objetivo específico del segundo mes:				
Objetivo específico del tercer mes:				
RESPONSABILIDAD PARA CUMPLIR LOS COMPROMISOS		P1	P2	P3
Compromiso del primer mes:				
Compromiso del segundo mes:				
Compromiso del tercer mes:				
EJERCICIO DE LAS FUNCIONES PROPIAS DEL CARGO		P1	P2	P3
Cargo ejercido el primer mes:				
Cargo ejercido el segundo mes:				
Cargo ejercido el tercer mes:				
	TOTAL			
	TOTAL SOBRE 10: Total / 20 · 10 =	A	B	C
	PUNTUACIÓN FINAL DEL TRIMESTRE: (A + B + C) / 3 =			

(Véase la Rúbrica 2, punto 3)

¿Qué es lo que he hecho especialmente bien?
¿En qué aspectos debo mejorar?

A. Para fomentar la participación de todos los alumnos del grupo y la toma de decisiones consensuadas



El grupo nominal²

➔ PROCEDIMIENTO

Esta técnica sirve para obtener informaciones, puntos de vista o ideas de los alumnos sobre un tema o problema determinado de una forma un tanto estructurada, que facilita la participación de los más cohibidos e impide el protagonismo excesivo de los más lanzados. Es especialmente útil cuando se deben tomar decisiones consensuadas sobre aspectos relativos a normas, disciplina, actividades grupales, etc. También puede servir para que el profesor pueda conocer, al acabar un tema, cuáles son los conocimientos que los alumnos han adquirido. Se aplica de la siguiente manera:

1. El profesor explica claramente cuál es el objetivo que se pretende lograr y cuál es el tema o problema sobre el que hace falta centrar toda la atención.
2. Durante unos cinco minutos, aproximadamente, cada alumno, individualmente, ha de escribir las informaciones, propuestas o sugerencias que le vengan a la cabeza sobre el tema o problema tratado.
3. El profesor pide a los participantes que, uno por uno, 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. Queda claro, pues, que lo importante son las ideas, no quién las haya aportado.
4. Cuando se han anotado todas las ideas, tras haber completado las vueltas que hayan hecho falta, el profesor pregunta 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 solo de aclaraciones, no de objeciones o críticas a las ideas recogidas.
5. Al final, todas las ideas deben quedar recogidas en la pizarra, siguiendo un orden alfabético: la primera idea es la A, la segunda la B,...
6. Cada alumno jerarquiza las ideas expuestas, puntuando con un 1 la que considera más importante, con un 2 la segunda y así sucesivamente.
7. A continuación, se anota en la pizarra, junto a cada una de las ideas, la puntuación que ha otorgado cada alumno, y al final se suman las puntuaciones de cada idea. Así conoceremos las ideas más valoradas por todo el grupo clase.
8. Finalmente, se comentan, se discuten o se resumen los resultados obtenidos.

² Fabra (1992).

B. Para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo



La pelota³

➔ PROCEDIMIENTO

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

1. Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o del patio. Un estudiante se coloca dentro del círculo, con una pelota.
2. 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. Si no sabe el nombre de nadie, no le pueden ayudar y ha de ir pronunciando nombres hasta que acierte alguno.
3. 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, a quien le pasa la pelota y seguidamente se sienta dentro del círculo. Esta operación se repite hasta que todos los alumnos están sentados dentro del círculo.

➔ SUGERENCIAS

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

³ Adaptada de www.lauracandler.com



La entrevista⁴

➔ PROCEDIMIENTO

Cada alumno tiene un número. De una bolsa se sacan al azar los números de dos en dos, de manera que la clase quede repartida en parejas, y si es necesario, con un pequeño grupo de tres. Consta de tres fases:

1. En la primera fase los miembros de cada pareja se entrevistan mutuamente a partir de un cuestionario, decidido de antemano entre todos, sobre sus habilidades, aptitudes y defectos.
2. En la segunda fase, cada alumno debe escribir una frase que resuma las características básicas de su «socio», comunicársela al otro y corregirla si alguien lo cree oportuno.
3. 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.



La maleta⁵

➔ PROCEDIMIENTO

1. Un día el profesor 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, etcétera.
2. 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» y así sucesivamente.
3. 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 Adaptada de www.cooperative.learning.com

⁵ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

C. Para facilitar la participación de los alumnos en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo⁶



Red de apoyo entre compañeros

➔ PROCEDIMIENTO

Se trata de organizar, dentro de esta red, un Sistema de compañeros y amigos constituido por grupos de alumnos que voluntariamente, como una especie de ONG interna del centro, ofrecen su apoyo a un compañero con discapacidad.

Este apoyo puede ser material, ayudándole a desplazarse, por ejemplo; moral, animándole, estando con él en los ratos libres (durante la hora del patio, en las excursiones o en las visitas, etc.) o educativo, ayudándole en las tareas escolares, etcétera.



Círculos de amigos

➔ PROCEDIMIENTO

Esta dinámica contribuye a sensibilizar a los alumnos y a hacerles reflexionar sobre la situación de sus compañeros con capacidades diferentes.

1. Se preparan cuatro círculos concéntricos.
2. En el círculo central se anota el nombre de la persona o personas con quien mantienen una relación de amistad más profunda.
3. En el círculo más periférico, se anotan los nombres de las personas con quienes mantienen una relación más «profesional» o «circunstancial», como por ejemplo algún profesor, alguien del personal no docente, etcétera.
4. Y en los círculos intermedios, el nombre de sus amigos, según el grado de amistad que mantienen con ellos.

Esta dinámica permite visualizar las diferencias notables que suelen darse entre los «círculos de amigos» de un alumno sin discapacidad y los de un alumno con discapacidad. Estos, en el círculo más céntrico, sitúan el nombre de personas adultas (como por ejemplo, el profesor de educación especial, el conserje, el conductor del autobús escolar, etc.) que los compañeros sin discapacidad suelen situar en los círculos más periféricos, mientras que estos, en el círculo central, anotan el nombre de amigos de su misma edad.

⁶ Las estrategias de este apartado, encaminadas todas ellas a facilitar la interacción entre los estudiantes en un aula inclusiva, han sido sacadas de Stainback y Stainback (1999).



Contratos de colaboración

➔ PROCEDIMIENTO

Cuando un estudiante se integra en un grupo del «sistema de compañeros y amigos» se le pide que firme una especie de contrato en el cual se especifica:

- A qué se compromete (el apoyo que se compromete a dar a un compañero de su mismo grupo, tenga o no alguna discapacidad).
- Quién le sustituirá en el caso que algún día no pueda cumplir su compromiso.

Los alumnos con capacidades diferentes que forman parte de un grupo de este sistema también deben suscribir uno de estos contratos, puesto que también ellos se pueden comprometer a dispensar algún tipo de apoyo a algún compañero.



Comisión de apoyos

➔ PROCEDIMIENTO

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

➔ SUGERENCIAS

Es recomendable crear en cada grupo clase una Comisión de apoyos.

D. Para mostrar la importancia de trabajar en equipo y su eficacia



Mis profesiones favoritas⁷

➔ PROCEDIMIENTO

El objetivo de esta actividad es descubrir que en la mayoría de profesiones el trabajo en equipo es muy importante ya que trabajan juntas diferentes personas que se necesitan mutuamente.

1. Cada alumno que participa en la actividad piensa tres profesiones que le gustaría ejercer en el futuro. Entre todos los participantes tienen que analizar cuantas más profesiones mejor, sin que haya ninguna repetida. Para ello cada alumno piensa tres, dice en voz alta la que ha escogido en primer lugar, y, si ya la ha dicho otra persona antes, dice la segunda, o la tercera, que había apuntado.
2. Una vez que todos saben la profesión que les ha tocado analizar responden a las siguientes preguntas:
 - *¿En qué consiste esta profesión? Enumera unas cuantas tareas (cuatro o cinco) que hacen las personas que ejercen esta profesión.*
 - *¿Para hacer la mayoría de estas tareas, los que ejercen esta profesión necesitan la colaboración de alguna otra persona del mismo oficio o bien de un oficio parecido o complementario? Sí/No*
 - *¿Los que ejercen esta profesión, es mejor que trabajen en equipo? Sí/No*
 - *¿Alguien os ha enseñado, en la escuela o en el instituto, hasta ahora, de una manera sistemática, a trabajar en equipo? Sí/NO*
3. Después los participantes se agrupan en equipos de cinco o seis miembros cada uno, y ponen en común este pequeño análisis de la profesión que han hecho cada uno, rellenando una tabla con estos datos.
4. A continuación se ponen en común los totales de cada equipo, para saber, de todas las profesiones analizadas:
 - *¿Cuántas hay que, para ejercerlas, se necesita trabajar en equipo, y cuántas no?*
 - *¿Cuántas hay que, para ejercerlas, es muy importante saber trabajar en equipo?*
 - *¿Cuántos alumnos hay en la clase que consideren que, en la escuela o el instituto, les han enseñado de forma sistemática a trabajar en equipo, y cuántos hay que consideren que no?*

A partir de aquí se hacen las valoraciones pertinentes, para descubrir la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de que se les enseñe a trabajar de esta manera.

⁷ Véase en Pujolàs (2008), p. 171.



El equipo de Manuel⁸

➔ PROCEDIMIENTO

El objetivo de esta dinámica es descubrir que el trabajo en grupo genera más ideas que el trabajo individual. Para ello seguiremos estos pasos:

1. **Lectura** del caso El equipo de Manuel.

Manuel está harto de hacer trabajo en grupo. Dice que él trabaja mejor solo. Cuando trabaja en equipo considera que pierde el tiempo. Además no está nada contento con su equipo. Rosa no hace nada y se aprovecha del trabajo de los otros. Juan habla mucho, no respeta el turno de palabra y no escucha a los demás. Ramón intenta imponer sus ideas y siempre se tiene que hacer lo que él dice. María, por otro lado, nunca no dice nada, se pasa todo el rato escuchando al resto del equipo y, si no se le pide expresamente, no participa. En definitiva, Manuel ha decidido hacer solo los trabajos de la clase de ahora en adelante.

2. **Comentario.** Después de que cada uno ha leído el caso, se mantiene una conversación con todo el grupo-clase, para que digan si conocen algún caso parecido. El profesor que dinamiza la actividad puede acabar este intercambio de impresiones con este comentario:

Seguramente el problema de este equipo es que no saben trabajar en grupo de forma cooperativa, simplemente, que el equipo no ha sabido organizarse a la hora de trabajar. En cambio si el equipo está bien organizado se pueden adquirir muchas ventajas. Con lo que haremos ahora vamos a intentar descubrir las ventajas del trabajo en equipo.

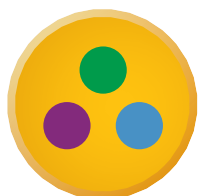
3. **Ejercicios.** Los alumnos tienen un folio dividido en tres apartados (A, B y C).

- En el **apartado A**, individualmente, tienen que escribir las ventajas que consideran que tiene el trabajo en equipo.
- A continuación, se reúnen en equipos de cuatro o cinco miembros y ponen en común las respuestas personales que han escrito en el apartado A. En una primera vuelta, cada alumno va diciendo una ventaja (solo una) y un miembro del equipo (secretario) las va anotando en una hoja aparte.
- Se dan tantas vueltas como haga falta hasta que todos los miembros del equipo hayan podido decir las ventajas que habían escrito inicialmente en el apartado A de su plantilla. Si una ventaja que había anotado alguien ya la ha dicho otro compañero, evidentemente no se anota.

⁸ Adaptada de Gómez, García y Alonso (1991).

- Después cada alumno escribe en el **apartado B** de la plantilla las ventajas nuevas que él no había escrito antes en el apartado A de su plantilla.
 - Finalmente, los equipos de toda la clase ponen en común las respuestas. En una primera vuelta, se dice una de las ventajas (solo una) que ha anotado cada equipo, y se dan tantas vueltas como haga falta hasta que hayan salido todas las razones a favor del trabajo en equipo. Otro alumno hace de «secretario general» y va anotando en la pizarra las razones que han encontrado entre todos los equipos. Después de esto, cada alumno anota en el **apartado C** de su plantilla las ventajas de la lista general que él no había escrito en los apartados A y B.
- 4. Conclusiones.** El profesor que dirige la actividad pide que levanten la mano todos los alumnos que han escrito alguna ventaja en los apartados B y C de su plantilla. Difícilmente habrá alguien que en el apartado A de su plantilla ya haya anotado todas las ventajas de la lista final. Si no es así, es señal de que han aprendido alguna cosa de los compañeros de su equipo o de los otros equipos, ya que entre todos han descubierto más ventajas de las que habrían encontrado ellos solos. Esta es una de las grandes ventajas del trabajo en equipo (que quizás no había salido en la lista general...): genera más ideas que el trabajo individual.

E. Para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa



Mundo de colores

➔ PROCEDIMIENTO

Se trata de una dinámica de grupo muy útil que permite la consecución de diferentes objetivos: hacer una aproximación a los criterios que se siguen para conformar grupos sociales, constatar la tendencia a discriminar a los que son diferentes y trabajar la homogeneidad y la diversidad en la formación de grupos.

1. Todos los participantes se colocan de espalda a una pared, con los ojos cerrados y en silencio.
2. El profesor colocará una pegatina de color en la frente de cada uno de los participantes de manera que no pueda ver qué color le ha tocado. (Habrá que dejar a alguien sin pegatina o con un color diferente a todos los demás).
3. Cuando todos los participantes tengan la pegatina se les pedirá que abran los ojos y les diremos que tienen dos minutos para agruparse.

El profesor debe tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Fijarse en quién conduce a los alumnos hacia los grupos de diferentes colores agarrándolos y llevándolos.
- Fijarse en las expresiones del alumno que tiene la pegatina diferente a todos.
- Fijarse en los alumnos que se dejan llevar.
- Ver qué hacen los alumnos al comenzar el juego, quiénes son los primeros que comienzan a agrupar a los otros.
- Fijarse en cómo los alumnos tienden a agruparse por colores.

Las estructuras cooperativas simples, como ya hemos visto, se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase o parte de ella y son fáciles de aprender y aplicar. En ellas, los alumnos que interactúan ponen en juego una o varias habilidades: compartir la información, opinar, decidir, etc.

Podemos diferenciar dos tipos de estructuras simples:

- A. Estructuras cooperativas básicas:** se utilizan para diferentes finalidades en distintos momentos de una unidad didáctica.
- B. Estructuras cooperativas específicas:** se usan para finalidades más concretas.

Estructuras cooperativas básicas	Estructuras cooperativas específicas
<ul style="list-style-type: none">• Lectura compartida• 1-2-4• Folio giratorio• Folio giratorio por parejas• Parada de tres minutos• Lápices al centro• El juego de las palabras• La sustancia• Trabajo por parejas	<ul style="list-style-type: none">• El número• Números iguales juntos• Uno por todos• Mapa conceptual a cuatro bandas• El saco de dudas• Cadena de preguntas• Mejor entre todos• Los cuatro sabios

A. Estructuras cooperativas básicas

Estas estructuras son básicas porque pueden servir para finalidades distintas en función del momento —a lo largo de una unidad didáctica— en el que llevemos a cabo la actividad en la cual aplicamos una estructura determinada. Estas distintas finalidades de las estructuras básicas, y el tipo de actividades en las cuales pueden aplicarse, según el momento de la unidad didáctica (UD), quedan resumidas en la tabla siguiente:

Momento o fase de la UD	Finalidad	Actividades para...
Antes de la UD	Ajustar la programación (contenidos, objetivos, actividades de enseñanza / aprendizaje, criterios y actividades de evaluación).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las ideas previas. • Facilitar la representación de los contenidos que hay que trabajar.
Al inicio de la UD	Introducir los nuevos contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes, valores...).	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar los contenidos. • Comprobar la comprensión de estos contenidos por parte de los estudiantes.
Durante la UD	Practicar y consolidar los nuevos aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender los nuevos aprendizajes. • Consolidarlos. • Reforzarlos. • Profundizar en ellos.
Al final de la UD	Recapitular las ideas principales trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una síntesis de los contenidos. • Evaluar el logro de los objetivos. • Repasar y preparar un examen.



Lectura compartida

➔ PROCEDIMIENTO

Podemos usar esta estructura para la lectura de textos de la siguiente forma:

1. Un miembro del equipo lee el primer párrafo. El compañero de al lado (por ejemplo, siguiendo el sentido de las agujas del reloj) deberá explicar lo que este acaba de leer o hará un resumen con «sus propias palabras». Los otros dos compañeros deben confirmar, matizar o corregir el resumen oral del segundo compañero.
2. El segundo estudiante leerá el segundo párrafo, y el siguiente compañero (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.
3. Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto.

➔ SUGERENCIAS

Si en el texto aparece una expresión o una palabra que nadie del equipo sabe qué significa, incluso después de haberla buscado en el diccionario, el portavoz del equipo lo comunicará al docente, quien pedirá a los demás equipos —que también están leyendo el mismo texto— si hay alguien que lo sepa y los puede ayudar. Si es así, lo explica en voz alta y revela, además, cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o expresión.



1 - 2 - 4

➔ PROCEDIMIENTO

El docente plantea una pregunta a todo el grupo y facilita a cada participante una plantilla con tres recuadros (uno para la Situación 1; otro para la Situación 2, y otro para la Situación 4), para que anoten en ella las sucesivas respuestas.

1. Dentro de un equipo de base, primero cada uno (Situación 1) piensa cuál es la respuesta correcta a la pregunta que ha planteado el docente y la anota en el primer recuadro.
2. En segundo lugar, se ponen de dos en dos (Situación 2), intercambian sus respuestas y las comentan. Estos dos estudiantes se tienen que poner de acuerdo para hacer de sus dos respuestas una sola y la anotan, cada uno, en el segundo recuadro.
3. En tercer lugar, todos los miembros del equipo (Situación 4), después de poner en común las respuestas dadas por las dos parejas, han de componer entre todos la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado y la anotarán, cada uno, en el tercer recuadro.

➔ SUGERENCIAS

Debe incentivarse que todos participen desde la Situación 1. Si algún miembro del equipo no sabe qué contestar, o se queda bloqueado, algún compañero, o el docente, pueden darle alguna pista.

En la Situación 2 y en la Situación 4 hay que asegurarse de que todos los participantes expongan su respuesta y opinen sobre las de los demás, y de que decidan entre todos la que consideran mejor. Para que todos tengan la oportunidad de participar, en la Situación 4 se alternan los miembros de las dos parejas (una actividad cada uno, por ejemplo) a la hora de exponer a la otra pareja la respuesta que han elaborado.

Debe evitarse que un participante imponga su respuesta, o que los demás acepten sin más la respuesta de uno de ellos.



Folio giratorio

➔ PROCEDIMIENTO

1. El docente asigna una tarea a los equipos de base: elaborar una lista de palabras, redactar un cuento, anotar lo que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas, escribir una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etcétera.
2. A continuación, un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un «folio giratorio». Mientras, los demás se fijan en cómo lo hace, le ayudan si hace falta, le corrigen, le animan...
3. Después se lo pasa al compañero de al lado en sentido horario para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo hayan participado en la resolución de la tarea.

➔ SUGERENCIAS

En sucesivas aplicaciones de esta estructura, todos los miembros del equipo deben tener la oportunidad de ser el que inicia la ronda.

El encargado de escribir en cada momento comenta primero a sus compañeros de equipo lo que piensa escribir antes de hacerlo, para que confirmen si es correcto o pertinente.

Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse en si lo hace bien y corregirle si es necesario. Todo el equipo es responsable de lo que se ha escrito en el «folio giratorio», y no cada uno solo de su parte.

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



Folio giratorio por parejas

➔ PROCEDIMIENTO

Se trata de una adaptación del *Folio giratorio*, pensada para evitar en lo posible la «espera impaciente» de algún miembro del equipo. Con esta adaptación, todos los miembros del equipo están ocupados durante la realización de la actividad.

1. Dentro de un equipo, se inicia la actividad por parejas en un «folio giratorio» (iniciar una redacción que la otra pareja deberá continuar, pensar un problema o plantear una pregunta que la otra pareja deberá resolver o responder...).
2. Después de un tiempo determinado (dependiendo de la naturaleza de la actividad y de la edad de los chicos y chicas), las dos parejas se intercambian el «folio giratorio» y cada una debe continuar la actividad (seguir la redacción, resolver el problema o responder a la pregunta...), después de corregir formalmente (ortografía, sintaxis...) la parte del folio escrita por la otra pareja.
3. De este modo, el folio va «girando» sucesivamente de una pareja a otra dentro de un mismo equipo.

➔ SUGERENCIAS

Las parejas se van turnando a la hora de escribir en el «folio giratorio». En sucesivas aplicaciones de esta estructura, la composición de las parejas puede variar.

Antes de escribir algo, la pareja se pone de acuerdo sobre el contenido de lo que van a escribir y sobre la forma, y mientras uno escribe, el otro está atento para asegurarse de que lo hace correctamente. Cada pareja, por una parte, y todo el equipo, por otra, es responsable de lo que se ha escrito en el «folio giratorio», y no solo cada uno de lo que ha escrito uno mismo.



Parada de tres minutos

➔ PROCEDIMIENTO

1. Cuando el docente realiza un explicación a todo el grupo-clase, de vez en cuando hace una pequeña parada de tres minutos. Durante ese tiempo, cada equipo de base pensará y reflexionará sobre lo que se les ha explicado hasta entonces, y todos deben preparar dos o tres preguntas o dudas, que deberán plantear después, sobre el tema en cuestión.
2. Una vez transcurridos estos tres minutos, el portavoz de cada equipo plantea una pregunta de las tres que han pensado, una por equipo en cada ronda. Si una pregunta ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan.
3. Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el docente prosigue la explicación hasta que se haga una nueva parada de tres minutos.

➔ SUGERENCIAS

Esta «parada» puede hacerse también en el transcurso, o al final, de otras actividades (visionado de un vídeo, realización de ejercicios prácticos sobre un determinado procedimiento, visita a un museo...).

En sucesivas aplicaciones de esta estructura, los miembros del equipo se van turnando en el papel de portavoz, para dar a todos la oportunidad de participar de una forma más directa.



Lápices al centro

➔ PROCEDIMIENTO

El docente da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o actividades 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.

1. Debe leerla en voz alta y debe ser el primero que opina sobre cómo responder a la pregunta o hacer la actividad. En este paso y en los tres siguientes (2, 3 y 4), los lápices o bolígrafos de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en esos momentos solo se puede hablar y escuchar, y no escribir.
2. A continuación, pregunta la opinión de todos sus compañeros de equipo, siguiendo un orden determinado (por ejemplo, en sentido horario), asegurándose de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión.
3. A partir de las distintas opiniones, discuten y entre todos deciden la respuesta adecuada.
4. Después comprueba que todos entienden la respuesta tal y como la han decidido entre todos.
5. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder, cada uno coge su lápiz y lo escribe en su cuaderno. En este momento no se puede hablar, solo escribir.
6. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa y se procede del mismo modo con otra pregunta o actividad, esta vez dirigida por otro estudiante.

➔ SUGERENCIAS

En las sucesivas aplicaciones de esta estructura, todos los miembros del equipo deben tener la oportunidad de ser el que inicia la ronda. Si el primero de la ronda es un estudiante con más dificultades de aprendizaje, puede recibir alguna ayuda previa del resto de miembros del equipo. Después de que un estudiante haya leído el ejercicio y haya dicho su opinión, los demás intervienen siguiendo un orden determinado y estricto, evitando en todo momento que alguien se adelante y diga (e imponga) lo que hay que hacer. Hay que fomentar la discusión, el diálogo, el consenso (interacción simultánea), y evitar la precipitación y las respuestas improvisadas o poco reflexionadas.

No siempre es necesario que haya cuatro actividades para realizar.



El juego de las palabras

➔ PROCEDIMIENTO

El docente escribe en la pizarra unas cuantas palabras clave sobre el tema que están trabajando o ya han terminado de trabajar.

1. En cada uno de los equipos de base, los estudiantes deben escribir una oración con estas palabras o expresar la idea que hay detrás de ellas. Para que las oraciones sean fácilmente manipulables, las escribirán sobre un papel de un tamaño pequeño (la tercera o cuarta parte de un folio).
2. Cuando cada uno ha escrito ya su oración, uno de ellos la muestra a los demás y estos la corrigen, matizan, completan... De alguna forma, la hacen suya para convertirla en una oración de todo el equipo.
3. Si había más de cuatro palabras clave, se realizan las rondas que sean necesarias, siguiendo el mismo procedimiento.
4. Después se ordenan sobre la mesa siguiendo un criterio lógico, componiendo una especie de esquema-resumen o mapa conceptual del tema.
5. Cuando el docente ha dado el visto bueno al orden que han determinado, las numeran y, por parejas (en una ocasión una pareja, y en la ocasión siguiente, la otra), se encargan de pasarlas a limpio y de hacer una copia para cada miembro del equipo. Para ello se van turnando y, mientras uno escribe, el otro le dicta y se fija que la escriba correctamente.

➔ SUGERENCIAS

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

El docente debe asegurarse de que a los estudiantes con más dificultades les corresponda una palabra a partir de la cual sea más sencillo redactar una oración. Incluso, para algunos estudiantes con más problemas de aprendizaje, se los podría ayudar iniciando la oración para que ellos la completaran.

En sucesivas aplicaciones de esta estructura se procura que cada vez sea un estudiante distinto el que inicie la ronda de correcciones.



La sustancia

➔ PROCEDIMIENTO

Se trata de una estructura similar al *Juego de las palabras*, apropiada para determinar las ideas principales —lo que es sustancial— de un texto o de una unidad.

1. El docente invita a cada estudiante de un equipo de base a escribir una oración sobre una idea principal de un texto o de la unidad.
2. Una vez que cada uno ha escrito su oración, uno de ellos, siguiendo un determinado orden, enseña a sus compañeros de equipo la que él ha escrito 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.
3. Lo mismo se hace con el resto de oraciones-resumen escritas por los demás miembros del equipo. Se hacen tantas rondas como sea necesario hasta expresar todas las ideas que ellos consideran más relevantes o sustanciales.
4. Al final ordenan las oraciones que han confeccionado entre todos de una forma lógica y, a partir de ahí, hacen una copia para cada miembro del equipo, con lo cual disponen de un resumen básico de las principales ideas de un texto o de la unidad trabajada.

➔ SUGERENCIAS

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 oraciones elaboradas previamente entre todos, sino que pueden introducir los cambios o las oraciones que cada uno considere más correctas.



Trabajo por parejas

➔ PROCEDIMIENTO

Dentro de un equipo de cuatro miembros, trabajan por parejas (o una pareja y un trío, si el equipo es de cinco miembros). Pero no simultáneamente, haciendo cada uno lo suyo, sino alternativamente: mientras uno dicta, el otro escribe; mientras uno lee un párrafo, el otro repite el contenido a viva voz; mientras uno lee la consigna, el otro ejecuta la acción; mientras uno escribe, el otro observa que lo haga correctamente, etcétera.

A lo largo de una misma actividad, van cambiando el rol en cada pareja (el que antes dictaba, ahora escribe; el que antes ejecutaba la acción, ahora lee la consigna, etc.) y, asimismo, van cambiando las parejas. De este modo, dentro de un mismo equipo, todos tienen la posibilidad de interactuar con todos, y todos tienen las mismas oportunidades de participar.

En un equipo de cuatro miembros (1, 2, 3 y 4) pueden hacerse varias combinaciones de parejas, que van variando a lo largo de la actividad o en sucesivas actividades que se realicen con esta estructura. Por ejemplo:

Equipo base		
Actividad 1		
Actividad 2		
Actividad 3		

B. Estructuras cooperativas específicas

Como hemos dicho, se trata de estructuras no tan polivalentes como las estructuras cooperativas básicas, sino mucho más específicas, pensadas para que sirvan para un fin concreto.

Las podemos clasificar, según su finalidad, de la siguiente forma:

<p>Para fomentar la exigencia mutua entre los miembros de un equipo</p>	<p>Son más bien estrategias o trucos que pueden utilizarse como complemento de una estructura básica para asegurar al máximo la exigencia mutua entre los miembros de un equipo a la hora de hacer y saber hacer unas determinadas actividades. Son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El número</i> • <i>Números iguales juntos</i> • <i>Uno por todos</i>
<p>Para estudiar los contenidos trabajados en una determinada unidad didáctica</p>	<p>Se usan para estudiar los contenidos de una unidad por medio de resúmenes, esquemas o síntesis o bien a través de preguntas que se hacen entre los estudiantes de un mismo equipo o de equipo entre sí.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mapa conceptual a cuatro bandas</i> • <i>El saco de dudas</i> • <i>Cadena de preguntas</i> • <i>Los cuatro sabios</i>
<p>Para demostrar la eficacia del trabajo en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mejor entre todos</i>



El número

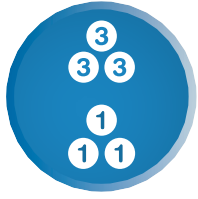
➔ PROCEDIMIENTO

1. El docente pone una tarea o actividad (responder a unas preguntas o resolver unos problemas) a toda la clase. Los participantes, en su equipo de base, deben hacer la tarea, utilizando alguna de las estructuras básicas, asegurándose de que todos sus miembros sepan hacerla correctamente. Cada estudiante tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético).
2. Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el docente saca un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como estudiantes.
3. El estudiante que tiene el número que ha salido debe explicar delante de toda la clase la tarea que ha realizado o, en su caso, resolverla en la pizarra.
4. Si lo hace correctamente, recibe la felicitación del resto de equipos y su equipo de base obtiene una recompensa (una estrella, un punto...), que más adelante podrá intercambiar por algún premio.

➔ SUGERENCIAS

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

No necesariamente debe salir el estudiante que le toque por azar. El docente puede decidir quién va a salir para dar la oportunidad a alguien que lo necesite especialmente.



Números iguales juntos

➔ PROCEDIMIENTO

1. El docente asigna una tarea a los equipos, y los miembros de cada equipo deciden (como en la estructura *Lápices al centro*) cómo hay que resolverla, la realizan y se aseguran de que todos sepan hacerla.
2. Transcurrido el tiempo previsto, el docente escoge al azar un número del 1 al 4. Los que tienen ese número en cada equipo de base deben salir ante los demás y realizar la tarea (hacer un problema, responder a una pregunta, resolver la cuestión, etcétera).
3. Quienes saben hacerlo reciben algún tipo de recompensa (un elogio por parte del docente, el aplauso de todos, un punto para su equipo...).

➔ SUGERENCIAS

En este caso (a diferencia de la estructura *El número*), un miembro de cada uno de los equipos de base debe salir delante de todos, por lo que todos los equipos tienen la oportunidad de obtener una recompensa.

Como en la estructura *El número*, tampoco en este caso debemos confundir la recompensa que se ofrece a un equipo por haberse esforzado en realizar bien su trabajo con los premios ofrecidos en el aprendizaje competitivo.



Uno por todos

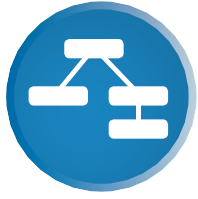
➔ PROCEDIMIENTO

Una vez que los estudiantes han terminado la actividad que han realizado en equipo (que pueden haber realizado utilizando alguna de las estructuras cooperativas básicas), el docente recoge, al azar, una libreta o cuaderno de ejercicios de un miembro del equipo y lo corrige. La calificación obtenida es la misma para todos los miembros del equipo.

A la hora de evaluar, el docente se fija en el contenido de las respuestas de ese estudiante y no en la forma como han sido presentadas en el cuaderno que ha utilizado para evaluar al grupo.

➔ SUGERENCIAS

Esta estructura es especialmente útil cuando los distintos equipos no han realizado las mismas actividades, ya que, en este caso, no sirven ni *El número* ni *Números iguales juntos*.



Mapa conceptual a cuatro bandas

➔ PROCEDIMIENTO

Al acabar una unidad, como síntesis final, cada equipo puede elaborar un mapa conceptual o un esquema que la resuma. El docente guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos qué apartados deberán incluirse.

1. 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 la parte que le haya tocado (o la hará en clase de forma individual o por parejas).
2. 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.
3. Por último harán una copia para cada uno, que les servirá como material de estudio.

➔ SUGERENCIAS

En esta estructura, el docente deberá cuidar especialmente de que todos los miembros de los equipos participen de forma equitativa. También deberá asegurarse de que a cada miembro del equipo le corresponde una tarea ajustada a sus competencias y habilidades.

Variante: Si el tema lo permite, cada equipo puede hacer un resumen, en forma de mapa conceptual o de esquema, de una parte de la unidad. Dentro de cada equipo, se repartirán luego la parte que les ha tocado a ellos y cada uno, o por parejas, se encargarán de una subparte de la que deben hacer en equipo.

Más tarde, cada equipo de base expondrá al resto de la clase su mapa conceptual, de manera que la suma de los mapas conceptuales de todos los equipos de base representará una síntesis final de toda la unidad estudiada.



El saco de dudas

➔ PROCEDIMIENTO

Esta estructura es especialmente útil para poner de relieve la interacción (en este caso, en forma de solidaridad o ayuda mutua) que debe haber en todo el grupo-clase, no solo dentro de un mismo equipo.

1. Cada componente 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 una unidad determinada.
2. A continuación, pasados unos minutos para que todos hayan tenido tiempo de escribir sus dudas, cada uno la expone al resto de su equipo, para que, si alguien puede responderla, lo haga.
3. Si alguien sabe responderla, el estudiante que la tenía anota la respuesta en su cuaderno. Si nadie del equipo sabe responder su duda, la entregan al docente, que la colocará dentro del «saco de dudas» del grupo-clase.
4. En la segunda parte de la sesión, el docente saca una duda del «saco de dudas» y pregunta si alguien sabe resolverla. Si no hay nadie que lo sepa, resuelve la duda el docente.

➔ SUGERENCIAS

En la utilización de esta estructura, el docente deberá preocuparse de una forma especial por que los estudiantes menos hábiles a la hora de comunicarse por escrito dispongan de la ayuda o el apoyo necesarios, bien por parte de algún compañero de su equipo, o bien del propio docente.



Cadena de preguntas

➔ PROCEDIMIENTO

Se trata de una estructura apta para repasar la unidad trabajada hasta el momento y preparar la evaluación; o simplemente para hacer una evaluación formativa y comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos previstos, y rectificar o ajustar, si es preciso, la programación.

1. Durante tres minutos aproximadamente, cada equipo piensa en una pregunta sobre la unidad o las unidades estudiadas hasta el momento. Se trata de preguntas fundamentales (que consideren que podrían salir en un examen) sobre cuestiones trabajadas en clase.
2. Pasados los tres minutos, el portavoz de un equipo plantea la pregunta al equipo siguiente (siguiendo un orden determinado, por ejemplo, en sentido horario), el cual la responde.
3. Seguidamente, el portavoz de este equipo hace una pregunta al equipo que viene a continuación, y así sucesivamente hasta que el último equipo hace la pregunta al primero que ha intervenido, al que ha empezado la «cadena de preguntas».
4. 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 le había hecho la pregunta a él.

➔ SUGERENCIAS

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. Los portavoces cambian en cada ronda para asegurar la participación de todos.

No se pueden repetir las preguntas, de modo que si una pregunta ya ha sido planteada con anterioridad, se salta el equipo que la había planteado.

Hay que asegurarse de que los estudiantes con más dificultades a la hora de comunicarse oralmente (que también deberán ejercer el rol de portavoces) dispongan del apoyo adecuado por parte de algún compañero del equipo.



Mejor entre todos

➔ PROCEDIMIENTO

Siempre que la naturaleza de la actividad o tarea que se está realizando lo permita, es muy aconsejable que, para resaltar la eficacia del trabajo en equipo y demostrar que genera más y mejores ideas que el trabajo individual, se puede operar de la siguiente forma:

1. Primero, individualmente, cada miembro de un equipo responde a la cuestión que el docente les ha planteado. En este primer paso hay que evitar que algún participante, confiando en que los demás compañeros de equipo ya le van a decir sus respuestas, no se esfuerce y no aporte todo lo que es capaz de hacer.
2. Después, al cabo del tiempo estipulado, los miembros de un mismo equipo ponen en común lo que ha contestado cada uno y completan, a partir de ahí, la respuesta inicial que cada uno había aportado.
3. A continuación, transcurrido el tiempo que se haya determinado, el portavoz de cada equipo comunicará su respuesta al resto de grupos, y cada equipo irá completando su respuesta a partir de las aportaciones de los otros equipos.

➔ SUGERENCIAS

Al final de la estructura, el docente debe de recalcar que entre todos se consiguen mejores respuestas.



Los cuatro sabios

➔ PROCEDIMIENTO

Se trata de una simplificación de la técnica del *Rompecabezas* que se describe en el siguiente apartado. El docente debe seleccionar a cuatro estudiantes del grupo-clase que dominen un determinado tema, habilidad o procedimiento (que sean «sabios» en una determinada cosa). Se les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus compañeros de todo el grupo.

Un día se organiza una sesión, durante la cual todos los estudiantes, excepto los que ejercen el papel de «sabio», estarán distribuidos en equipos esporádicos de cuatro miembros cada uno.

Durante la sesión se procederá de la siguiente forma:

1. En la primera fase de la sesión, cada miembro de cada equipo deberá acudir a uno de los «cuatro sabios» para que, junto con los componentes de los otros equipos que han acudido al mismo «sabio», les explique o les enseñe lo que sabe.
2. Después, en la segunda fase de la sesión, cada estudiante regresa a su equipo de origen y explica o enseña al resto del equipo lo que los respectivos «sabios» les han enseñado. De esta manera, en cada equipo de base se intercambia lo que cada uno, por separado, ha aprendido del «sabio» correspondiente.

➔ SUGERENCIAS

En sucesivas aplicaciones, todos los estudiantes del grupo-clase deben tener la oportunidad de ejercer el papel de «sabio». Para ello, debemos buscar algo en lo que cada estudiante sea especialmente hábil y que, con la debida preparación previa, sea capaz de transmitir al resto de sus compañeros.

Las técnicas cooperativas se tienen que aplicar en varias sesiones de clase. En su desarrollo se ponen en juego capacidades complejas como buscar información, compartirla, sintetizarla y comunicarla.

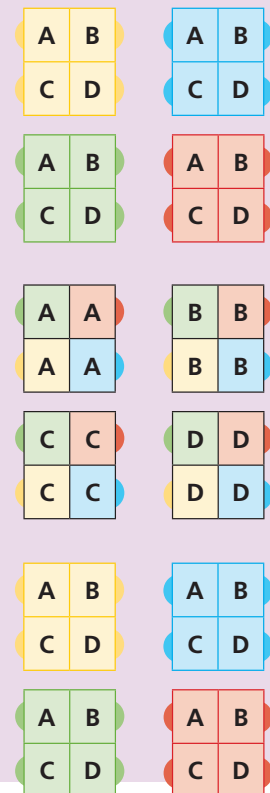


Rompecabezas

PROCEDIMIENTO

Esta técnica es muy útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser «fragmentados» en diferentes partes. En síntesis, esta técnica consiste en los siguientes pasos:

1. Dividimos la clase en equipos heterogéneos de cuatro o cinco miembros cada uno.
2. El material objeto de estudio se divide en tantas partes como integrantes tiene cada equipo.
3. Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el docente o la que él ha podido buscar.
4. Después, forma un grupo de expertos de su sección, junto con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, para intercambiar la información, ahondar en los conceptos clave, construir esquemas y mapas conceptuales y clarificar las dudas.
5. A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar a los demás la parte que ha preparado.



SUGERENCIAS

Con esta técnica, todos los estudiantes se necesitan unos a otros y se ven obligados a cooperar, porque cada uno de ellos dispone solo 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 que previamente fue fragmentado.



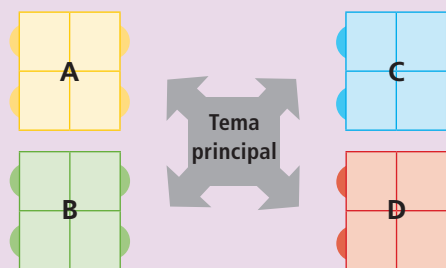
Grupos de investigación

➔ PROCEDIMIENTO

Se trata de una técnica similar al *Rompecabezas*, pero más compleja. Es muy parecida a lo que en nuestro entorno educativo se conoce también como «método de proyectos» o «trabajo por proyectos». Esta técnica se estructura en torno a las siguientes fases claramente diferenciadas:

Fase preliminar

- **Constitución de los equipos dentro de la clase:** deben ser lo más heterogéneos posible; el número ideal de componentes oscila entre tres y cinco personas.
- **Elección y distribución de subtemas:** dentro de un tema o problema general para toda la clase (normalmente planteado por el docente en función de la programación), los equipos eligen subtemas específicos según sus aptitudes o intereses.



- **Planificación del estudio del subtema:** los estudiantes de cada equipo y el docente planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, y distribuyen las tareas que se efectuarán en las fases posteriores.

Fase 1

- **Búsqueda de información:** los estudiantes llevan a cabo el plan descrito para buscar la información requerida. El docente sigue el progreso de cada equipo y le ofrece su ayuda.

Fase 2

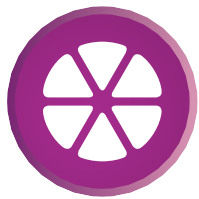
- **Análisis y síntesis:** los estudiantes analizan y sintetizan la información obtenida.

Fase 3

- **Presentación del trabajo:** los estudiantes presentan la información al resto de la clase y, una vez expuesta, los demás plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.
- **Evaluación:** el docente y los estudiantes realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

➔ SUGERENCIAS

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.



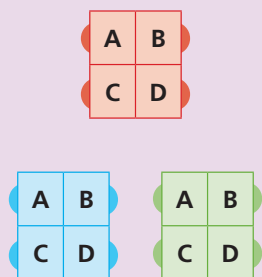
TGT

➔ PROCEDIMIENTO

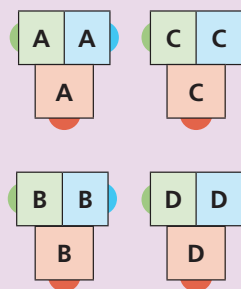
La técnica TGT (*Teams, Games, Tournaments* 'Torneos de Equipos de Aprendizaje') consta de los siguientes pasos:

1. Se forman varios equipos de base heterogéneos en cuanto al nivel de rendimiento de sus miembros. El docente explica que su objetivo es asegurarse de que todos los miembros del equipo aprendan el material asignado.
2. Los miembros del equipo de base estudian juntos ese material. Una vez aprendido, empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas (estas se explican en la página siguiente). Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y una hoja con las respuestas correctas.
3. Se forman grupos de tres estudiantes, con compañeros de distintos equipos que tienen un rendimiento similar. Para ello, podemos regirnos por las calificaciones de las últimas pruebas o exámenes realizados en la clase.
4. Para comenzar el juego, el docente debe mezclar las fichas y colocar el mazo boca abajo sobre la mesa. Los turnos para jugar siguen el sentido horario.
5. Una vez que ha finalizado el juego, 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 será el ganador.

EQUIPOS DE BASE



EQUIPO DEL JUEGO TGT



➔ SUGERENCIAS

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.

TGT: Reglas del juego

Una vez que los estudiantes del grupo-clase se han distribuido en tríos, comienza el juego, siguiendo estos pasos:

1. El docente entrega a cada trío un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos de base.
2. Un estudiante de cada trío coge 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, la devuelve debajo del montón. Si no sabe contestarla, pregunta a otro jugador si quiere responderla. Si nadie conoce la respuesta, la ficha se coloca en el último lugar del mazo.
3. El estudiante que ha contestado a la pregunta consulta si alguien quiere refutar su respuesta. El jugador que está a su derecha tiene la primera oportunidad de hacerlo.

Pueden ocurrir estas situaciones:

—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 mazo.

—Si hay una refutación y el que la plantea da una respuesta, esta se verifica. Si el que la refuta acierta, se queda con la ficha; si el que la 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 también debajo del mazo.

—Si no hay ninguna refutación, un jugador de otro trío debe verificar la respuesta. Si la respuesta es correcta, el jugador conserva la ficha. Pero si la respuesta es incorrecta, el jugador debe colocar la ficha debajo del mazo.

4. El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas. El miembro del trío que tiene más fichas al final del juego gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo, 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos. Si empatan los tres, 4 puntos cada uno. Si empatan los dos primeros, 5 puntos cada uno y 2 el tercero. Y si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 6 puntos el primero.

Bibliografía citada

- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- KAGAN, S.: *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc., 1999.
- POSTMAN, N.: *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000.
- PUJOLÀS, P.: *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó, 2008.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J. R.: «La organización cooperativa de la actividad educativa», en J. Bonal y M. Sánchez-Cano (Coord.): *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 349-391). Barcelona: Graó, 2007.

Bibliografía complementaria

- C FABRA, M. L.: *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC, 1992.
- CAMPS, V.: *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo, 1996.
- DÍAZ BARRIGA, F.: «La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza», en: *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, cap. 5. México: McGraw Hill, 2006.
- GÓMEZ, C., GARCÍA, A. y ALONSO, P.: *Manual de TTI. Procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: Editorial EOS, 1991.
- JORBA, J. y CASELLAS, E. (Eds.): *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula. Volum 1: La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 1996.
- KAGAN, S.: *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc., 1999.
- MARCHENA, R.: *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe, 2005.
- MARINA, J. A. y BERNABEU, R.: *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- PIAGET, J.: *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1969.
- PUJOLÀS, P.: *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- PUJOLÀS, P.: *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo. Versión en castellano: *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro, 2003.
- PUJOLÀS, P.: *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó, 2008.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.
- TALIZINA, N.: *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. México, D.F.: Ángeles Editores, S.A., 1992.