

PROGRAMA CA/AC **(“COOPERAR PARA APRENDER,** **APRENDER A COOPERAR”)**

**Algunas actuaciones para implementar el aprendizaje
cooperativo**

Pere Pujolàs y José Ramón Lago (Coords.)

PROYECTO PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa.

Referencia: SEJ2006-01495/EDUC

Fecha de inicio del Proyecto: 1 de Octubre de 2006

Fecha de Finalización del Proyecto: 30 de Setiembre de 2009

PROGRAMA CA/AC

(“COOPERAR PARA APRENDER, APRENDER A COOPERAR”)

ALGUNAS ACTUACIONES PARA IMPLEMENTAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Coordinadores: Pere Pujolàs Maset, José Ramón Lago Martínez

Equipo de redacción:

Marifé Abad

Nadia Aguiar

Fabián Aragón

Coral Baz

Mariluz Benito

Concepción Breto

Rafaela García

Elena Llopis

Santiago Marín

Odet Moliner

Anabel Morriña

Mila Naranjo

Glòria Olmos

Olga Pedragosa

Gemma Riera

Manolo Rodríguez

Josep Àngel Sáez-Benito

Auxiliadora Sales

Juan José Segarra

Jesús Soldevila

María Jesús Tallón

Sara Torres

Joan Traver

Índice

Introducción: Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula	9
1. Algunas actuaciones para el Ámbito de Intervención A	12
La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para estructurar la actividad de forma cooperativa.....	12
1.1 Dinámicas de grupo para fomentar el debate y el consenso en la toma de decisiones	14
1.1.1 El Grupo Nominal	14
1.1.2 Las Dos Columnas.....	15
1.1.3 La bola de nieve.....	17
1.1.4 Opiniones enfrentadas	18
1.2 Algunas dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo	20
1.2.1 La pelota	20
1.2.2 La Cadena de Nombres	20
1.2.3 Dibujar la cara con las letras del nombre	21
1.2.4 Puzzles de adivinanzas, versos o refranes	21
1.2.5 La tela de araña.....	23
1.2.6 La silueta	24
1.2.7 La entrevista	24
1.2.8 La maleta	24
1.2.9 El blanco y la diana	25
1.2.10 Las páginas amarillas.....	26
1.2.11 Nos conocemos bien.....	26
1.2.12 ¿Quién es quien?.....	27
1.3 Estrategias y dinámicas para facilitar la participación de los alumnos corrientes en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo	29
1.3.1 Red de apoyos entre compañeros	29
1.3.2 Círculos de amigos	29
1.3.3 Contratos de Colaboración	30
1.3.4 Comisión de Apoyos	30
1.4 Actividades para mostrar la importancia de trabajar en equipo y demostrar su eficacia.....	31
1.4.1 Trabajo en equipo: ¿Sí o no?	31
1.4.2 Mis profesiones favoritas.....	32
1.4.3 El equipo de Manuel.....	34
1.4.4 El Juego de la Nasa.....	36
1.5 Actividades para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa.....	43
1.5.1 Mundo de Colores	43
1.5.2 Cooperamos cuando	43

2. Algunas actuaciones para el Ámbito de Intervención B.....	47
Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes en el trabajo en equipo	47
2.1 Algunas estructuras cooperativas simples	49
2.1.11-2-4	49
2.1.3 Mapa conceptual mudo (mini rompecabezas)	49
2.1.4 Lápices al centro	50
2.1.5 El número	51
2.1.6 Números iguales juntos	51
2.1.7 Uno para todos	51
2.1.8 El folio giratorio	52
2.1.9 Folio giratorio por parejas	52
2.1.10 Palabras compartidas (Educación Infantil)	53
2.1.11 Lectura compartida	53
2.1.12 Palabra y dibujo	53
2.1.13 Los cuatro sabios	54
2.1.14 El juego de las palabras	54
2.1.15 La sustancia	55
2.1.16 Mapa conceptual a cuatro bandas	55
2.1.17 El saco de dudas	56
2.1.18 Cadena de preguntas	56
2.2 Algunas técnicas cooperativas.....	57
2.2.1 La técnica TAI ("Team Assisted Individualization")	57
2.2.2 La Tutoría entre Iguales ("Peer Tutoring")	61
2.2.3 El Rompecabezas ("Jigsaw").....	62
2.2.4 Los Grupos de Investigación ("Group-Investigation")	63
2.2.5 La técnica TGT ("Teams - Games Tournaments")	66
2.2.6 COOP-COOP	69
2.2.7 Equipos paralelos.....	70
2.2.8 Opiniones enfrentadas	72
3. Algunas herramientas didácticas para el Ámbito de Intervención C.....	73
Para enseñar de forma sistemática a trabajar en equipo, hay que hacer algo más que trabajar en equipo	73
3.1 Dinámicas para desarrollar habilidades sociales cooperativas	75
3.1.1 Mundo de colores	75
3.1.2 Entrevista personal	76
3.1.3 Origami	77
3.1.4 Círculos rotos.....	79
3.1.5 El dibujante.....	80
3.1.6 El puente	81
3.1.7 Dinámica de los cubos	82
3.1.8 La estatua	84

3.2 Recursos y estructuras para reforzar algunas habilidades sociales cooperativas ..	86
3.2.1 Cupones de ayuda mutua.....	86
3.2.2 Resumen encadenado	88
3.2.3 Síntesis guiada	88
3.3 Elementos para la organización de los equipos	90
3.3.1 El Cuaderno del Equipo	90
3.3.2 Los Planes del Equipo y las revisiones periódicas	96
Referencias bibliográficas	103

Introducción: Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula

Para que puedan aprender juntos alumnos diferentes es necesario buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos permitan avanzar en esta dirección, de modo que cada vez sea más factible, y menos utópico, atender alumnos diversos en una misma aula.

Estos recursos didácticos se pueden inscribir en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase la figura 1):

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje.
- El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los alumnos, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares porque se ayudan unos a otros.
- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo.

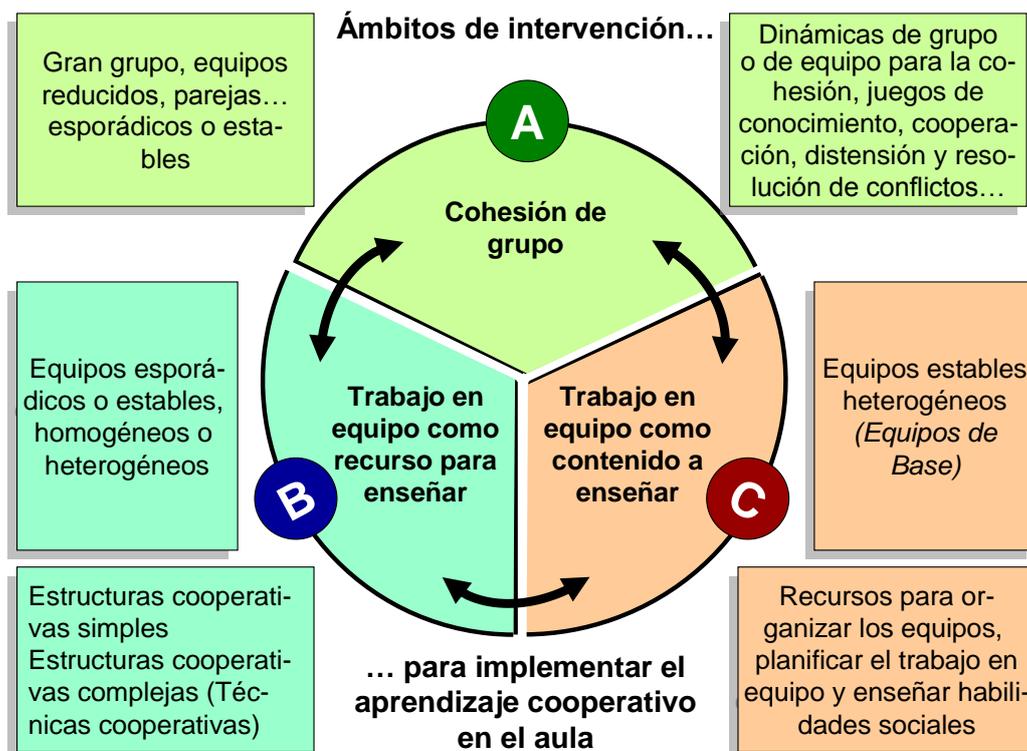


Figura 1

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

El *Programa CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar)* incluye un conjunto de actuaciones de cada uno de estos ámbitos, diseñados para introducir el aprendizaje cooperativo dentro de las aulas, transformando paulatinamente la estructura de la actividad predominante en éstas, desde una estructura de la actividad predominantemente individualista o competitiva, hacia una estructura cada vez más cooperativa. Se pretende, con este Programa, crear un clima de aula más apropiado para el aprendizaje, aprovechar y potenciar la interacción entre iguales como factor de aprendizaje (sin olvidar, por supuesto, la interacción entre los alumnos y las alumnas y sus profesores y profesoras) y conseguir así mejores resultados académicos y un mayor desarrollo personal y social de todo el alumnado.

Como hemos dicho –e insistimos en ello- estos tres ámbitos están estrechamente relacionados y, por lo tanto, las actuaciones previstas en uno de ellos tienen repercusiones en los otros dos. Además, algunas actuaciones del ámbito A podrían estar también en el ámbito C, así como las estructuras del ámbito B también pueden utilizarse, de una forma sistemática, para reforzar habilidades sociales concretas y, en este sentido, corresponden también al ámbito C.

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

En este documento recogemos un conjunto de actuaciones y recursos que hemos ido experimentando y contrastando a lo largo de los últimos diez años, y que serán de nuevo aplicados y analizados durante el curso 2008-2009, por profesores y profesoras de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de distintos centros, en distintas zonas de España, en el marco del Proyecto PAC¹.

¹ *Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa.* Investigador principal: Pere Pujolàs Maset. Proyecto I+D+I, del Ministerio de Educación y Ciencia. (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)

1. Algunas actuaciones para el Ámbito de Intervención A

La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para estructurar la actividad de forma cooperativa

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

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

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

1. Dinámicas de grupo para fomentar el debate y el consenso en la toma de decisiones
2. Dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo
3. Estrategias y dinámicas para facilitar la participación de los alumnos corrientes en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo
4. Actividades para mostrar la importancia de trabajar en equipo y demostrar su eficacia

5. Actividades para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa

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

1.1.1 El Grupo Nominal²

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

Se aplica de la siguiente manera:

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

² Fabra (1992).

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

1.1.2 Las Dos Columnas³

Esta dinámica es muy adecuada para decidir, de forma consensuada, cuál es la mejor solución a un problema o cuestión con distintas alternativas.

La dinámica de las dos columnas (Fabra, 1992) es un procedimiento muy simple que facilita el consenso cuando los miembros de un grupo clase han de tomar una decisión o resolver un problema para el cual hay diversas alternativas y no saben cuál es la mejor. Esta dinámica se complementa muy bien con la del Grupo Nominal: se puede utilizar en la última fase de esta dinámica, para conseguir que el grupo se asegure dentro lo que cabe de que la alternativa que ha sido más valorada es, efectivamente, la que ofrece mejores garantías de éxito.

La dinámica de las Dos Columnas es, propiamente, una forma de valoración de alternativas, que facilita el diálogo y el consenso y evita muchos de los enfrentamientos que se dan cuando alguien tiene un excesivo protagonismo e intenta imponer su opinión a los demás. Para ello el facilitador anota las alternativas propuestas por los participantes, pero no el nombre de quien las ha propuesto. Todos pueden aportar las alternativas que considere oportunas, y cuando ya no se aportan nuevas alternativas se pasa a hacer la valoración de cada una de ellas.

El proceso a seguir es el siguiente:

- Las propuestas o alternativas deberán quedar anotadas en un extremos de la pizarra, ordenadas alfabéticamente (con una A, la primera; una B, la segunda; una C, la tercera; etc).
- Se divide el espacio restante de la pizarra en dos partes, con una raya vertical. En una parte se escribirá “Aspectos positivos” y en la otra “Consecuencias no deseadas” (No se escribirá “aspectos negativos” para evitar que quien la haya propuesto la defienda a ultranza cuando, en realidad, lo que conviene es que la clase se olvide de quien ha hecho las propuestas y centre su interés sobre el contenido de las mismas, no sobre sus autores). (Figura 2).
- A continuación se lee la propuesta A y se pide a todos los participantes que colaboren explicitando los aspectos positivos que perciben en ellas (qué aspectos del problema solucionan, qué ventajas comporta, etc.) y se van anotando en la pizarra, en la columna correspondiente.
- Después se pide a los participantes que piensen y expliquen las “consecuencias no deseadas” de la misma propuesta (qué puede pasar si hacemos esto, cómo podrían evolucionar los hechos si llevamos a cabo la propuesta, etc.), y también se anotan en la columna correspondiente.
- A continuación se hace lo mismo con las demás propuestas: la B, la C, etc.
- Finalmente se pide al grupo que analice lo que se ha escrito en cada columna con relación a todas las propuestas. A partir de ahí se puede valorar cuál es la más adecuada (la que nos permite con mayores garantías superar el problema o

³ Fabra (1992).

conseguir el objetivo deseado, con los mínimos costos). Como es natural, los criterios de evaluación de las distintas alternativas no deben ser cuantitativos, sino cualitativos: a veces, una sola consecuencia no deseada puede invalidar una alternativa.

Alternativa	Aspectos positivos	Consecuencias no deseadas
A).		
B).		
C).		
Etc.		

Figura 2

Esta dinámica, además de canalizar el diálogo y facilitar la toma de decisiones, tiene otras ventajas: mejora el razonamiento lógico, la capacidad de síntesis y la expresión verbal del alumnado, y les obliga a colaborar y a acostumbrarse a dar más importancia a los objetivos comunes que a las necesidades individuales.

Por otra parte, como en la dinámica del Grupo Nominal, se puede sustituir el trabajo individual por el trabajo en equipo: los que piensan y aportan las alternativas, y las valoran una por una, son los equipos cooperativos, no los alumnos y las alumnas individualmente⁴.

⁴ Véase una adaptación de esta dinámica en la actividad descrita en el apartado 1.4.1: “Trabajo en equipo, ¿sí o no?”

1.1.3 La bola de nieve⁵

Cada alumno o alumna elabora individualmente un listado con 3 temas sobre los que les gustaría trabajar, teniendo en cuenta donde estamos y la finalidad del trabajo que estamos haciendo en el gran grupo.

A continuación formamos distintos equipos, y cada equipo elige un secretario o secretaria que tome nota de las aportaciones de todos los miembros del equipo. Vamos leyendo por turnos nuestros temas y al mismo tiempo eliminamos las aportaciones que estén repetidas. Si hay dudas en alguno de los temas propuestos preguntaremos a las personas implicadas que concreten lo que han querido decir. Si se llega a un acuerdo se suprime una y, si no, se dejan las dos opciones.

Una vez recogidas todas las aportaciones en cada equipo, hacemos una puesta en común en el gran grupo, y por turnos rotatorios (para evitar que un equipo acapare todas las propuestas) se va elaborando un listado con la participación de todos. Escribiremos los resultados en un lugar visible para todos.

Es el momento de clasificar, categorizar y agrupar las propuestas de modo que iremos eliminando aquellas propuestas incluidas dentro de otras. Por ejemplo, si en el listado aparecen propuestas como estrellas, luna, universo, Júpiter..., lo podemos sintetizar con la palabra universo; o si los temas propuestos son hambre, tercer mundo, solidaridad, ayuda, ONG's..., quizás lo podríamos agrupar con ONG's, dado que estas incluyen las otras propuestas.

Con el listado que nos quede debatiremos sobre el tema que vamos a elegir mediante la argumentación y desde tres criterios: importancia, urgencia y posibilidad de realización.

Cualquier componente del gran grupo puede defender uno y solo uno de los temas. Por medio de estos razonamientos propondremos a los miembros del gran grupo su decantación hacia uno de los temas hasta elegir uno, si fuera necesario, por mayoría.

1.1.4 Opiniones enfrentadas⁶

Esta técnica de trabajo grupal permite aproximarse al análisis de las realidades sociales conflictivas en las que se dan dos o más puntos de vista contrarios o enfrentados, enseña las habilidades y estrategias básicas del debate y la discusión argumentativa en público, estimulando la comprensión y la tolerancia, así como la superación de prejuicios.

En síntesis las fases de la técnica son:

- Preparación. Después de elegir el tema o tópico se divide la clase en tres grupos de trabajo: "A" a favor de una de las posiciones, "B" a favor de la otra posición y "C" moderador y conclusiones. Posteriormente se hace la selección de materiales, soportes de información y se dedica un tiempo a preparar el debate subdividiendo cada grupo en tres subgrupos cuyos representantes participarán en el debate.

Los subgrupos "A" buscarán argumentos a favor de la opinión A, e intentarán buscar aquellos otros que resten validez a los argumentos que apoyan la opinión contraria (B) y organizarán la información y los materiales con los argumentos para el debate. Igual los subgrupos "B" respecto A. Mientras los subgrupos "C" con el material

⁵ Adaptada de García López et al. (2002).

⁶ Adaptada de García López et al. (2002)

informativo recogido prepararán la conducción del debate buscando argumentos a favor y en contra de cada una de las posiciones enfrentadas, seleccionarán y plantearán cuestiones para formular el debate, prepararán la introducción del tema y el orden de las intervenciones, así como la fase de cierre con las últimas opiniones de síntesis.

- Desarrollo del debate. Previamente los representantes de los subgrupos se reunirán con los de su **misma** posición para coordinar su estrategia.

La realización del debate, a ser posible se abrirá a otros grupos de alumnos o comunidad educativa del centro. Durará entre media y una hora

- Elaboración de conclusiones. Cada grupo con la información recogida y trabajada puede realizar una revista mural que sintetice sus conclusiones con el fin de exponerla.

Una propuesta didáctica de esta técnica, así como de otras técnicas cooperativas, puede verse en R. García, J.A. Traver, y otros (2002).

1.2 Algunas dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo

1.2.1 La pelota⁷

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

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

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

1.2.2 La Cadena de Nombres⁸

Es importante conocer el nombre de las personas con las que convivimos. La primera señal de respeto hacia otra persona es nombrarla. El nombre es el primer signo de identidad y de valoración de la persona. Por este motivo, esta dinámica se debe realizar en la primera sesión al inicio de curso. Este juego debe plantearse solamente en grupos donde los estudiantes no se conozcan.

El objetivo de la actividad es que los alumnos memoricen los nombres de sus compañeros y compañeras del grupo clase en forma de juego. Es importante que en la presentación el estudiante diga el nombre con el que le gusta que le llamen.

Una vez presentado el profesor, se le pregunta a un alumno que diga su nombre, a continuación el siguiente deberá decir el suyo y el del compañero anterior y así, cada uno, y en voz alta, debe decir su nombre y el de todos los compañeros anteriores. La dinámica finalizará en el momento en que nos aseguremos de que los estudiantes conocen el nombre de todos sus compañeros y compañeras.

1.2.3 Dibujar la cara con las letras del nombre⁹

Actividad para realizar durante la primera sesión de curso. El objetivo de la actividad es que los alumnos del grupo clase se conozcan entre sí.

⁷ Adaptada de www.lauracandler.com

⁸ Presentada por Coral Baz (Proyecto PAC: Grupo de Investigación de Zona, Andalucía).

⁹ Presentada por Coral Baz (Proyecto PAC: Grupo de Investigación de Zona, Andalucía).

Cada alumno deberá dibujar su cara a partir de las letras de su nombre (Véase un ejemplo en la figura 3). Estas caras se recogerán, se mezclarán y se repartirán al azar entre los alumnos. A continuación, cada persona deberá buscar a la persona cuya cara le ha tocado. Finalmente, se pueden exponer las caras de todos los estudiantes del grupo en el corcho de la clase.

Esta dinámica resulta sumamente interesante porque el estudiante debe representarse a sí mismo para que pueda ser identificado. De esta forma, la actividad incide en dos aspectos clave en el desarrollo personal del estudiante: la imagen que tiene de sí mismo y el juego de creatividad que la actividad requiere. Todo ello al servicio de la memorización de los nombres de una manera lúdica.

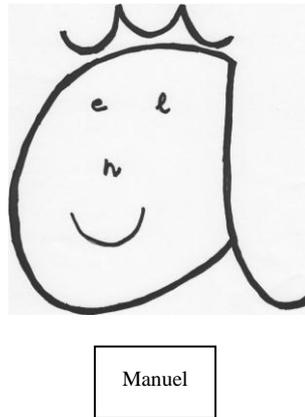


Figura 3

1.2.4 Puzzles de adivinanzas, versos o refranes¹⁰

La actividad se realiza durante los primeros días de curso. Es una dinámica de grupos que tiene como finalidad que los estudiantes se conozcan, se relacionen y vayan adquiriendo confianza entre ellos.

Una vez iniciada la sesión, se le da a cada estudiante una parte de la adivinanza, verso o refrán. El número de partes debe oscilar entre dos y cuatro (véanse algunos ejemplos en las figuras 4 y 5). La actividad consiste en buscar por la clase a los compañeros que tienen la parte o partes para completar el texto. Se sentarán juntos, hablarán entre ellos y se harán unas preguntas de conocimiento mutuo. Finalmente cada grupo leerá su texto completo y se presentarán mutuamente, dando datos sobre su nombre, edad, aficiones, etc.

El docente que lleva a cabo la actividad debe dar confianza y seguridad, facilitando la participación y ayudando a aquellos que tengan dificultades.

¹⁰ Presentada por Coral Baz (Proyecto PAC: Grupo de Investigación de Zona, Andalucía).

REFRANES	
Redonda como un queso...	... y nadie le puede dar un beso
Comer y rascar...	... todo es empezar
Más vale pájaro en mano...	... que ciento volando
El que a buen árbol se arrima...	... buena sombra le cobija
Quien bien te quiere...	... te hará llorar
Quien mucho abarca...	... poco aprieta
No por mucho madrugar...	... amanece más temprano

Figura 4

POEMAS	
El lagarto está llorando. La lagarta está llorando. El lagarto y la lagarta con delantalitos blancos.	Por la calle abajo van dos ratones: el uno lleva enaguas, y el otro, calzones.
Caminante son tus huellas el camino y nada más; caminante no hay camino, se hace camino al andar.	Novia del campo, amapola, que estás abierta en el trigo; amapolita, amapola, ¿te quieres casar conmigo?

Figura 5

1.2.5 La tela de araña¹¹

La actividad puede realizarse en la clase o en el patio. Todos los alumnos se colocan en un corro. El profesor o la profesora tiene un ovillo de lana o de hilo de bramante y es el primero que se presenta, diciendo su nombre y destacando algún aspecto de su personalidad o alguna afición. Después, agarrando el extremo del ovillo, lanza éste a uno de los alumnos que también se presenta, sosteniendo el hilo y lanzando de nuevo el ovillo. Al final, se habrá creado una tela de araña y se destacará por parte del profesor o de la profesora que todos somos importantes para sostenerla y que si uno de nosotros falla y suelta el hilo todo se deshace. Formamos un grupo en el que la colaboración de cada uno es necesaria.

¹¹ Dinámica aportada por Ana Belén Sánchez, del Colegio Gredos San Diego, de El Escorial, en el Curso de Experto Universitario en Aprendizaje Cooperativo, organizado por UCETAM y la Universidad de Alcalá de Henares (curso 2006-2007).

1.2.6 La silueta¹²

Agrupamos a los niños en pequeños grupos, de cuatro o cinco personas. Utilizamos papel continuo, y por turnos los alumnos se tienden sobre el papel, de modo que un compañero dibuja su silueta. Después se cuelgan en la pared las siluetas, utilizando celo o chinchetas, rodeando la clase o en un pasillo. Todos los alumnos de la clase tienen ahora que escribir algo bonito o simpático sobre cada uno de sus compañeros. Si no se conoce en profundidad a todos los compañeros, siempre se puede destacar un rasgo físico o de carácter que nos resulte especialmente agradable.

Si no se dispone del espacio suficiente, se puede llevar a cabo en el aula una adaptación. En lugar de utilizar siluetas se repartirá un papel tamaño DIN A-3 a cada alumno, de modo que escriba en él su nombre y realice un pequeño dibujo que le identifique. Colocamos los papeles en la pared y en ellos escribirán todos los compañeros.

El objetivo que se pretende con esta dinámica es actuar sobre la autoestima individual de cada niño, y sobre la de la clase, buscando la cohesión del grupo y que todos y cada uno de los alumnos se sienta bien dentro de la clase.

1.2.7 La entrevista¹³

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

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

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

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

1.2.8 La maleta¹⁴

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

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

¹² Dinámica aportada por Ana Belén Sánchez, del Colegio Gredos San Diego, de El Escorial, en el Curso de Experto Universitario en Aprendizaje Cooperativo, organizado por UCETAM y la Universidad de Alcalá de Henares (curso 2006-2007).

¹³ Adaptada de www.cooperative.learning.com

¹⁴ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

1.2.9 El blanco y la diana¹⁵

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

En una cartulina grande se dibujan una serie de círculos concéntricos (el “blanco”) (en tantos como aspectos de su vida personal y manera de ser de cada uno quieran poner en común, desde su nombre hasta cuál es la asignatura que les gusta más y la que les gusta menos, pasando por su afición preferida y su manía más acentuada, su mejor cualidad y su peor defecto, etc.), y se dividen en tantas partes como miembros tenga su equipo de base (cuatro o cinco) (Figura 6)

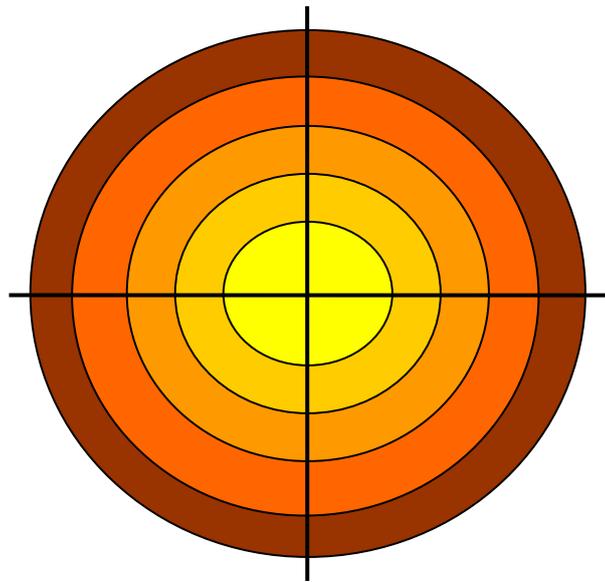


Figura 6

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

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

1.2.10 Las páginas amarillas¹⁶

En las Páginas Amarillas de la Compañía Telefónica se encuentran listas de personas o empresas que prestan un servicio (restaurantes, transportistas, imprentas, tiendas de muebles, etc.). Esta dinámica consiste en confeccionar una especie de “Páginas

¹⁵ Adaptada de www.lauracandler.com

¹⁶ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

Amarillas” de la clase, donde cada estudiante pone un anuncio sobre algo que puede enseñar a sus compañeros. Puede tratarse de procedimientos o de aprendizajes más lúdicos (canciones, juegos, etc.).

Una vez decidido el contenido de su “anuncio”, cada estudiante deberá confeccionarlo con los datos siguientes: El título del servicio que ofrece, una descripción de este servicio, un pequeño dibujo o ilustración y el nombre del estudiante que ofrece el servicio.

Con estos pequeños anuncios ordenados alfabéticamente se confeccionará una especie de Guía de Servicios de la clase. Los maestros o profesores podrán designar una sesión de clase, de vez en cuando, para que los alumnos pidan a algún compañero uno de los servicios que se ofrecen en la guía.

1.2.11 Nos conocemos bien¹⁷

Al inicio, la actividad se realiza individualmente; posteriormente, se lleva a cabo en gran grupo. El objetivo de la actividad es promover que los estudiantes se conozcan. El buen funcionamiento del grupo va a depender, en buena medida, de que los estudiantes se conozcan mejor.

Se le da a cada alumno o alumna un impreso con los datos a rellenar de la figura 7 para que los rellenen individualmente. Una vez rellenos se recogen todos los impresos y se reparten al azar. Después cada estudiante deberá presentar al compañero o compañera que le ha tocado durante un minuto sin decir de quién se trata, ya que los demás compañeros deberán identificar al autor de la ficha leída.

ME PRESENTO AL GRUPO	
Me llamo	
y me gusta que me llamen	
Tengo años.	
Mi principal cualidad es	
Mi principal defecto es	
Lo que más me gusta de los demás es	
Lo que menos me gusta de los demás es	
Creo que soy bueno/a en	
Creo que soy malo/a en	
Mi afición favorita es	
Me gustaría trabajar de	

Figura 7

¹⁷ Presentada por Coral Baz (Proyecto PAC: Grupo de Investigación de Zona, Andalucía).

1.2.12 ¿Quién es quien?¹⁸

El objetivo de esta dinámica es identificar al compañero o a la compañera según sus actitudes respecto al grupo y con ayuda del profesor o la profesora.

Se trata de que cada alumno o alumna de un equipo elabore una ficha con frases incompletas sobre sus actitudes y forma de pensar respecto al equipo y al grupo. A cada alumno o alumna se le pasa una ficha con frases incompletas sobre sus actitudes, comportamiento, forma de pensar... respecto al equipo y al grupo clase en general (véase la figura 8). El profesor recoge las fichas completadas y asigna un número a cada una. Luego reparte una ficha a cada estudiante el cual debe identificar al autor de la ficha a partir de lo que ha dicho al completar las frases de la ficha y anotar su nombre en el lugar indicado. El profesor comprueba si coincide con el número asignado. Finalmente se reflexiona en gran grupo sobre esta dinámica.

¿QUIÉN ES QUIEN?	Número:
1. Cuando entro de nuevo a un grupo, me siento...	
2. Cuando el grupo empieza a trabajar, yo...	
3. Cuando otras personas me conocen por primera vez, ellas...	
4. Cuando estoy en un grupo nuevo, me siento bien si...	
5. Cuando la gente guarda silencio, yo...	
6. Cuando alguno/a habla mucho, yo...	
7. En un grupo siento temores de...	
8. Cuando alguien me ataca, yo...	
9. Me siento herido más fácilmente cuando...	
10. Los que me conocen bien piensan que yo...	
11. Me siento solo en un grupo cuando...	
12. Sólo confío en aquellos/as que...	
13. La gente me quiere cuando...	
14. Mi gran fuerza personal es...	
15. Yo soy...	
16. Estoy triste cuando...	
17. Me siento ansioso cuando...	
18. La cualidad que más me identifica es...	
¿QUIÉN SOY?:	

Figura 8

¹⁸ Presentado por Merche Aznárez y Mariluz Benito (Proyecto PAC: Grupo de Investigación de Zona, Aragón).

1.3 Estrategias y dinámicas para facilitar la participación de los alumnos corrientes en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo¹⁹

1.3.1 Red de apoyos entre compañeros

Susan y Wiliam Stainback ponen de manifiesto la importancia de la contribución de los compañeros corrientes a la hora de dar apoyo a sus compañeros con discapacidad. 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. Se trata de un apoyo material (ayudarle a desplazarse, por ejemplo), apoyo moral (animarle, estar con él en los ratos libres, como por ejemplo en la hora del patio, en las excursiones o en las visitas...), apoyo educativo (ayudarle en las tareas escolares...), etc.

1.3.2 Círculos de amigos

Como medio para sensibilizar a los estudiantes y hacerles reflexionar sobre la situación de sus compañeros con capacidades diferentes los mismos autores proponen una dinámica de grupos, conocida con el nombre de “*Círculos de amigos*”, que permite representar gráficamente las diferencias entre los “círculos de amigos” de los alumnos corrientes y los “círculos de amigos” de un alumno con discapacidad. En cuatro círculos concéntricos se anotan, en el círculo central, el nombre de la persona o personas con quien mantienen una relación de amistad más profunda; en el círculo más periférico, se anotan los nombres de las personas con quienes mantienen en el centro una relación más “profesional” o “circunstancial”, como por ejemplo algún profesor o alguna profesora, alguien del personal no docente, etc.; y en los círculos intermedios, el nombre de sus amigos y amigas, según el grado de amistad que mantienen con ellos. Esto permite visualizar las diferencias notables que suelen darse entre los “círculos de amigos” de un alumno o alumna sin discapacidad y los de un alumno o alumna con discapacidad. Éstos, en el círculo más céntrico, sitúan el nombre de personas adultas (como por ejemplo, el maestro o la maestra de educación especial, el conserje, el chofer del autobús escolar...) que los compañeros sin discapacidad suelen situar en los círculos más periféricos, mientras que éstos, en el círculo central, anotan el nombre de amigos de su misma edad.

1.3.3 Contratos de Colaboración

Como un recurso para educar la responsabilidad de los estudiantes, Susan y Wiliam Stainback sugieren los “*Contratos de Colaboración*”. 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) y quien le substituirá 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

¹⁹ Las estrategias de este apartado, encaminadas todas ellas a facilitar la interacción entre los estudiantes corrientes y los que tienen alguna discapacidad en un aula inclusiva, han sido sacadas de Stainback y Stainback (1999).

suscribir uno de estos contratos, puesto que también ellos se pueden comprometer a dispensar algún tipo de apoyo a algún compañero.

1.3.4 Comisión de Apoyos

Los mismos autores también proponen la creación de una “*Comisión de Apoyos*” que funciona en cada grupo de clase. Forman parte de ella, por turnos, todos los estudiantes del grupo, tengan o no alguna discapacidad. El objetivo de esta comisión, que se reúne periódicamente, es determinar de qué manera se pueden dar más apoyo mutuo, de forma que su grupo de clase se convierta cada vez más en una “pequeña comunidad” de aprendizaje, cada vez más acogedora.

1.4 Actividades para mostrar la importancia de trabajar en equipo y demostrar su eficacia

1.4.1 Trabajo en equipo: ¿Sí o no?²⁰

El objetivo de esta actividad es hacer una valoración de las experiencias anteriores de trabajo en equipo que los alumnos y las alumnas hayan podido tener en cursos anteriores.

Desarrollo de la actividad:

La actividad consiste en la aplicación de la dinámica de grupos conocida con el nombre de “Técnica de las Dos Columnas” (Fabra, 1992).

El proceso a seguir es el siguiente:

- Se trata de que los alumnos y las alumnas hagan memoria de las experiencias en trabajos en equipo en cursos anteriores (en el centro actual o en otros centros), y de que valoren los aspectos positivos o recuerdos agradables, en contraposición a los aspectos menos agradables o recuerdos negativos que tienen del trabajo en equipo.
- Se divide la pizarra en dos partes con una línea vertical. En una parte se va a escribir “Aspectos positivos, recuerdos agradables” y en la otra, “Aspectos negativos, recuerdos desagradables” (Figura 9).
- Se pide a todos los participantes que colaboren pensando y escribiendo en una hoja, durante cinco minutos, los aspectos positivos o recuerdos agradables –y, al revés, los aspectos negativos o recuerdos desagradables- que les ha quedado de sus experiencias anteriores de trabajo en equipo, en la escuela o instituto.

Aspectos positivos, recuerdos agradables	Aspectos negativos, recuerdos desagradables

Figura 9

- Después, los van diciendo en voz alta, un aspecto positivo o negativo cada uno, mientras un compañero o el profesor que dirige la actividad los va anotando en la pizarra, en la columna correspondiente. Se hacen las vueltas necesarias, hasta que

²⁰ Pere Pujolàs, et al. *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> [Fecha consulta: 23-06-08).

todos han dicho todos los aspectos, positivos y negativos, que habían anotado. Si una idea ya ha sido dicha por un compañero, no hace falta repetirla.

- Finalmente se pide al grupo que analice lo que se ha escrito en cada columna alrededor de la cuestión “Trabajos en equipo: ¿Sí o no?”. A partir de aquí se puede hacer ver a los participantes qué aspectos predominan más, los positivos o los negativos, teniendo en cuenta que no se trata de una simple cuestión de cantidad, sino de cualidad: un aspecto positivo puede tener mucho más peso específico que varios aspectos negativos.
- En todo caso, se trata de explicar a los alumnos que queremos tener experiencias positivas de trabajo en equipo, porque –tal y como vamos a ver en otras actividades– el trabajo en equipo es más productivo o efectivo que el trabajo individual, siempre y cuando se organice bien y se eviten todos aquellos aspectos que han hecho que no tengamos un recuerdo suficientemente agradable.

1.4.2 Mis profesiones favoritas²¹

El objetivo de esta actividad es descubrir que en la mayoría de profesiones el trabajo en equipo es muy importante porque, de hecho, se trata de profesiones en las cuales trabajan juntas diferentes personas que hacen tareas complementarias, que se necesitan mutuamente, o bien tareas que, por sí mismas, requieren que trabajen juntas diferentes personas porque una sola no podría hacerla o tardaría mucho.

Desarrollo de la actividad:

- Cada alumno que participa en la actividad piensa tres profesiones que le gustaría – o no le desagradaría del todo- poder ejercer en el futuro. Entre todos los participantes tienen que analizar cuantas más profesiones mejor, sin que haya ninguna de 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.
- Una vez todos saben la profesión que les ha tocado analizar responden a las siguientes preguntas:
 1. ¿En qué consiste ésta profesión? Enumera unas cuantas tareas (cuatro o cinco) que hacen las personas que ejercen esta profesión.
 2. ¿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
 3. ¿Los que ejercen esta profesión, es mejor que sepan trabajar en equipo? SÍ/NO
 4. ¿Alguien os ha enseñado, en la escuela o en el instituto, hasta ahora, de una manera sistemática, a trabajar en equipo? SI/NO
- 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, llenando una tabla como la que se muestra en la figura 10.
- A continuación se ponen en común los totales de cada equipo, para saber, de todas las profesiones analizadas:

²¹ Pere Pujolàs, et alt. *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> [Fecha consulta: 23-06-08).

- ¿Cuántas hay que, para ejercerlas, se necesita trabajar en equipo, y cuantas 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 cuantos 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.

Profesión	1. Tareas propias de la profesión	2. ¿Estas tareas se tienen que hacer en equipo?		3. ¿Es importante que sepamos trabajar en equipo?		4. ¿Os han enseñado a trabajar en equipo, en la escuela o el instituto?	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
	TOTAL:						

Figura 10

1.4.3 El equipo de Manuel²²

El objetivo de esta dinámica es descubrir que el trabajo en grupo genera más ideas que el trabajo individual.

Desarrollo de la actividad

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 otros. Ramón intenta imponer sus ideas y siempre se tiene que hacer lo que él dice. María, por otro lado, no dice nunca 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

²² Aportada por Santiago Marín (Proyecto PAC: Equipo de Investigación de Zona, Extremadura), adaptada de Gómez, García y Alonso (1991).

- Después de que cada uno ha leído el caso, se puede mantener una conversación con todo el grupo clase, explicando si se han encontrado con algún caso parecido, en su experiencia anterior en el momento de hacer algún trabajo en equipo, en el instituto o en la escuela de primaria, si han conocido casos parecidos al de Juan, Rosa, María o Manuel, etc.
- El profesor que dinamiza la actividad puede acabar este intercambio de impresiones con éste 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 sobre el caso del equipo de Manuel

- Los alumnos tienen un folio dividido en tres apartados (A, B y C) (Figura 11). En el apartado A, individualmente, tienen que escribir las ventajas que consideren que – a pesar de lo que dice Manuel- tiene el trabajo en equipo: las razones a favor del trabajo en equipo.
- A continuación, los alumnos 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 (que hace de secretario) las va anotando en una hoja a parte. 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 en ésta hoja, en la cual quedan recogidas todas las ventajas que han aportado entre todos los miembros del equipo. 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 de cada equipo. 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 el 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. Sino es así, señal 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.

Ésta 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.

RAZONES A FAVOR DEL TRABAJO EN EQUIPO

A.

B.

C.

Figura 11

1.4.4 El Juego de la Nasa²³

El objetivo de esta dinámica es doble: Descubrir que las decisiones tomadas en equipo son más acertadas que las decisiones de forma individual, y que el trabajo en equipo, en general, es más eficaz que el trabajo individual y reflexionar sobre el trabajo en equipo.

Desarrollo de la actividad:

1. Se pasa la plantilla del juego de la NASA (véase la figura 12) a los alumnos y se les explica el caso de los astronautas y se les da las instrucciones pertinentes:

“Un grupo de cinco astronautas ha tenido un accidente con su nave espacial en la Luna y ha tenido que abandonarla. Tiene que recorrer a pie una distancia de 300 Km hasta llegar a otra nave que les llevará a la Tierra.

De todo el material que tenían en la nave sólo han podido aprovechar 15 objetos que encontrareis en el cuadro adjunto.

Su supervivencia depende de saber decidir y seleccionar los objetos más imprescindibles y que más útiles les puedan ser para el trayecto a pie que tendrán que hacer hasta llegar a la otra nave, que se encuentra en la superficie iluminada de la Luna. De la preferencia que den a unos objetos o a otros depende la salvación del grupo de astronautas”.

- *Tenéis que hacer una clasificación de los objetos de mayor a menor importancia porque la tripulación se los lleve en la travesía que tendrán que hacer hasta llegar a la otra nave.*
- *Poner un 1 al objeto más importante, el último del cual tendrían que prescindir; un 2, al segundo en importancia... y así hasta que pongáis un 15 al objeto menos importante para su supervivencia, el primero del que podrían prescindir.*

2. Rellenan la columna 1 de la plantilla, con la preclasificación individual, y se les pide que no comenten el resultado con sus compañeros.
3. Cuando todos han terminado de rellenar la columna 1, se reúnen en equipos de 4 o 5 miembros y se les da las instrucciones siguientes:

“Ahora tenéis que rellenar la columna 3 con la clasificación que haya decidido cada equipo, pero teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: Se trata de un ejercicio de toma de decisiones en grupo, para llegar a acuerdos lo más próximos mejor a la realidad.

Cada equipo tiene que llegar a acuerdos por unanimidad. Esto quiere decir que la decisión final sobre el lugar que deis a cada objeto, del 1 al 15, la tenéis que tomar de común acuerdo, aunque la unidad es difícil de conseguir y es posible que lo que terminéis decidiendo no sea satisfactorio para todos por igual

Advertencias:

- *No queráis imponer vuestra decisión personal a los demás. Argumentad tanto como podáis vuestra decisión.*
- *Evitad transigir solo para estar de acuerdo enseguida o para evitar conflictos.*

²³ Adaptado de Pere Pujolàs, et al. *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.* <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> [Fecha consulta: 23-06-08).

Proyecto PAC: Programa CA/AC

	1	2	DI FE RE NC IA “A ”	3	4	DIF ER EN CI A “B”
	Pre- clasi- fica- ción indi- vidu- al	Clas- ifica- ción de la NAS SA		Clasi- ficac- ión del grup- o	Clasi- ficac- ión de la NAS SA	
Objetos						
Una caja de Cerillas						
Una lata de alimentos concentrados						
20 m. de cuerda de nilón						
30 metros cuadrados de ropa de paracaídas						
Un fogón portátil						
Dos pistolas de 7,65 mm						
Una lata de leche en polvo						
Dos bombonas de oxígeno de 50 litros						
Un mapa estelar						
Un bote neumático con botellas de CO ₂						
Una brújula magnética						
20 litros de Agua						
4 Cartuchos de señales de vida que queman en el vacío						
Maletín primeros auxilios						
Un receptor-emisor de onda ultracorta						
	TOTAL “A”:			TOTAL “B”:		

Figura 12

- *Hay que evitar solucionar los posibles conflictos, cuando no os pongáis de acuerdo, acudiendo a la elección por mayoría, o calculando las medianas de la puntuación que da cada uno a cada objeto, o estableciendo pactos...*
 - *Considerad las opiniones discrepantes más como una contribución provechosa en lugar de verlas como una perturbación.*
 - *Debéis dedicar el tiempo que haga falta para llegar a tomar las decisiones de forma colectiva.”*
4. Se deja tiempo suficiente para que cada equipo complete su clasificación en la columna 3.
 5. Finalmente, quien dirija la actividad les dicta la clasificación según los técnicos de la NASA y la copian en las columnas restantes (las columnas 2 y 4). La clasificación es la siguiente: 15-4-6-8-13-11-12-1-3-9-14-2-10-7-5. (Véase en la tabla de la Figura 13 la justificación de esta clasificación).

Orden	Objeto	Justificación
1	Bombonas de oxígeno	Necesarias para la respiración
2	Agua	Para evitar la deshidratación debido a la transpiración
3	Un mapa estelar	Uno de los medios más necesarios para orientarse en el espacio
4	Alimentos concentrados	Necesarios para la alimentación diaria
5	Receptor y emisor FM	Muy útil para pedir ayuda y comunicarse con la nave
6	20 m. de cuerda de nilón	Útil para arrastrar los heridos e intentar transportarlos
7	Maletín primeros auxilios	Muy útil en casos de accidente
8	Ropa de paracaídas	Útil para protegerse del sol
9	Bote con botellas CO ₂	Pueden ser útiles para superar simas
10	Cartuchos de señales	Útiles para que les puedan ver desde la nave
11	Pistolas de 7,65 mm	Con ellas se puede intentar prender impulso por reacción
12	Leche en polvo	Alimento útil mezclado con agua
13	Fogón portátil	Útil en la parte de la luna no iluminada por el sol
14	Brújula magnética	Inútil porque no hay campo magnético en la luna
15	Cerillas	Inútiles porque no hay oxígeno en la luna

Figura 13

6. El paso siguiente consiste en que cada alumno calcule las desviaciones entre las respectivas clasificaciones que han hecho ellos (individualmente y en equipo) y la de la NASA. Es decir, la desviación, respectivamente, entre la columna 1 y 2, y 3 y 4. Para calcular estas desviaciones, la puntuación que se ha asignado a cada objeto se resta de la puntuación de los técnicos de la NASA, sin tener en cuenta el signo positivo o negativo (es decir, la diferencia se anota con cifras absolutas). El resultado de la desviación entre la columna 1 y 2 se anota en la columna DIFERENCIA “A”; y el de la desviación que hay entre la columna 3 y 4, en la columna DIFERENCIA “B”.

7. Finalmente, se calcula el total de las diferencias “A” y “B” y el resultado se anota respectivamente, en el TOTAL “A” y “B”.
8. Se contrastan los resultados de los diferentes totales y se interpretan de acuerdo con las normas de interpretación recogidas en el cuadro de la figura 14.
9. Los alumnos llenan el apartado de las conclusiones, teniendo en cuenta los comentarios que se han hecho en cada equipo y con todo el grupo.
10. Cada equipo hace la autoevaluación de su equipo, respondiendo el cuestionario del cuadro de la figura 15.
11. La sesión acaba haciendo una puesta en común con todo el grupo clase para resaltar los aspectos más significativos de la experiencia.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Cuando el Total “B” es más pequeño que el Total “A” quiere decir que la decisión del grupo es de mejor calidad que la que se ha tomado individualmente. Esto es lo que suele pasar la mayor parte de las veces.2. Cuando el Total “A” es más bajo que el Total “B”, seguramente el grupo no ha acabado de funcionar suficientemente bien. Puede ser debido, entre otras, a estas razones:<ul style="list-style-type: none">• No se han reflexionado ni discutido con argumentos lógicos las diferentes posibilidades.• Algún miembro del equipo (el setecientos) ha condicionado los demás.• Algunos, aún y sabiéndolo, no lo dicen por timidez o egoísmo.• Ha habido desacuerdos y tensiones dentro del equipo... |
|---|

Figura 14

- | |
|---|
| <p style="text-align: center;">CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Han participado todos en el trabajo del equipo?2. ¿Ha habido alguien que haya intervenido demasiado?3. ¿Ha habido alguien que haya bloqueado la participación de los otros miembros del equipo?4. ¿Hablabais todos a la vez?5. ¿Todos escuchaban al que estaba hablando?6. ¿Os habéis desviado del trabajo a hacer alguna vez? ¿Frecuentemente?7. ¿Qué sistema habéis utilizado para tomar las decisiones: por consenso, por votación, ha habido alguien que ha impuesto su opinión...?8. ¿Habéis pedido ayuda si lo habéis necesitado?9. ¿Habéis ayudado cuando os lo han pedido?10. ¿Ha habido una buena relación entre todos los miembros del equipo?11. ¿Estáis satisfechos con el trabajo que habéis realizado, habéis conseguido los objetivos previstos?12. ¿Qué dificultades habéis tenido?13. ¿Cómo los habéis solucionado?14. Conclusiones y sugerencias para el próximo trabajo en equipo. |
|---|

Figura 15

1.5 Actividades para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa.

1.5.1 Mundo de Colores

Se trata de una dinámica de grupo muy útil para reflexionar sobre la composición de los equipos siguiendo criterios de homogeneidad o de heterogeneidad. Véase su descripción en el apartado 3.1.1.

1.5.2 Cooperamos cuando...²⁴

El objetivo de esta actividad es hacerse una idea de qué es trabajar en equipo de forma cooperativa y al mismo tiempo descubrir algunos aspectos importantes del trabajo cooperativo en equipo como son la ayuda mutua, el respeto, la solidaridad...

Desarrollo de la actividad:

1. Los alumnos se dividen en equipos de cuatro, y a cada equipo se le proporciona uno de los dos textos siguientes, para que lo lean con atención.

Texto 1: Los gansos

“El próximo otoño, cuando veas los gansos dirigiéndose hacia el sur para pasar el invierno, fíjate que vuelan formando una V. Tal vez te interese saber lo que la ciencia ha descubierto acerca del porqué vuelan de esa forma. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de él volando en V. La bandada completa aumenta por lo menos un 77 por ciento más de su poder que si cada pájaro volara solo. Las personas que comparten una dirección común y tienen sentido de comunidad pueden llegar donde deseen más fácil y rápidamente porque van apoyándose mutuamente.

Cada vez que un ganso se sale de la formación siente inmediatamente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa a su formación para beneficiarse del poder del compañero que va delante. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos con aquellos que se dirigen en nuestra misma dirección.

Cuando un líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar. Obtenemos mejores resultados si tomamos turnos hacia los trabajos más difíciles. Los gansos que van detrás graznan (producen el sonido propio de ellos) para alentar a los que van delante a mantener la velocidad. Una palabra de aliento produce grandes beneficios.

Finalmente, cuando un ganso se enferma o cae herido por un disparo otros dos gansos se salen de la formación y le siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan acompañándolo hasta que está nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere y sólo entonces los dos acompañantes vuelven a sus bandadas o se unen a otro grupo. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos uno al lado del otro apoyándonos y acompañándonos.”

²⁴ Adaptado de Pere Pujolàs, et al. Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> [Fecha consulta: 23-06-08].

Texto 2: Asamblea en la carpintería

“En una carpintería hubo un día una extraña asamblea: una reunión de todas las herramientas del taller para arreglar sus diferencias. El martillo, una de las herramientas más antiguas y respetadas, ejerció la presidencia, pero enseguida la asamblea le dijo que debía renunciar a ella. “¿Porqué?”, dijo el martillo muy extrañado. “Pues porque haces demasiado ruido y, además, te pasas el día golpeando”, le respondieron. El martillo aceptó estos reproches, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo. Alegó que para que fuera útil, tenía que dar muchas vueltas... Frente a esta acusación, el tornillo fue expulsado, pero a la vez pidió que se hiciera lo mismo con el papel de lija. Hizo notar delante de toda la asamblea que tenía un trato muy áspero y que su carácter siempre rozaba con los demás. Delante de una evidencia así, el papel de lija no tuvo más remedio que estar de acuerdo, siempre que también se expulsara de la asamblea al metro, porque constantemente medía a todo el mundo según su criterio, como si él fuera el único perfecto.

En este momento entró el carpintero, se puso el delantal y empezó a trabajar. Cogió un tablero y chapas de dos clases distintas. Usó el metro, el martillo, el tornillo y el papel de lija. Finalmente, aquellas chapas de dos colores diferentes –una de pino, muy clara y otra de nogal, casi negra- se convirtieron en un precioso tablero de ajedrez, con una superficie fina y suave, como la piel de una doncella.

Cuando la carpintería, al final de la jornada, quedó vacía de nuevo, las herramientas reanudaron la asamblea y continuaron sus deliberaciones. Entonces tomó la palabra el serrucho, y dijo, con tono solemne: “Señoras, señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero, en cambio, el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Y las aprovecha. Esto es lo que nos hace valiosos a todos. Basta ya de pensar en nuestros puntos malos y concentrémonos de una vez por todas en aquello que todos tenemos de bueno”. Entonces la asamblea vio que el martillo era fuerte, que el tornillo unía y prensaba, que el papel de lija era ideal para pulir y eliminar asperezas, y descubrieron que el metro era preciso y exacto. De repente descubrieron que formaban un equipo capaz, juntos, de hacer cosas de gran calidad. Y se sintieron orgullosos de trabajar juntos y de la fortaleza que esto les daba.”

2. Cada equipo reflexiona sobre el texto que ha leído. Puede servirles seguir las siguientes pistas para la reflexión:
 - ¿Qué conclusiones podemos extraer de éste texto si lo aplicamos a un grupo de personas unidas por una misma finalidad, que quieren llegar a una misma meta?
 - ¿Cuál podría ser esta meta en un “Equipo de aprendizaje cooperativo”?
 - ¿Cuándo podemos decir que cooperamos, dentro de un equipo? ¿Qué supone cooperar?

El profesor o la profesora que dirija la actividad tiene que tener muy presentes, a la hora de orientar la reflexión de los diferentes equipos, las ideas básicas de cada texto:

Texto 1: Las ocas salvajes.

- Las personas que comparten un mismo objetivo y tienen sentido de comunidad pueden conseguir sus metas más fácilmente si unen sus esfuerzos y se apoyan mutuamente.
- En un trabajo en equipo se obtienen mejores resultados si nos turnamos en la realización de las tareas, sobre todo de las más difíciles y pesadas.
- Una palabra de ánimo de un compañero es muy beneficiosa para aquel que se desanima o tiene la moral baja.

- La solidaridad, estar al lado del compañero que lo necesita, es algo esencial del trabajo en cooperativo.

Texto 1: Asamblea en la carpintería.

- Todos tenemos cualidades que podemos poner al servicio de los demás.
- Si somos capaces de aportar cada uno lo mejor de sí mismo podemos conseguir entre todos grandes cosas.
- Aceptar a los demás como son –respetar las diferencias- es el primer paso para que nos acepten como somos.

3. Cada equipo escribe en un folio todo lo que se les ocurra para completar esta frase: Cooperamos cuando...

Por ejemplo:

- Cooperamos cuando si estamos unidos, si tenemos un objetivo común.
- Cooperamos si mantenemos una relación de igualdad, si nadie se siente superior a los demás, si todos somos valorados y nos sentimos valorados por los demás.
- Cooperamos si lo que pasa a un miembro del equipo nos importa a todos.
- Cooperamos si nos ayudamos unos a otros.
- Cooperamos si nos animamos mutuamente.
- Cooperamos si somos amigos.
- Etc.

4. Finalmente, ponen en común estas frases y las escriben sobre cartulinas que luego pueden fijar en el tablero mural de la clase.

2. Algunas actuaciones para el Ámbito de Intervención B

Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes en el trabajo en equipo

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

Es posible que, a pesar de estas intervenciones, aparezca un nuevo problema (en realidad, esto sucede muy a menudo): no por el simple hecho de que el grupo esté muy cohesionado, los alumnos se ponen espontáneamente a trabajar juntos de forma cooperativa, sin más. Lo más habitual es que encuentren muchas dificultades, porque les cuesta trabajar de esta manera; en el fondo tienden a ser individualistas e incluso competitivos, siguiendo la orientación que ha tenido la enseñanza que generalmente han recibido hasta el momento. Se trata de una cuestión muy importante. La simple consigna de que deben trabajar en equipo, ayudándose unos a otros y haciendo la tarea entre todos, no es suficiente. Cada uno va a lo suyo, si es que hace algo, y no cuenta con el resto de su equipo, o bien unos aprovechan que trabajan al lado de otros para copiar lo que hacen los demás, sin preocuparse ni mucho menos de aprenderlo...

Hace falta “algo” que en cierto sentido les “obligue” a trabajar juntos, a contar unos con otros, a no contentarse hasta que todos los miembros del equipo sepan o sepan hacer lo que están aprendiendo... Es decir, necesitamos asegurar la interacción entre los miembros de un mismo equipo.

Algunos maestros y maestras con mucha experiencia utilizan algunos “trucos” para asegurarse al máximo que los estudiantes interactúen, trabajen juntos, y contribuyan así a que sus compañeros también aprendan lo que les enseñan. Estos “trucos” no son otra cosa que una determinada forma de estructurar la actividad de los alumnos en su aula que lleva asociada la cooperación y la ayuda mutua. Se trata de lo que denominamos *estructuras cooperativas*.

Así pues, frente al problema de que los alumnos no saben qué deben hacer, ni cómo deben hacerlo, a la hora de trabajar en equipo, debemos disponer de estructuras cooperativas que nos aseguren la interacción entre los estudiantes en el momento que trabajan en equipo:

1. Estructuras cooperativas simples
2. Estructuras cooperativas complejas

2.1 Algunas estructuras cooperativas simples

2.1.1 1-2-4²⁵

Dentro de un equipo de base, primero cada uno (1) piensa cuál es la respuesta correcta a una pregunta que ha planteado el maestro o la maestra. En segundo lugar, se ponen de dos en dos (2), intercambian sus respuestas, las comentan y escriben una respuesta común. Finalmente, en tercer lugar, todo el equipo (4) han de decidir cual es la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

2.1.2 Parada de tres minutos²⁶

Cuando el profesor o la profesora hacen una explicación a todo el grupo clase, de vez en cuando hace una pequeña parada de tres minutos para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado, hasta aquel momento, y piensen tres preguntas sobre el tema en cuestión, que después deberán plantear. Una vez transcurridos estos tres minutos cada equipo plantea una pregunta –de las tres que ha pensado-, una por equipo en cada vuelta. Si una pregunta –u otra de muy parecida- ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan.

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

2.1.3 Mapa conceptual mudo (mini rompecabezas)²⁷

Esta dinámica (como la de los 4 sabios) también es una versión simplificada de la técnica del Rompecabezas. Al empezar un tema nuevo, como actividad inicial se puede pedir a los estudiantes que, en cada equipo de base, determinen qué les gustaría saber o en qué aspectos del tema más o menos conocidos por ellos les interesaría profundizar. Después lo ponen en común y deciden los cuatro aspectos o cuestiones que interesan más a toda la clase. (Para tomar esta decisión, se puede utilizar la dinámica del Grupo Nominal, que, en síntesis, supone los siguientes pasos: cada estudiante puntúa, por orden de preferencia, los aspectos que más le interesan, poniendo un 1 al aspecto que más le interesa, un 2 al que le interesaría en segundo lugar, etc.; se ponen en común estas puntuaciones y el aspecto que obtiene una puntuación más baja es el que más interesa a toda la clase; estas puntuaciones, para que el procedimiento sea más ágil, pueden hacerse por equipos de base en lugar de hacerlas individualmente).

En la primera parte de la siguiente sesión de clase de aquella materia, el profesor o la profesora reparte a cada miembro de los equipos de base una cartulina con el nombre de uno de los cuatro aspectos que se escogieron en la sesión anterior, teniendo en cuenta el grado de dificultad de la tarea y la capacidad del estudiante. A continuación, los estudiantes se reúnen en equipos más homogéneos según la cartulina que les ha dado y se ponen a trabajar a partir del material que les facilita el profesor. Finalmente, en la segunda parte de la sesión cada estudiante retorna a su equipo de base y con la

²⁵ Adaptada de www.cooperative.learning

²⁶ Adaptada de www.cooperative.learning

²⁷ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

información que aporta cada uno han de completar un mapa conceptual “mudo”²⁸ sobre el tema que han trabajado, que el profesor entrega a cada equipo.

2.1.4 Lápices al centro²⁹

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

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

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

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

2.1.5 El número³⁰

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

²⁸ Entendemos por “mapa conceptual mudo” un mapa conceptual semihecho, con los “globos” o “recuadros” de los conceptos del mapa vacíos, pero con las flechas y los conectadores correctos. Con la información que aporta cada estudiante, el equipo ha de poder completar el mapa conceptual en cuestión..

²⁹ Estructura ideada por Nadia Aguiar Baixauli, del C.R.A. “Rio Aragón”, de Bailo (Huesca) y María Jesús Tallón Medrano, del CEIP “Puente Sardas”, de Sabiñánigo (Huesca)

³⁰ Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal “Los Ángeles”, de Miranda de Ebro (Burgos). (Alonso y Ortiz, 2005, p. 63).

2.1.6 Números iguales juntos³¹

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

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

2.1.7 Uno para todos

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

2.1.8 El folio giratorio³²

El maestro asigna una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, las cosas que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas, una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etc.) y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio “giratorio” y a continuación lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea. Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario.

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

2.1.9 Folio giratorio por parejas³³

Dentro de un equipo, por parejas, inician la actividad en un “folio giratorio” (una redacción que la otra pareja deberá continuar, pensar un problema o plantear una pregunta que la otra pareja deberá resolver o responder...). Después de un tiempo

³¹ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

³² Adaptada de Spencer Kagan (1999)

³³ Aportada por el CEIP Santa Maria, de Avià (Barcelona)

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

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

2.1.10 Palabras compartidas (Educación Infantil)

Cada niño o niña del equipo escribe una palabra, siguiendo las indicaciones de la maestra (por ejemplo, listas de palabras, de nombres propios, etc.). Por orden, cada niño o niña enseña a los demás “su” palabra y éstos la rectifican, completan, corrigen, etc. Al final, se consigue una lista de palabras confeccionada con la aportación de todos los miembros del equipo.

2.1.11 Lectura compartida³⁴

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

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

2.1.12 Palabra y dibujo³⁵

Se trata de una estructura pensada para el Parvulario, pero puede adaptarse para niños y niñas mayores.

La maestra, reunida con un equipo, les explica que van a hacer un dibujo entre todos los miembros del equipo (por ejemplo, una figura humana) e inicia la actividad nombrando y escribiendo una parte del dibujo que se quiere realizar (por ejemplo, “cabeza”). Un

³⁴ Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal “Los Ángeles”, de Miranda de Ebro (Burgos). (Alonso y Ortiz, 2005, p. 63).

³⁵ Aportada por Anna Obradors y Àngels Gordillo, del CEIP Guillem de Balsareny. Balsareny (Barcelona)

niño del equipo –el primero que interviene en la actividad- debe leer la palabra y, a continuación, dibujarla. Los demás miembros del equipo, le van corrigiendo y ayudando. A continuación, el mismo niño nombra y escribe otra parte del dibujo (por ejemplo, “ojos”, con la ayuda, si es necesaria, de sus compañeros). Seguidamente, otro niño lee la palabra escrita por su compañero, y dibuja la parte correspondiente. Y así sucesivamente hasta que se ha completado el dibujo.

Debe incentivarse que los demás miembros del equipo, mientras su compañero hace su tarea (leer, escribir, dibujar) interactúen con él indicándole como debe hacerlo (“No, los brazos no salen de la cabeza, sino del tronco”...).

2.1.13 Los cuatro sabios³⁶

El maestro o el profesor seleccionan 4 estudiantes de la clase que dominen un determinado tema, habilidad o procedimiento (que son “sabios” en una determinada cosa). Se les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus compañeros de clase. Un día se organiza una sesión, en cuya primera fase un miembro de cada equipo de base (que están formados por 4 estudiantes) deberá acudir a uno de los “4 sabios” para que le explique o le enseñe lo que después, en una segunda fase, él deberá explicar o enseñar al resto de sus compañeros del equipo de base. De esta manera, en cada equipo de base se intercambian lo que cada uno, por separado, ha aprendido del “sabio” correspondiente.

2.1.14 El juego de las palabras³⁷

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

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

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

2.1.15 La sustancia³⁸

Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales –lo que es sustancial- de un texto o de un tema. El profesor o la profesora invita a cada estudiante de un equipo de base a escribir una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en clase. Una vez la ha escrito, la enseña a sus compañeros de equipo y entre todos discuten si está bien, o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o

³⁶ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

³⁷ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

³⁸ Estructura sacada de una experiencia que se llevó a cabo en el IES Puig i Cadafalch, de Mataró, con los alumnos de 1º y 2º de ESO, en el área de ciencias experimentales y matemáticas.

consideran que no se corresponde con ninguna de las ideas principales, la descartan. Lo mismo hacen con el resto de frases-resumen escritas por cada uno de los miembros del equipo. Se hacen tantas “rondas” como sea necesario hasta expresar todas las ideas que ellos consideran que son más relevantes o sustanciales.

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

2.1.16 Mapa conceptual a cuatro bandas³⁹

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

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

2.1.17 El saco de dudas⁴⁰

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

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

³⁹ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

⁴⁰ Aportado por el Colegio Arrels II, de Solsona (Lleida).

2.1.18 Cadena de preguntas⁴¹

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

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

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

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

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

⁴¹ Aportada por el CEIP Santa Maria, de Avià (Barcelona)

2.2 Algunas técnicas cooperativas

2.2.1 La técnica TAI ("Team Assisted Individualization")⁴²

En esta técnica no hay ningún tipo de competición, ni intergrupala, ni, por supuesto, interindividual. Su principal característica radica en que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada: todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un programa específico. Es decir, la tarea de aprendizaje común se estructura en programas individualizados o, mejor dicho, personalizados para cada miembro del equipo, es decir, ajustados a las características y necesidades de cada uno.

En estos equipos los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo:

Se pretende respetar, con ello, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. Cooperación e individualización se conjugan en un intento de superar las posibles deficiencias de cada uno de estos enfoques por separado. (Parrilla, 1992, p. 122).

En síntesis, la secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente:

1. Se divide el grupo clase en un determinado número de *Equipos de Base*.
- 1 Se concreta para cada alumno su *Plan de Trabajo Personalizado*, en el cual consten los objetivos que debe alcanzar a lo largo de la secuencia didáctica y las actividades que debe realizar (Figuras 16 y 17)⁴³.
- 2 Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos ni las mismas actividades.
- 3 Cada alumno se responsabiliza de llevar a cabo su Plan de Trabajo y se compromete a ayudar a sus compañeros a llevar a cabo el suyo propio.
- 4 Simultáneamente, cada equipo elabora -para un periodo determinado- su propio Plan de Equipo, con los objetivos que se proponen y los compromisos que contraen para mejorar su funcionamiento como equipo.
- 5 Si además de conseguir los objetivos de aprendizaje personales, consiguen mejorar como equipo, cada alumno obtiene una "recompensa" (unos puntos adicionales en su calificación final).

⁴² Parrilla, 1992, p. 122. Una propuesta de intervención didáctica y de organización del trabajo en el aula inspirada en esta técnica puede verse en Pujolàs (2004, pp. 140-158). La descripción –en este caso en el ciclo superior de Educación Primaria- puede verse en un artículo publicado en la revista *Aula de innovación educativa*: "Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad" (Guix y Serra, 1997a).

⁴³ Véase un ejemplo de adaptación y aplicación de este modelo de Planes de Trabajo en Guix y Serra (1997b).

PLA DE TRABAJO PERSONALIZADO: OBJETIVOS

Nombre:

Grupo:

Equipo:

Asignatura:

Período:

Tema:

Objetivos fundamentales

↓

NO LO SÉ

LO SÉ UN POCO

LO SÉ BASTANTE BIEN

LO SÉ MUY BIEN

	OBJETIVOS:	Grado de dominio
1		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Figura 16

PLA DE TRABAJO PERSONALIZADO: ACTIVIDADES

Nombre:

Grupo:

Equipo:

Asignatura:

Período:

Tema:

Actividades fundamentales

NO REALIZADA

REALIZADA

REVISADA POR EL PROFESOR

	ACTIVIDADES:	Control
1		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Figura 17

2.2.2 La Tutoría entre Iguales (“Peer Tutoring”)⁴⁴

Este recurso se sustenta en la colaboración que un alumno dispensa a un compañero de clase que ha formulado una demanda de ayuda. Encontramos una estructura de aprendizaje cooperativa, pero no ya en grupos reducidos y heterogéneos sino recurriendo a una dualidad: parejas de alumnos de un mismo grupo.

Es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación diádica entre los participantes. Estos suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende, siendo generalmente esta relación guiada por el profesor. (Parrilla:1992, p. 127)

Para que la *Tutoría Entre Iguales* ayude a mejorar el rendimiento de los alumnos implicados, tienen que darse las siguientes condiciones (Serrano y Calvo: 1994, p. 24):

- El alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero.
- La ayuda que proporcione el tutor a su compañero debe tomar la forma de explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas.

Tanto el hecho de recibir respuestas con la solución explicitada, como no recibir ayuda a una demanda, comporta, evidentemente, un efecto negativo sobre el rendimiento.

En síntesis, la secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente:

1. Fase de preparación: selección de los alumnos tutores y de los alumnos tutorizados.
2. Diseño de las sesiones de tutoría (contenidos, estructura básica, sistema de evaluación).
3. Constitución de los “pares”: alumno tutor y alumno tutorizado.
4. Formación de los tutores.
5. Inicio de las sesiones, bajo la supervisión de un profesor en las primeras sesiones.
6. Mantenimiento de la implicación de los tutores (con reuniones formales y contactos informales con los profesores de apoyo).

2.2.3 El Rompecabezas (“Jigsaw”)⁴⁵

Esta técnica es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes (por ejemplo: literatura, historia, ciencias experimentales...). En síntesis esta técnica consiste en los siguientes pasos:

- Dividimos la clase en grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros cada uno.

⁴⁴ Parrilla, 1992, pp. 127-128.

⁴⁵ A. Parrilla, 1992, p. 126; Echeita y Martín, 1990, pp. 63-64; Ovejero, 1990, p. 169; Serrano y Calvo, 1994, pp. 37-39. La descripción más detallada y un ejemplo práctico de esta técnica puede verse en Pujolàs (2004, pp. 161-164). La descripción de una experiencia en la que se ha aplicado una adaptación de esta técnica puede verse en un artículo publicado en la revista *Aula de innovación educativa*: "Una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria" (Geronès y Surroca, 1997). También se pueden encontrar ejemplos de aplicación de esta técnica en García López et al. (2002).

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

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

2.2.4 Los Grupos de Investigación (“Group-Investigation”)⁴⁶

Es una técnica parecida a la anterior, pero más compleja. Tal como la describen Gerardo Echeita y Elena Martín (1990), es muy parecida a la que en nuestro entorno educativo se conoce también con el *método de proyectos* o *trabajo por proyectos*⁴⁷.

Esta técnica implica los siguientes pasos:

- *Elección y distribución de subtemas*: los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación.
- *Constitución de grupos dentro de la clase*: la libre elección del grupo por parte de los alumnos puede condicionar su heterogeneidad, que debemos intentar respetar al máximo. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.
- *Planificación del estudio del subtema*: los estudiantes y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.)
- *Desarrollo del plan*: los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada grupo y les ofrece su ayuda.
- *Análisis y síntesis*: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen y la presentarán al resto de la clase.
- *Presentación del trabajo*: una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.

⁴⁶ Echeita y Martín, 1990, pp. 64-65. Ovejero, 1990, p. 173; Parrilla, 1992, p. 126; Serrano y Calvo, 1994, pp. 44-46. Pujolàs, 2004, pp. 164-168. Se pueden encontrar ejemplos de aplicación de esta técnica en García López et al. (2002).

⁴⁷ Sobre el trabajo por proyectos puede verse Hernández y Ventura (1992).

- *Evaluación*: el profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en grupo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

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

En las figuras 18 y 19 se pueden ver, respectivamente, una plantilla para la planificación de un proyecto de equipo y un ejemplo de cuestionario de evaluación de un proyecto.

Plantilla para valorar un proyecto de equipo⁴⁸:

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

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

Figura 19

⁴⁸ Esta plantilla ha sido pensada para valorar un proyecto de la clase de tecnología, consistente en la construcción de un objeto de madera. Para valorar otros proyectos de otras asignaturas, lógicamente, habría que adaptar los aspectos a valorar.

2.2.5 La técnica TGT (“Teams - Games Tournaments”)⁴⁹

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

- Se forman *equipos de base*, heterogéneos por lo que se refiere al nivel de rendimiento de sus miembros, y el profesor les indica que su objetivo es asegurarse que todos los miembros del equipo se aprendan el material asignado.
- Los miembros del equipo estudian juntos este material, y una vez aprendido empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas. Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y una hoja con las respuestas correctas.
- Cada alumno juega en grupos de tres, con dos compañeros de otros equipos que tengan un rendimiento similar al suyo, según los resultados de la última prueba que se hizo en la clase.
- El profesor entrega a cada equipo un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos cooperativos.
- Los alumnos de cada trío cogen, uno tras de otro, una ficha del montón (que está boca abajo), lee la pregunta y la responde. Si la respuesta es correcta, se queda la ficha. Si es incorrecta, devuelve la ficha debajo del montón.
- Los otros dos alumnos pueden refutar la respuesta del primero (empezando por el que está a la derecha de éste) si creen que la respuesta que ha dado no es correcta. Si el que refuta acierta la respuesta, se queda la ficha. Si no la acierta, debe poner una de las fichas que ya ha ganado (si tiene alguna) debajo del montón.
- El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas. El miembro del trío que, al final del juego, tiene más fichas gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo, obtiene 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos. Si empatan los tres, 4 puntos cada uno. Si empatan los dos primeros, 5 cada uno, y 2 el tercero. Si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 6 puntos el primero.
- Los puntos que ha obtenido cada integrante del trío se suman a los que han obtenido sus compañeros de equipo de base que formaban parte de otros tríos. El equipo que ha obtenido más puntos es el que gana.

En la figura 20 se pueden ver las reglas de este juego. Nótese que, en este juego, todos los miembros de cada equipo de base tienen la misma oportunidad de aportar la misma cantidad de puntos para su equipo, porque todos compiten con miembros de otros equipos de una capacidad similar. Incluso puede darse el caso de que, en un equipo de base, los miembros con menor capacidad aporten más puntos para su equipo, porque han “ganado” su partida, que los de más capacidad, los cuales pueden haber “perdido” su partida.

⁴⁹ Echeita y Martín, 1990, pp. 61-63; Parrilla, 1992, pp. 124-126; Serrano y Calvo, 1994, pp. 39-41; Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 33-36. Pujolàs, 2004, 172-174. Se pueden encontrar ejemplos de aplicación de esta técnica en García López et al. (2002).

Reglas del juego TGT

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

Figura 20 (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, pág. 36)

2.2.6 COOP-COOP⁵⁰

Consiste en formar grupos de trabajo cooperativos que permiten al alumnado investigar sobre cada tema propuesto, profundizando en los aspectos esenciales, para compartir este nuevo conocimiento con sus compañeros.

Esta técnica se desarrolla siguiendo las siguientes fases:

Fase 1: Diálogo centrado en los alumnos

Se anima a todo el grupo clase a descubrir y expresar sus intereses sobre el tema a estudiar, a través de lecturas o experiencias. El objetivo de la discusión consiste en aumentar la implicación de los alumnos en el aprendizaje, estimulando su curiosidad, sin conducirlos hacia ningún tópico preestablecido. Se trata de llegar a establecer qué aspectos quieren aprender y experimentar acerca del tema a estudiar. Debe dedicarse a esta fase el tiempo necesario para garantizar el interés de todos por el tema y evitar la desmotivación desde el principio. Al final de esta fase deben quedar bien definidos los distintos aspectos o subtemas del tema a estudiar que el grupo clase quiere profundizar⁵¹.

Fase 2: Selección y desarrollo de los equipos de trabajo

Se crean equipos heterogéneos en sexo, cultura, rendimiento, de 4-5 miembros y se favorece con dinámicas de grupo la confianza y las habilidades necesarias para empezar la tarea.

Fase 3: Seleccionar el subtema de trabajo

Cada equipo elige el aspecto del tema que le resulta de mayor interés, como resultado de la discusión inicial, para investigar sobre el mismo y profundizar en su estudio. En este momento, se recuerda a los equipos cuáles son los temas más preferidos por toda la clase y se les sugiere que su trabajo será más útil –y ellos serán más “cooperativos”- si eligen un tema que interese a todo el mundo o a un buen número de compañeros (por tanto, si escogen un tema de los que han sido más valorados en la fase 1).

Fase 4: Distribución de tareas

Dentro de cada equipo se distribuyen las tareas entre sus miembros. Las tareas pueden solaparse, así que los alumnos deberán compartir información y materiales, pero garantizando la contribución única e individual de cada uno al trabajo conjunto.

Fase 5: Preparación del trabajo

Se trabaja individualmente, cada cual en la parte del tema de la que se ha responsabilizado. La preparación del trabajo puede implicar tareas de biblioteca, trabajo de campo, experimentos, entrevistas, proyectos artísticos o literarios.

Fase 6: Presentación del trabajo individual

Cada alumno presenta su trabajo al resto de compañeros de equipo, de manera formal. Esto significa que todos tienen un tiempo asignado para exponer sus conclusiones ante

⁵⁰ Pujolàs (2004, pp. 169-171), García López et al. (2002).

⁵¹ Para ello puede ser útil, para dinamizar y culminar este debate, utilizar la dinámica del grupo nominal (descrita en el subapartado 1.1.1) para priorizar los distintos subtemas, ordenándolos según su mayor o menor interés por parte de los alumnos. En la fase 3, en el momento que los distintos equipos eligen el aspecto del tema que desean estudiar deberían tener en cuenta, además de su propio interés, el interés de todo el grupo clase, escogiendo alguno de los subtemas considerados de mayor interés por todo el grupo.

los demás. Esta presentación debe garantizar que todos los miembros del equipo comprenden y asimilan los distintos aspectos del tema estudiado. Se discute entre ellos como en un panel de expertos. Los alumnos juntan “las piezas del puzzle” de su trabajo para que tengan coherencia para la presentación final del subtema estudiado ante toda la clase.

Fase 7: Preparación de la exposición de equipo

Se sintetizan los subapartados y se elige la forma de exposición: *debate, dramatización, mural, demostración, exposición magistral, etc.* Se debe animar a utilizar todo tipo de formato y recursos audiovisuales.

Fase 8: Exposiciones de los equipos

Cada equipo debe responsabilizarse de la gestión del tiempo, espacios y recursos utilizados durante la exposición de su trabajo. Es conveniente que un miembro de cada equipo se encargue de controlar el tiempo de exposición, pues es lo más difícil de gestionar. Cada equipo debe incluir un cuestionario para comentarios y valoraciones a contestar por el resto de la clase.

Fase 9: Evaluación

Se realiza una triple evaluación del trabajo realizado: a) el grupo-clase evalúa cada una de las exposiciones de equipo; b) cada equipo evalúa las contribuciones individuales de sus miembros; c) el profesorado evalúa un resumen o presentación individual de cada alumno. Se sigue un formato de evaluación formal para realizarla entre profesorado y alumnado, haciendo referencia a los puntos fuertes y débiles de cada exposición.

2.2.7 Equipos paralelos⁵²

Esta técnica nos permite, por un lado, la participación de todos y, por otro, la elección por consenso y a través de la argumentación y el razonamiento. También nos ayuda a organizar y sistematizar una forma de trabajar.

Para la aplicación de esta técnica necesitamos dos prácticas o ejercicios y el material necesario para llevarlas a cabo.

Cada equipo estará formado por unos 4 alumnos/as. Organizaremos los equipos dentro de la clase de modo que el número total de equipos sea par (por ejemplo, 6 equipos). Los equipos de origen los identificamos con números (1, 2, 3...) y las dos prácticas mediante letras mayúsculas (A, B). Se asigna la Práctica “A” a los equipos impares y la práctica “B”, a los pares, de modo que los equipos 1, 3 y 5 desarrollan la práctica A y los equipos 2, 4 y 6 desarrollan la práctica B.

El desarrollo de la técnica lo realizamos a través de tres momentos:

Momento 1: Trabajo de especialización en grupo (el profesor da y presenta las herramientas de trabajo, primero con los grupos impares para la realización de la práctica A, y después con los pares, para la B) (Tabla 1). Los grupos impares se entrenan y especializan en la realización de la práctica A mientras los pares hacen lo propio con la B.

52

Adaptada de García López, et al. (2002).

Equipos Iniciales	Práctica
1,3,5	A
2,4,6	B

Tabla 1

Momento 2: Trabajo en subequipos (Cada equipo se divide en 2 subequipos que denominaremos con el nombre del grupo y la letra minúscula de la práctica que realizan –a o a’; b o b’-; es decir, el equipo 1 que realiza la práctica A estará formado por las personas del equipo (1a) y del equipo (1a’) (Tabla 2).

Equipo/Práctica	Subequipos
1A	1a
	1a'
2B	2b
	2b'

Tabla 2

Desharemos los primeros equipos de trabajo especializados en una de las dos prácticas y crearemos nuevos equipos de trabajo mixtos juntando subequipos pares con impares. Esto nos permitirá distribuir los equipos de trabajo de origen por parejas correlativas impar – par (1a, 2b) (1a',2b') conformando los equipos paralelos (Tabla 3). Cada equipo paralelo forma una unidad de trabajo.

Equipos Iniciales		Equipos Paralelos	
1A	1a	12	1a
	1a'		2b
2B	2b	1'2'	1a'
	2b'		2b'

Tabla 3

Tutorizaciones: una vez formados los equipos paralelos es el momento que unos miembros expliquen a los otros la práctica que han realizado. Primero los subgrupos impares a los pares, y después los subgrupos pares a los impares.

Momento 3: Trabajo de consolidación en el grupo de origen. Deshacemos los equipos paralelos y volvemos a formar los equipos iniciales. Trabajando nuevamente los grupos 1, 2, 3... comparten aquello que han aprendido en los grupos paralelos y confrontan sus aprendizajes. Es el momento para consolidar el aprendizaje de la práctica en la que han sido tutorizados por sus compañeros respectivos de los equipos paralelos. De esta forma

los equipos impares acaban ampliando su aprendizaje a la práctica B mientras los pares hacen lo propio con la A.

La Evaluación se puede realizar de forma mixta:

- Evaluación individual: (50% nota) [realización de práctica o valoración del cuaderno]
- Evaluación grupal: (50% nota) [realización de una de las dos prácticas/ entrevista profesor – grupo]

Esta técnica nos permite aumentar el rendimiento académico, reducir las conductas competitivas, aumentar la autoestima y ver a los compañeros como fuente de aprendizaje. También favorece la empatía.

2.2.8 Opiniones enfrentadas⁵³

Esta técnica de trabajo grupal es adecuada para enseñar las habilidades y estrategias básicas del debate y la discusión argumentativa en público. Por esto ha sido descrita en el ámbito de intervención A. Sin embargo, también puede utilizarse para estudiar los temas de estudio de las distintas asignaturas, promoviendo debates sobre los mismos. (Véase su descripción en el apartado 1.1.4).

53

Adaptada de García López et al. (2002)

3. Algunas herramientas didácticas para el Ámbito de Intervención C

Para enseñar de forma sistemática a trabajar en equipo, hay que hacer algo más que trabajar en equipo

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

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

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

Para ello necesitamos:

1. Dinámicas de grupo y actividades para desarrollar habilidades sociales cooperativas
2. Recursos y estructuras para reforzar algunas habilidades sociales cooperativas
3. Recursos didácticos para la organización de los equipos

3.1 Dinámicas para desarrollar habilidades sociales cooperativas⁵⁴

3.1.1 Mundo de colores⁵⁵

Objetivos:

- a) Hacer una aproximación a los criterios que se siguen para conformar grupos sociales.
- b) Constatar la tendencia a discriminar a los que son diferentes.
- c) Trabajar la homogeneidad y la diversidad en la formación de grupos.

Tiempo: 20'

Materiales: Pegatinas de diferentes colores.

Desarrollo de la actividad:

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

Guía para el monitor de la actividad:

- Fijarse quien conduce a la gente hacia los grupos de diferentes colores agarrándolos y llevándolos.
- Fijarse en las expresiones de la persona que tiene la pegatina diferente a todos.
- Fijarse en las personas que se dejan llevar.
- Ver que hace la gente al comenzar el juego, quien son los primeros que comienzan a agrupar a los otros.
- Fijarse en como la gente tiende a agruparse por colores.

Conclusiones / Evaluación:

Al formar grupos tendemos a hacerlos de manera homogénea, agrupándonos con los amigos o aquellos iguales a nosotros, y muchas veces, aunque de manera involuntaria, a discriminar a aquellos que son diferentes. Si nos agrupamos con aquellos que son iguales y piensan igual se produce una homogeneidad en los discursos empobreciendo el aprendizaje.

⁵⁴ Las dinámicas que constan en este apartado han sido aportadas por Joan Traver y el resto del Equipo de Investigación de Zona (Castelló-València). En su conjunto, constituyen un programa específico para trabajar algunas habilidades sociales de tipo cooperativo, pero también pueden aplicarse individualmente, para trabajar los objetivos específicos de cada una de ellas, en función de las características y necesidades del grupo clase. Asimismo, pueden llevarse a cabo para cohesionar el grupo clase y, en este sentido, también pueden considerarse adecuadas para el ámbito de intervención A.

⁵⁵ Para más información consultar

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

3.1.2 Entrevista personal

Objetivos:

- a) Conocer a las personas con la finalidad de romper prejuicios.
- b) Ahondar en el conocimiento de las diferentes personas que forman el grupo.
- c) Tener curiosidad por los demás.
- d) Descubrir quien tiene cosas en común con nosotros por muy diferente que parezca.

Tiempo: 20'

Material necesario: 1 hoja de papel y bolígrafo por persona.

Desarrollo de la actividad:

Las personas participantes en la actividad se colocan de dos en dos, uno de ellos hará el papel de entrevistador y el otro de entrevistado durante 2'. Después se intercambiarán los papeles. Una vez se han entrevistado pedimos a dos o tres parejas que presentan a su compañero/a al resto.

Guía para el monitor de la actividad:

- Hay que fijarse en las cosas en común que tiene la gente y remarcarlas, ver como por muy diferentes que pueda ser los miembros del equipo podemos encontrar cosas en común, encontrando vínculos entre ellos.
- En la entrevista hay que ahondar en el conocimiento de los otras personas no quedándonos con aquello más superficial.

Conclusiones / Evaluación:

Además de aquello expresado en el punto anterior que llegar a la conclusión de que para que un grupo funcione bien, los miembros se han de conocer mucho y en profundidad. Conocer cuáles son sus virtudes por explotarlas al máximo en beneficio del grupo y poder ayudar a los demás en estos aspectos, y cuáles son sus limitaciones para poder recibir la ayuda del grupo en estas.

Nota:

Esta actividad se relaciona con el *Mundo de colores*: una vez vemos como hemos formado grupos heterogéneos, si vemos como tenemos cosas en común con aquella gente que en principio creemos que son diferentes podemos llegar a romper prejuicios y a tomar confianza unos con otros.

3.1.3 Origami⁵⁶

Objetivos:

- a) Importancia del diálogo en el grupo.
- b) Discriminar entre trabajo en equipo y trabajo cooperativo.
- c) Percatarse que el trabajo cooperativo cumple y supera expectativas.
- d) Trabajar el compromiso individual como esencia para el trabajo cooperativo.
- e) Constatar la importancia de la planificación del trabajo para el éxito del grupo.

Tiempo de realización: 40'.

⁵⁶ Adaptado de Lobato Fraile (1998).

Material: Cuadrados de papel de unos 7 cm², entre 50 y 80 por grupo. Un bolígrafo por persona.

Desarrollo de la actividad:

Se hacen grupos de 4 a 6 personas, a los alumnos se les cuenta alguna historia para motivar que hagan avioncitos o la figura de papel elegida, contándoles que imaginen que quien mejor lo haga será contratado para una súper empresa, teniendo en cuenta que además de cantidad queremos calidad.

Se enseña a hacer paso a paso la figura de papel elegida; todos deben aprender bien a hacer la figurita de papel.

1ª Fase: Cada miembro del grupo apunta en un papel cuantas figuritas de papel cree que es capaz de hacer en 2 o 3' según la dificultad de la figura de papel. No deben enseñar este papel a nadie. Comenzamos a hacer aviones durante 2 o 3 minutos. Cuando acaban solo los interesados saben si han cumplido o no expectativas. Se quitan todas las figuritas de papel de encima la mesa.

2ª Fase: Cada miembro del grupo apunta en un papel cuantos aviones piensa que su grupo es capaz de hacer, en este caso es importante que los miembros del grupo no se digan cuantos aviones han hecho en la fase anterior. Volvemos a hacer aviones. Contamos cuantos aviones se han hecho por grupo y preguntamos quien había apuntado menos figuritas de papel de las que se han hecho, se comprobará que en muchas ocasiones las expectativas que tenían los miembros de los grupos se han superado, así que reflexionamos que el trabajo en grupo es más efectivo que el trabajo individual. Quitamos todas las figuritas de papel de encima de la mesa.

3ª Fase: Ahora los alumnos tendrán 2 minutos para hablar, en este tiempo buscarán estrategias para hacer las figuritas de papel y consensuar entre todos cuantos aviones creen que son capaces de hacer si cooperan entre todos. Hacemos los aviones durante el período de tiempo estipulado. Una vez acabamos de hacer los aviones cada grupo cuenta las figuritas de papel que ha hecho y se pregunta a los grupos si han logrado hacer más o menos figuritas de las habían apuntado. Como norma general todos lograrán hacer más aviones de los que se habían propuesto, es decir, no solo se han cumplido las expectativas si no que se han superado.

Guía para el monitor de la actividad:

Esta se una actividad en la que se pueden trabajar varias habilidades cooperativas, pero hay que tener en cuenta algunos aspectos que se detallan a continuación. Algunos de los grupos sobretodo en la última fase pueden llegar a fracasar en la tarea que está desarrollando, así pues, deberemos analizar por qué se produce este fracaso, por fracaso entendemos que el grupo hace menos figuras de papel de las que se ha propuesto.

Cuando se propone a los alumnos que se realice la tercera fase de la actividad y consensúan una manera de abordar el trabajo muchos caen en la tentación de hacer una cadena de montaje con las figuritas, en muchas ocasiones la prueba se desarrolla de manera satisfactoria y todo sale bien, pero otras veces se fracasa en la propia cadena. Intentaremos mostrar por qué:

- En ocasiones cuando comienza el trabajo algunos miembros del equipo están esperando a que les lleguen las primeras figuritas de papel, entonces están perdiendo tiempo y en algunas ocasiones no llegan a cumplir expectativas.
- Otras veces un paso para hacer la figura solo lo hace un miembro del grupo de manera que se hace como una especie de embudo, las figuras que le llegan a este miembro son tantas que no las puede procesar y fracasan.

- Si todos los miembros del grupo no toman la tarea de un modo serio el trabajo no llega a los niveles acordados.
- Los miembros del grupo deben conocer sus propias capacidades y comprometerse a hacer todo lo posible para garantizar el éxito del grupo si este compromiso no es efectivo el grupo puede fracasar.
- Si el grupo no apoya a alguno de sus miembros y este no aprende bien a hacer las figuras de papel, cuando debe aportar su trabajo al grupo este no lo hará bien y el grupo fracasará.

Tratando ahora otros aspectos, se considera que hay que advertir sobre los peligros del trabajo en cadena, este puede hacer que un miembro del grupo se especialice tanto en una tarea que no sepa hacer otras tareas, si hay alguna pérdida en cualquier lugar de la cadena, ningún miembro del grupo sabrá hacer el trabajo que falta y la tarea no se completará.

Se considera que la mejor forma de abordar la 3ª fase de este juego es que cada miembro sepa cuantas figuras es capaz de hacer y se comprometa a hacer el máximo número de éstas posible.

Conclusiones / Evaluación:

En las conclusiones hay que destacar la mejora respecto de la segunda fase a la tercera fase, que quiere decir la mejora del trabajo puramente grupal (de la simple unión de partes) a un trabajo grupal pero cooperativo, en el que hay una planificación, un compromiso y una ejecución del trabajo acordado.

Una de las palabras más importantes para esta reflexión es *compromiso*, si una persona se compromete a hacer por ejemplo, dos figuras de papel y lo logra, contribuye al éxito del grupo ya que si todos los miembros del grupo se comprometen a hacer correctamente su tarea y esta se hace, el trabajo se cumple.

3.1.4 Círculos rotos⁵⁷

Objetivos:

- a) Percatarse de la importancia de la comunicación en el trabajo conjunto.
- b) El trabajo cooperativo es un conjunto y no una unión de partes sueltas.
- c) Analizar las relaciones de poder dentro de un grupo.

Tiempo de realización: 30'.

Material: Los círculos rotos hechos ha propósito para este juego.

Desarrollo de la actividad:

Todos los participantes del juego deben formar grupos de 6 personas, a cada miembro del grupo se le dará un sobre. Dentro de cada sobre encontrarán un círculo hecho a trozos, deberán intercambiar piezas de círculo los unos con los otros para que cada miembro del grupo acabe con un círculo hecho. Pero existen algunas condiciones al mismo tiempo de intercambiar las piezas; los miembros del grupo no pueden hablar entre ellos, cuando alguien considera que una pieza del círculo no le aprovecha debe ofrecerla a otro miembro del grupo sin colocársela en el lugar, tampoco no nadie puede

57

Adaptado de Lobato Fraile (1998).

coger piezas de otro si este no le ofrece la pieza. Se tienen 5 minutos para acabar el juego.

Guía para el monitor de la actividad:

De los 6 sobres repartidos los monitores deben saber que uno tiene un sobre que sale el círculo montado, es decir, que ni le sobra ni le falta ninguna pieza, cuadra perfectamente. Hay que observar a esta persona y ver cómo reacciona, la tendencia natural de ésta es mirar qué hacen sus compañeros sin hacer absolutamente nada, si esta persona no desmonta su círculo será imposible que cuadren las piezas del resto de los círculos. Hay que observar también al resto de compañeros del grupo si se percatan de la situación y si le miran de forma extraña como incitando a desmontar su círculo.

Conclusiones / Evaluación:

La tarea de un grupo cooperativo no acaba cuando acaba uno de los miembros sino cuando acabamos todos. Esta es la idea fundamental que se quiere destacar en este juego. También hay que aflorar las limitaciones que han aportado al grupo una falta absoluta de comunicación, y destacar en un grupo la importancia de pedir opinión a los compañeros y no imponer ideas.

3.1.5 El dibujante⁵⁸

Objetivos:

- a) Intentar llegar a la máxima precisión en la expresión oral de las instrucciones.
- b) Constatar la dificultad de expresar y entender instrucciones mediante el lenguaje verbal.
- c) Entender cómo el diálogo unidireccional puede comportar interpretaciones erróneas y cómo la comunicación mejora cuando el diálogo es bidireccional.

Tiempo: 30'.

Material: Una hoja en blanco, un bolígrafo, una reproducción del dibujo hecho para la ocasión.

Desarrollo de la actividad:

Se agrupa a los participantes por parejas, situándolos espalda contra espalda. A uno de ellos se le da el dibujo y al otro una hoja de papel en blanco y un bolígrafo. Aquel que tiene el dibujo irá dando instrucciones al que está dibujando para que dibuje en la hoja en blanco el dibujo lo más semejante posible al que le hemos dado al compañero o a la compañera. Aquella persona que está dibujando no podrá hacer ninguna pregunta a quien le está dictando el dibujo. Tienen 5' para reproducir el dibujo.

En una segunda fase se repetirá la operación, pero esta vez se permitirá que la persona que dibuja pregunte lo que quiera a la persona que le está dictando, haciéndole las preguntas aclaratorias que considere oportunas. Les daremos unos 5' para hacer los dibujos también en esta segunda fase.

Guía para el monitor de la actividad:

Para esta actividad hay que evitar que las personas que van a dibujar vean el dibujo, por eso intentaremos distribuir a la gente que participa en el espacio de manera que se

58

Adaptado Lobato Fraile (1998)

facilite que los dibujantes no puedan ver el dibujo. También hay que evitar que los dibujantes hablen en la primera fase, de no ser así el juego puede perder su sentido.

Conclusiones / Evaluación:

Una vez los dibujos estén terminados, se enseñarán a los dibujantes, y se compararán los dibujos de la primera y la segunda fase, miraremos cuáles han salido mejor y debatiremos porque. El monitor deberá enfocar el debate hacia la insuficiencia del lenguaje como medio de comunicación plenamente efectivo y de la facilidad con la que nos puede llevar a interpretaciones incorrectas de aquello que intentamos expresar. También es interesante abrir debate sobre cómo se sentían las personas que estaban dibujando y solamente recibían órdenes sin tener derecho a réplica en estas, en la mayoría de los casos la gente se siente frustrada e impotente.

Nota:

Esta actividad se puede relacionar con la de los *Círculos rotos*, en ella veíamos la importancia del lenguaje y de la comunicación dentro de un grupo, y en esta actividad constatamos los condicionantes para que esta comunicación sea lo más efectiva posible, por esto en un grupo las relaciones en el diálogo deben ser igualitarias, ya que cuando el diálogo no sigue una relación de poder horizontal sino vertical, sin derecho a réplica, puede llevar a confusiones y a interpretaciones erróneas.

3.1.6 El puente⁵⁹

Objetivos:

- a) Poner en práctica aquello que se ha aprendido en el taller de habilidades cooperativas.
- b) Cooperar para lograr un objetivo común.

Tiempo: 40'

Material: Una pila de periódicos de unos 20 cm, dos rollos de papel de celo, un retroproyector o algún objeto grande que aparente pesar mucho.

Desarrollo de la actividad:

Los alumnos se agrupan en grupos de 4 a 6 personas según la gente que participa, dejamos a un o dos alumnos solos para hacer la actividad. Y les explicamos que van a hacer un puente con papel de periódico y celo, este puente ha de cumplir una serie de condiciones; debe tener un ojo suficientemente grande para que pueda pasar el ancho de una hoja de papel y el alto de ésta puesta en horizontal, también debe aguantar el peso del retroproyector o del objeto elegido.

Los dejamos 5' para planificar cómo lo harán y 10' para hacer el puente. Los 10 minutos serán flexibles dejando que todos acaben su puente, no serán flexibles si los que no han acabado son aquellos alumnos que están solos.

Al finalizar comprobamos que todos los puentes hechos tienen los requisitos de calidad acordados.

Guía para el monitor de la actividad:

Para hacer el puente el único material que se puede emplear se el papel de periódico y el celo, no pueden forrarse las piernas de los participantes con papel, ni ninguna mesa, ni

⁵⁹ Adaptado de Vopel (1997).

nada extraño, solo pueden emplear el material facilitado. Hay que fijarse en aquellas personas que están haciendo solas la actividad. También nos debemos fijar en cómo reaccionan al decirles que el puente debe aguantar el peso que les proponemos ya que muchos reaccionarán diciendo que eso es imposible de hacer.

Conclusiones / Evaluación:

Todos los que hagan el puente en grupo, si no pasa nada extraño, lograrán acabar el puente con los criterios de calidad acordados, la conclusión es que *juntos han hecho aquello que parecía imposible*. Ahora habrá que analizar cómo se lo han pasado, si han disfrutado haciendo la actividad o no, también habrá que analizar los sentimientos de la gente que ha hecho la actividad sin grupo, como se lo han pasado. Así pues constatamos que trabajando juntos hacemos cosas que parecen imposibles y también lo pasamos bien haciéndolas.

3.1.7 Dinámica de los cubos

Objetivos:

- a) Poner de manifiesto sentimientos como rabia, impotencia.
- b) Ver como se establecen relaciones de poder.
- c) Análisis de sentimientos ante situaciones injustas.
- b) Resolución de conflictos.

Tiempo: Entre 90' y 120'

Material:

- tijeras.
- 1 plano para hacer un cubo en buenas condiciones.
- planos para hacer un cubo de papel en malas condiciones o defectuoso.
- 5 tubos de pegamento de barra.
- gomas.
- 12 lápices.
- 1 regla
- Hojas en blanco (preferiblemente para reciclar)
- rollos de papel celo.

Desarrollo de la actividad:

Los alumnos se agrupan en equipos de 4 a 6 personas según la gente que participa, siempre deben salir seis grupos. (Si no son seis grupos se adaptará el material).

Los grupos se nombran con letras: A, B, C, D, E, F. Recibiendo el siguiente material:

Grupo A:

- Lápices.
- El plano del cubo en buenas condiciones.
- 1 Goma.
- 1 Regla.
- Tijeras.
- 1 Tubo de pegamento.
- hojas de papel.

Grupo B:

- Lápices.

- 1 Plano del cubo defectuoso o en malas condiciones.
- 1 Goma.
- Tijeras.
- Tubos de pegamento.
- Hojas de papel.

Grupo C:

- Lápices.
- 1 Plano del cubo defectuoso o en malas condiciones.
- 1 Goma.
- Tijeras
- 1 Tubo de pegamento.
- Hojas de papel.

Grupo D:

- 1 Lápiz
- 1 Goma.
- 1 Rollo de papel de celo.
- 35 Hojas de papel.

Grupo E:

- 1 Lápiz.
- 1 Tubo de pegamento.
- 40 Hojas de papel.

Grupo F:

- 1 Lápiz
- 1 Tijera.
- 1 Rollo de papel de celo.
- 35 Hojas de papel.

Una vez está todo el material repartido, se explicará que el juego consiste en hacer el mayor número de cubos posible y de la mejor calidad posible, por grupos. Y que tienen planos con los que guiarse para hacer los cubos, pero la de mejor calidad lo tiene el grupo A. No serán dados por buenos cubos mucho más grandes o mucho más pequeños que el que está en el plano.

Posteriormente se le encargará a cada grupo que nombre a un representante de grupo que será el que podrá negociar con otros representantes de otros grupos para intercambiar material. Estas negociaciones se producirán en una mesa aparte y bajo la supervisión del monitor de la actividad.

Guía para el monitor de la actividad:

Esta actividad está orientada a que se den situaciones de máxima tensión entre grupos, algunos grupos están cargados de mucha tecnología (lápiz, gomas, tijeras, etc.), pero poca materia prima (hojas de papel) y otros que tienen mucha materia prima y muy poca tecnología. Veremos cómo desde posiciones de más poder se intenta dominar a aquellos que en teoría son menos poderosos. Para forzar un poco esta situación el mediador en los grupos cuando hacen negociación se puede decantar por aquellos grupos que tengan más tecnología favoreciendo más aún su ventaja.

La idea del juego consiste en que si todos colaboran y ponen los recursos al alcance de todos conseguirán el mayor número de cubos y además de calidad. En el juego se pueden dar muchas relaciones extrañas que habrá que analizar en la evaluación.

Conclusiones / Evaluación:

En esta dinámica lo más importante es analizar los sentimientos de la gente de los grupos, saber cómo se han sentido y ver las frustraciones de los miembros de los grupos menos “poderosos” y cómo los grupos más poderosos los han “machacado” en cierta medida. También cabe desarrollarlo con una perspectiva más social y ver cómo en ocasiones los grupos sociales de más poder se aprovechan de aquellos más desfavorecidos.

3.1.8 La estatua

Objetivos:

Poner de manifiesto sentimientos y habilidades sociales relacionadas con:

- a) Confianza.
- b) Responsabilidad compartida.
- c) Ayuda mutua.

Tiempo: Entre 20' y 30'

Desarrollo de la actividad:

Los alumnos se agrupan en equipos de 4 a 7 personas según la gente que participa. De pie, se distribuyen formando círculos. Uno de los participantes se coloca en el centro del círculo con los pies juntos, los ojos cerrados y los brazos caídos. Los demás participantes lo balancean hacia uno y otro lado, jugando con el equilibrio, y recogiendo asegurándose de que no se caiga. Conforme van tomando confianza, el círculo se hace más amplio y la sensación de caída es mayor. Esto obliga a entender que la responsabilidad de cuidar a la persona que está en el centro es de todo el grupo –y que por tanto se ha de organizar para ello-, a depositar confianza en los compañeros y compañeras del grupo y a ayudarse entre ellos para el buen desarrollo de la actividad. La idea es que todos los componentes del grupo realicen la actividad en una o dos fases –que amplían sucesivamente la medida del círculo-.

Guía para el monitor de la actividad:

Esta actividad está orientada a hacer ver la importancia que tiene el confiar en los demás miembros del grupo para conseguir el éxito de una actividad, que la participación de todos sus miembros es importante y que la responsabilidad en la misma es siempre compartida. Cuando se dan estos ingredientes podemos resolver eficazmente la actividad disfrutando de la misma.

3.2 Recursos y estructuras para reforzar algunas habilidades sociales cooperativas

3.2.1 Cupones de ayuda mutua⁶⁰

El objetivo de este recurso es facilitar o favorecer la habilidad de “ayudar y pedir ayuda” a los compañeros y a las compañeras del equipo de base hasta que se generalice entre sus miembros.

Es muy apropiada para utilizarla conjuntamente con la técnica TAI (véase su descripción en el apartado 2.2.1) ya que favorece una de las premisas principales de esta técnica: ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo.

Desarrollo:

A cada miembro del equipo de base se le dan unos cupones de colores, a cada miembro se le asigna un color, de tal manera que tengan tantos cupones como miembros tiene el equipo de base, multiplicado por 3, sin contarse el mismo.

Por ejemplo: si el equipo-base está formado por 3 miembros, cada uno de ellos tendrá 6 cupones y si está formado por 4 miembros, cada uno de ellos tendrá 9 cupones (Figura 21).

Cuando un miembro del equipo pide ayuda a un compañero del equipo y éste se la presta, le compensará con un cupón hasta que cada uno tenga los cupones de sus compañeros y no tenga los suyos, lo cual significa que cada uno “ha ayudado o ha pedido ayuda” al menos 3 veces a cada compañero (Figura 22).

Se utilizarán estos cupones hasta que sean capaces de desarrollar esta habilidad de manera generalizada.

⁶⁰ Recurso aportado por Mariluz Benito (Proyecto PAC: Equipo de Investigación de Zona, Aragón).

EQUIPO BASE

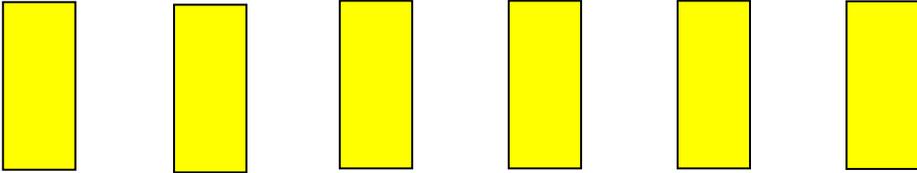
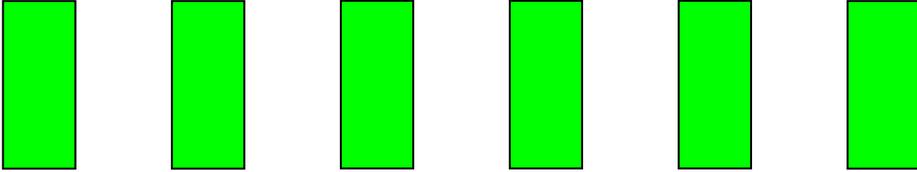
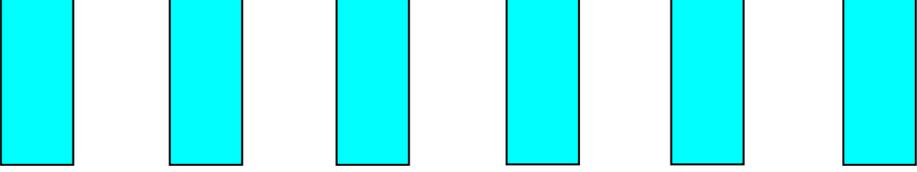
	
	
	

Figura 21

EQUIPO BASE

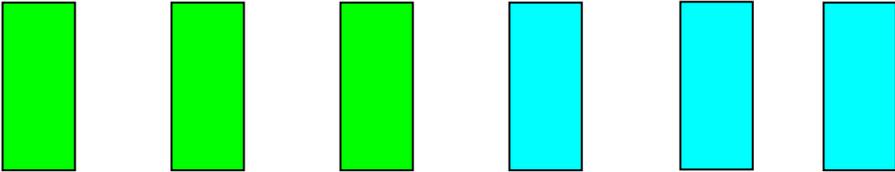
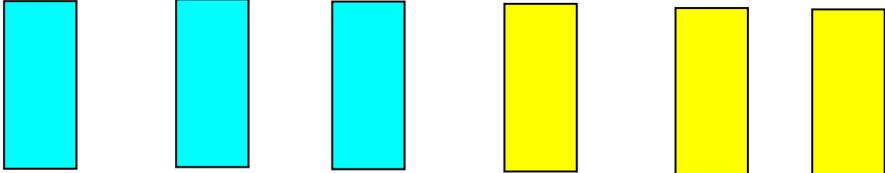
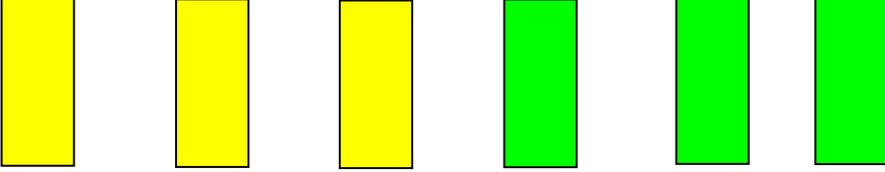
	
	
	

Figura 22

3.2.2 Resumen encadenado⁶¹

El objetivo de esta estructura es aprender a respetar el turno de palabra y fomentar la escucha activa. Se forman equipos de tres o cuatro personas que pueden aportar información sobre un mismo contenido trabajado anteriormente. La tarea consiste en realizar un resumen de equipo sobre el contenido trabajado.

Antes de realizar el resumen el equipo dispone de un tiempo, aproximadamente de 5' para poder hablar de cómo estructurar la información en el resumen según el siguiente modelo:

1. Una presentación.
2. Una parte central del contenido
3. Conclusiones sobre el mismo.

Cada apartado se realiza de la siguiente manera: un miembro del equipo piensa una frase y la escribe. Después la lee en voz alta al resto del grupo, que debe permanecer en silencio. Un segundo miembro continúa el resumen escribiendo la segunda frase y manteniendo la coherencia con la frase escrita anteriormente y así sucesivamente.

El equipo debe intentar que todos los miembros hayan escrito al menos una frase en los tres apartados del resumen.

El resumen es presentado por escrito al profesor y oralmente al resto de los compañeros. Si se observan aspectos repetidos, estos no se expondrán en la presentación oral.

3.2.3 Síntesis guiada⁶²

El objetivo de esta estructura es tener en cuenta la información de los otros miembros del equipo y aprender a consensuar para llegar a un resultado final.

La tarea consiste en poner en común información, conocimientos, opiniones, ideas previas sobre un mismo tema o contenido y sintetizarla utilizando para ello una guía con diferentes cuestiones dadas por el profesor. Las cuestiones deben ser planteadas en términos que hagan reflexionar sobre toda la información aportada y no solamente sobre lo que los miembros del equipo saben.

Se forman equipos de tres o cuatro personas. Cada miembro del equipo aporta su información, opinión... y la pone en común con el resto del equipo. Un miembro del grupo debe controlar el tiempo para asegurar que todos los miembros hagan su exposición con un reparto equitativo de la intervención.

El profesor les plantea varias cuestiones (por ejemplo 3/4) relacionadas con la temática sobre la que están trabajando de manera que tengan que hablar y reflexionar. Seguidamente responden a ellas teniendo en cuenta todas las aportaciones realizadas por los miembros del equipo.

La información o respuesta a las cuestiones planteadas es presentada por escrito y/o de forma oral.

Ejemplo:

⁶¹ Recurso aportado por Marifé Abad y Mariluz Benito (Proyecto PAC: Equipo de Investigación de Zona, Aragón).

⁶² Recurso aportado por Marifé Abad y Mariluz Benito (Proyecto PAC: Equipo de Investigación de Zona, Aragón).

Tema: Cambio climático: causas y consecuencias del calentamiento global

Cuestiones:

1. Explicar un posible futuro de la tierra.
2. ¿Qué cambios crees que deben introducir las autoridades competentes: Gobierno Central, Ayuntamiento...?
3. ¿Qué debemos hacer cada uno de manera individual para frenar el cambio climático?

3.3 Elementos para la organización de los equipos

Enseñar a trabajar en equipo es también ayudarles a –o enseñarles a- organizarse mejor como equipo y darles la oportunidad –y enseñárselo- de pararse a pensar cómo funciona su equipo: qué es lo que hacen especialmente bien, en su forma de trabajar en equipo, y qué es lo que deben mejorar como equipo. Cuanto más bien organizado esté el equipo y más sepan reconocer sus componentes lo que hacen bien y lo que deben mejorar, para establecer, a partir de ahí, nuevos objetivos de mejora, mejor irán trabajando en equipo, cada vez más.

Para ello, se han mostrado muy eficaces dos instrumentos didácticos: el *Cuaderno del Equipo*, y los *Planes de Equipo* –y sus correspondientes revisiones- los cuales forman parte, entre otros apartados, del Cuaderno de Equipo.

3.3.1 El Cuaderno del Equipo

El Cuaderno del Equipo es un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a autoorganizarse cada vez mejor. Se trata de un cuaderno –generalmente en forma de carpeta de anillas, en la cual puedan ir añadiéndose hojas- donde los distintos equipos deben hacer constar los siguientes aspectos (véase la figura 23):

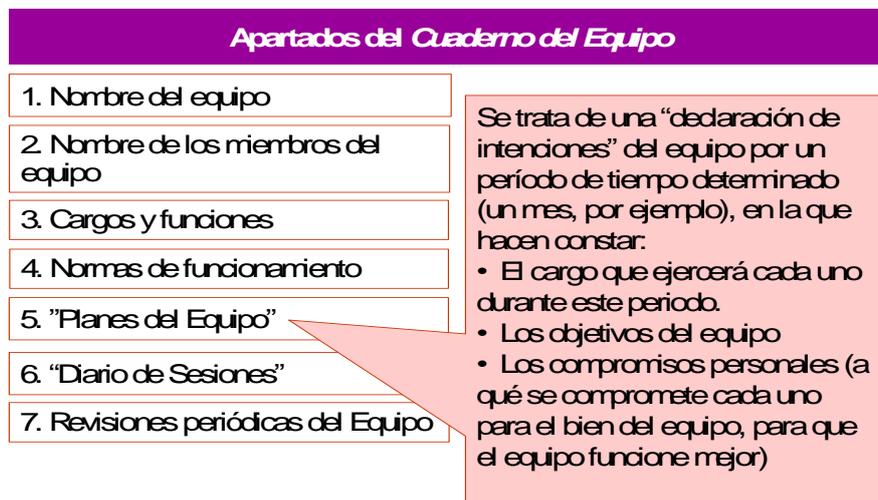


Figura 23

1. El nombre y el logotipo del equipo

En la portada o en la primera página del Cuaderno del Equipo consta el nombre que se ha puesto el equipo. Ponerse un nombre refuerza la identidad del equipo y el sentido de pertinencia: “Soy del equipo de...” o “soy del equipo tal...”. En algunas experiencias se ha utilizado la dinámica de grupo conocida como “El blanco y la diana”⁶³ como actividad previa a la elección del nombre del equipo. Otros maestros y maestras piden a

⁶³ Véase esta dinámica descrita en el apartado 1.2.9.

cada equipo que dibuje, además, un logotipo representativo de su equipo. Todas estas actividades –para las cuales, en muchos casos, se aprovechan las horas de plástica– sirven, además, para desarrollar la capacidad de ponerse de acuerdo, de defender el propio punto de vista, de aceptar el punto de vista de los demás, de aceptar la opinión de la mayoría...

2. *Los nombres de los componentes del equipo*

En otra hoja deben constar los nombres de los componentes del equipo. En algunas experiencias se coloca también una fotografía de cada niño o niña, o un “autorretrato”... En otras, se especifican, además, algunas características propias de cada miembro del equipo (aficiones, habilidades, gustos o preferencias...), como una forma de mostrar la diversidad del equipo... También puede “aprovecharse” para esta parte del Cuaderno el resultado de alguna dinámica de grupo que han hecho para conocerse mejor, realizada con anterioridad (por ejemplo, “La Entrevista”⁶⁴).

3. *Cargos y funciones del equipo*

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

- El nombre de los cargos puede variar en cada equipo, y depende de la edad o la etapa educativa.
- Hay que operativizar al máximo los distintos roles o cargos, indicando las funciones propias de cada cargo. En la tabla de la figura 24 se indican ejemplos de distintas funciones que puede ejercer cada uno de los cargos.
- Cada miembro del equipo base debe ejercer un cargo. Por lo tanto, debe haber un mínimo de cuatro cargos por equipo. Si hace falta, porque el equipo está formado por más de cuatro miembros, se subdividen las tareas de algún cargo (por ejemplo, alguien puede ejercer el rol de “observador”, una de las funciones asignadas, en principio, al secretario del equipo), o se determina que habrá un ayudante de alguno de los cargos, con algunas de las funciones que éste tiene asignadas.
- Los cargos son rotativos: con el tiempo, es bueno que todos los componentes de un equipo puedan ejercer todos los cargos.
- Periódicamente, se revisan las funciones de cada cargo, añadiendo de nuevas, si hace falta, o quitando algunas.
- Los alumnos deben exigirse mutuamente a ejercer con responsabilidad las funciones propias de su cargo.

⁶⁴ Véase descrita esta dinámica en el apartado 1.2.7.

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

Figura 24

Un ejemplo de concreción de estos cargos para un equipo de un grupo de cuarto curso de primaria es el de la figura 25:

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

Figura 25

4. Normas de funcionamiento

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

Si un grupo de alumnos ha tenido la oportunidad de trabajar en equipos cooperativos durante la clase en distintas sesiones, aplicando una de las estructuras cooperativas

descritas en el apartado 2 de este documento, habrán podido experimentar los problemas y las dificultades que surgen en esta forma de trabajar en clase, y habrán experimentado, por lo tanto, la necesidad de regular el funcionamiento del grupo para asegurar el buen comportamiento de los estudiantes en una clase organizada de forma cooperativa.

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

Para ello podemos usar la dinámica de grupo “El Grupo Nominal”⁶⁵, actuando de la siguiente manera: Después de que el profesor o la profesora les ha hecho reflexionar sobre la necesidad de determinar unas normas comunes –aprovechando quizás alguno de los conflictos que han surgido en alguna sesión en la que han trabajado en equipos- les invita a que, por equipos, piensen qué normas son necesarias para poder trabajar mejor en equipos. Transcurrido cierto tiempo, las ponen en común, diciendo cada equipo una norma en voz alta, mientras alguien la anota en la pizarra. A medida que van saliendo, se retocan –ampliándolas o matizándolas- las que ya han salido, para recoger el punto de vista de todos los equipos. Al final de esta primera fase tendremos una lista de normas propuestas entre todos los equipos.

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

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

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

La lista de estas normas –que coinciden, además, muchas de ellas, con habilidades sociales propias del trabajo en grupo- sirven de referente en las revisiones periódicas que los equipos –y el conjunto del grupo clase- deben hacer sobre el funcionamiento interno de los equipos y de todo el grupo clase cuando trabaja en equipos cooperativos. De esta forma, revisándose cada equipo y el grupo en su conjunto, pueden identificar lo que hacen especialmente bien –que debe ser destacado por el profesor o la profesora y debe ser objeto de celebración- y pueden identificar también lo que aún no hacen

⁶⁵ Véase descrita esta dinámica en el apartado 1.1.1.

bastante bien y deben ir rectificando. De esta manera, cada vez más tienen un dominio mejor, aprenden más, este “contenido procedimental” que es el trabajo en equipo...

Un equipo de aprendizaje cooperativo concretó de la siguiente forma sus normas de funcionamiento (figura 26):

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

Figura 26

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

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

6. Los “Diarios de Sesiones”

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

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

7. Las revisiones periódicas del Equipo

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

La Carpeta del Equipo

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

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

3.3.2 Los Planes del Equipo y las revisiones periódicas

Cada equipo establece su propio *Plan del Equipo*, en el que se fijan, para un periodo de tiempo determinado (un mes, dos meses, un trimestre...) los propósitos del equipo. Se trata de una “declaración de intenciones” –de un “proyecto”, de algo que se proponen durante el periodo de vigencia del Plan- en el que hacen constar (Véase la figura 23):

- a) El cargo que ejercerá cada componente del equipo durante este período.
- b) Los objetivos del equipo: Los objetivos que se fijan como equipo (no los objetivos didácticos de la materia sobre la que están trabajando en equipo⁶⁶). Se trata de objetivos comunes para mejorar sus propias producciones, el funcionamiento de su equipo, o ambas cosas a la vez. Por ejemplo, pueden proponerse poner una especial atención en la presentación de los ejercicios (suponiendo que todos tengan en común que son poco cuidadosos en este sentido y, en general, presentan sus ejercicios más o menos bien realizados pero casi siempre mal presentados, sucios, con tachaduras y borrones...). Pero también pueden proponerse como objetivos mejorar algún aspecto, especialmente conflictivo o poco conseguido, de su funcionamiento como equipo: estar dispuestos a dar ayuda, darse ánimos mutuamente, cumplir cada uno con su función, etc. Algunos de estos objetivos del equipo siempre son los mismos: progresar en su aprendizaje ayudarse, aprovechar el tiempo, etc., puesto que son inherentes al hecho de tratarse de equipos de *aprendizaje y cooperativos*.
- c) Los compromisos personales: En este apartado del Plan de Equipo cada estudiante especifica a qué se compromete personalmente para mejorar el funcionamiento del equipo. Es una forma de educar la responsabilidad de cada uno, intentando mejorar en algo su comportamiento (terminar la tarea dentro del tiempo previsto, no distraer a los compañeros, etc.) en bien del equipo.

Para concretar este *Plan del Equipo* puede servir el formulario de la figura 27.

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

⁶⁶ En todo caso, pueden considerarse los “objetivos didácticos” del “contenido” “trabajo en equipo”.

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

Para hacer esta revisión puede servir el formulario de la figura 28.

La calificación final del alumno viene determinada por la valoración que el profesor da a sus producciones individuales con relación a los objetivos que tenía fijados en su propio *Plan de Trabajo Personalizado*⁶⁷, la cual se completa con la valoración del Plan del Equipo. Si el profesor o profesora concreta esta valoración con una puntuación numérica, la puntuación personal de cada estudiante se completa con una puntuación adicional (un punto, o medio punto...) si el equipo considera superados –con el visto bueno del profesor- los objetivos y propósitos que se había propuesto en el *Plan de Trabajo del Equipo*.

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

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

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

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

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

⁶⁷ Véase el apartado 2.2.1, figura 15 y 16.

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

1.- Cargo que ejercerá cada cual

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

2.- Objetivos del equipo

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

3.- Compromisos personales

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

Figura 27: Plantilla para el Plan del Equipo

1. Cómo ha ejercido cada cual su cargo

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

2. ¿Hemos cumplido los objetivos del equipo?

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

3. ¿Hemos cumplido los compromisos personales?

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

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

4. Valoración global del trabajo en equipo

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

Figura 28

Referencias bibliográficas

- ABAD, M. y BENITO, M.L. (Coords.) (2006): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial
- AGUIAR, N. y BRETO, C. (2006): “Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela”. En ABAD, M. y BENITO, M.L. (Coords.): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial. Páginas 363-501.
- ALONSO, M.J. Y ORTIZ, Y. 2005. “Del cuaderno de equipo al método de proyectos”. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pp 62 -65.
- ECHETA, G. i MARTÍN, E. (1990): “Interacción social y aprendizaje”. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, pàg. 49-67.
- FABRA, M.L. (1992a): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; SALES CIGES, A.; TRAVER MARTÍ, J.A.; GARCÍA LÓPEZ, J.; MOLINER GARCÍA, O.; CANDELA PÉREZ, I, y LLOPIS BUENO, E. (2002). *Necesari@s. Programa de Sensibilización del Voluntariado en el Ámbito Escolar*. 2002. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- GERONÈS, M.L. i SURROCA, M.R. (1997): “Una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria”. Dins *Aula de innovación educativa*, núm. 59, pàg. 49-50.
- GÓMEZ, C., GARCÍA, A. y ALONSO, P. (1991): *Manual de TTI. Procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: Editorial EOS.
- GUIX, D. i SERRA, P. (1997a): “Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad en la educación primaria”. Dins *Aula de innovación educativa*, núm. 59, pàg. 46-48.
- GUIX, D. i SERRA, P. (1997b): “El plan de trabajo personalizado”. Dins *Aula de innovación educativa*, núm. 59, pàg. 51-52.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, S. (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- KAGAN, S. (2001): “Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?”. Kagan Online Magazine. <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>
- LOBATO FRAILE (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: “Investigación y formación”*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperatiuvo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro

PUJOLAS, P., et alt. (2003b): *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. [Disponible En: <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatiu-eso.html>] [Fecha consulta: 23-06-08].

SERRANO, J.M., i CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

TRAVER MARTÍ, J.A.; RODRÍGUEZ FELIU, M; CAÑO LLORENS, J.M. (2008). La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Quaderns Digitals*, 51.- [19-02-2008] [Disponible en

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10448]

VOPEL, K.W. (1997): *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes. Programación de vida. Solución de problemas. Cooperación*. Madrid Ed CCS. (3ªedición)