EL PROGRAMA CA/AC *("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar")* PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO

Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula

Pere Pujolàs y José Ramón Lago (Coordinadores)
Mila Naranjo, Olga Pedragosa, Gemma Riera, Jesús Soldevila, Glòria Olmos, Alba Torner y Carles Rodrigo

Universidad de Vic

Índice

Introducción 6
El Proyecto PAC y el Programa CA/AC 9
Primera Parte: Algunas ideas fundamentales 11
1. De la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad 11
2. De una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa 12
El cambio propuesto en el *Programa CA/AC* afecta a la estructura básica del proceso de enseñanza y aprendizaje 14
3. Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Spencer Kagan 17
4. Tipos de estructuras de la actividad 18
5. Qué entendemos por aprendizaje cooperativo 19
5.1 Cómo conseguir que los miembros de un equipo colaboren y cooperen entre sí 21
5.2 Colaborar versus cooperar 23
6. La estructura de una sesión de clase: los segmentos de actividad 26
7. Niveles de análisis de la estructura de la actividad y del trabajo en equipo en un grupo clase 27
8. El grado de cooperatividad y el índice de calidad 28
9. Factores y contrafactores de calidad de un equipo cooperativo 30
Segunda Parte: El Programa CA/AC (*"Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar"*) 32
EL *Programa CA/AC*: Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula 32
Una cuestión previa: Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos 35
Los equipos de base 37
1. Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo 39
Dónde, cuándo y cómo trabajar la cohesión del grupo 40
Dimensiones de análisis del grado de cohesión del grupo 44
1.1 Dinámicas de grupo para fomentar la participación, el debate y el consenso en la toma de decisiones 45
1.1.1 El Grupo Nominal 45
1.1.2 Las Dos Columnas 46
1.1.3 La bola de nieve 47
1.1.4 Opiniones enfrentadas 48
1.2 Algunas dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo 50
1.2.1 La pelota 50
1.2.2 La Cadena de Nombres 50
1.2.3 Dibujar la cara con las letras del nombre 51

1.2.4 Puzzles de adivinanzas, versos o refranes 51
1.2.5 La tela de araña 52
1.2.6 La silueta 53
1.2.7 La entrevista 53
1.2.8 La maleta 53
1.2.9 El blanco y la diana 54
1.2.10 Las páginas amarillas 55
1.2.11 Nos conocemos bien 55
1.2.12 El Buzón 56
1.2.13 ¿Quién es quién? 56
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 58
1.3.1 Red de apoyos entre compañeros 58
1.3.2 Círculos de amigos 58
1.3.3 Contratos de Colaboración 58
1.3.4 Comisión de Apoyos 59
1.4 Actividades para mostrar la importancia de trabajar en equipo y demostrar su eficacia 60
1.4.1 Trabajo en equipo: ¿Sí o no? 60
1.4.2 Mis profesiones favoritas 61
1.4.3 El equipo de Manuel 62
1.4.4 La Tierra Azul 65
1.4.5 El Juego de la Nasa 66
1.4.6 Tengo que decidirme 71
1.5 Actividades para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa 74
1.5.1 Mundo de Colores 74
1.5.2 Cooperamos cuando… 74
2. Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso 78
De una estructura de la actividad individual a una estructura cooperativa 81
2.1 Algunas estructuras cooperativas 86
2.1.1 Estructuras cooperativas básicas 86
2.1.1.1 Lectura compartida 86
2.1.1.2 Estructura “1-2-4” 88
2.1.1.3 El folio giratorio 88
2.1.1.4 Parada de tres minutos 89
2.1.1.5 Lápices al centro 90
2.1.1.6 El juego de las palabras 92
2.1.2 Estructuras cooperativas específicas 95
2.1.2.1 El número 95
2.1.2.2 Números iguales juntos 96
2.1.2.3 Uno por todos 96

2.1.2.4 Mapa conceptual a cuatro bandas 97
2.1.2.5 Los cuatro sabios 98
2.1.2.6 El Saco de Dudas 98
2.1.2.7 Cadena de preguntas 99
2.1.2.8 Mejor entre todos 100
2.1.3 Estructuras cooperativas derivadas 100
2.1.3.1 Folio Giratorio por parejas 101
2.1.3.2 Palabras Compartidas (Educación Infantil) 101
2.1.3.3 Palabra y dibujo 102
2.1.3.4 El Álbum de Cromos 102
2.1.3.5 La sustancia 102
2.2 Algunas técnicas cooperativas 104
2.2.1 Equipos de Ayuda Mutua, inspirados en la técnica TAI ("Team Assisted Individualization") 104
2.2.2 La Tutoría entre Iguales (“Peer Tutoring”) 109
2.2.3 El Rompecabezas (“Jigsaw”) 109
2.2.4 Los Grupos de Investigación (“Group-Investigation”) 110
2.2.5 La técnica TGT (“Teams - Games Tournaments”) 114
2.2.6 Coop-Coop 116
2.2.7 Equipos paralelos 117
2.2.8 Opiniones enfrentadas 119
2.3 Crierios generales a tener en cuenta en la aplicación de las estructuras cooperativas 120
Criterios a considerar en la introducción de las distintas estructuras cooperativas 122
Técnicas y estructuras cooperativas combinadas 123
2.4 Una Unidad Didáctica estructurada de forma cooperativa 125
3. Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido 128
3.1 Enseñar a trabajar en equipo 133
3.1.1 Adquirir conciencia de comunidad y de equipo 133
3.1.2 Autorregularse como equipo 134
3.2 Pasos para la organización interna de los equipos 136
3.2.1 El nombre y el logotipo del equipo 137
3.2.2 Los objetivos del equipo 137
3.2.3 Las normas de funcionamiento 138
3.2.4 Cargos y funciones 140
3.2.5 Los Planes del Equipo y las revisiones periódicas 141
3.2.6 El Cuaderno del Equipo 148
3.3 Evaluar el trabajo en equipo 150
Dimensiones de la evaluación del trabajo en equipo 151
Referencias bibliográficas 154

Introducción

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

Y decantarse decididamente por la segunda de estas opciones –por una escuela inclusiva- tiene consecuencias decisivas con relación al contenido de este documento: el aprendizaje cooperativo. Efectivamente, educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados:

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

a la hora de enseñar, como entre los alumnos y las alumnas a la hora de aprender- son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la LOE estructura el currículum en torno a las competencias básicas, podemos afirmar y preguntarnos también lo siguiente:

- El desarrollo de las competencias básicas –al menos de algunas de ellas- requiere, *necesariamente*, la estructura cooperativa de la actividad en el aula. Es decir, algunas competencias básicas no pueden desarrollarse propiamente en una estructura individualista o competitiva de la actividad de los alumnos en el aula. Algunas *competencias comunicativas* –como, por ejemplo, expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico…–, y algunas *competencias sociales* –como practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes...–, ¿cómo se pueden desarrollar en un aula organizada de forma individualista, en la cual los alumnos prácticamente no interactúan entre si, o en una aula competitiva, en la cual compiten unos con otros? Difícilmente se pueden practicar y, por lo tanto, aprender, estas competencias y otras, si los alumnos no tienen la oportunidad de trabajar juntos, en equipo, dentro de la clase, de forma continuada.

Éstas son tres ideas fundamentales que están en la base del *Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar")* que presentamos en este documento, así como también están en la base del proceso de formación-asesoramiento que proponemos para su implementación en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

Dicho programa –como se deduce fácilmente del nombre que le hemos dado- gira en torno del aprendizaje cooperativo, es decir, de una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además –por supuesto- de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual.

Históricamente, en las acciones educativas, se ha dado mayor importancia a la interacción asimétrica que se establece entre el educador o la educadora y el educando, y al esfuerzo y al trabajo personal, individual, del educando. Cuanto mejor es la intervención del educador o la educadora sobre el educando y cuanto mayor es el esfuerzo de éste, mayor es el nivel de desarrollo y de aprendizaje que alcanza el educando. Desde esta perspectiva, se da poca importancia, por no decir ninguna, a la interacción más simétrica que pueda establecerse, en la acción educativa, entre los propios educandos, y prácticamente se considera una pérdida de tiempo el trabajo en equipo que pueda llevarse a cabo a lo largo de la acción educativa. Esta perspectiva sigue estando muy enraizada en muchas instituciones educativas.

Sin embargo, desde Piaget (1969) –y otros psicólogos de la educación- ha quedado muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, la relación entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.

Por esto, en la estructura de aprendizaje que hay detrás del programa que se presenta en este documento, *además de* (no *en lugar de*) la interacción educador-educando, se da una gran importancia a la interacción educando-educando, y, como consecuencia, *además del* (no *en lugar del*) esfuerzo y el trabajo individual, se da también una gran importancia al trabajo en equipo. No se trata, por supuesto, de substituir una cosa por la otra, sino de añadir algo más a lo que se venía haciendo.

Este cambio de perspectiva supone avanzar, en toda intervención educativa, en tres direcciones paralelas y complementarias; o dicho de otra forma, se trata de profundizar en un dispositivo pedagógico complejo basado en tres puntales (Figura 1):

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

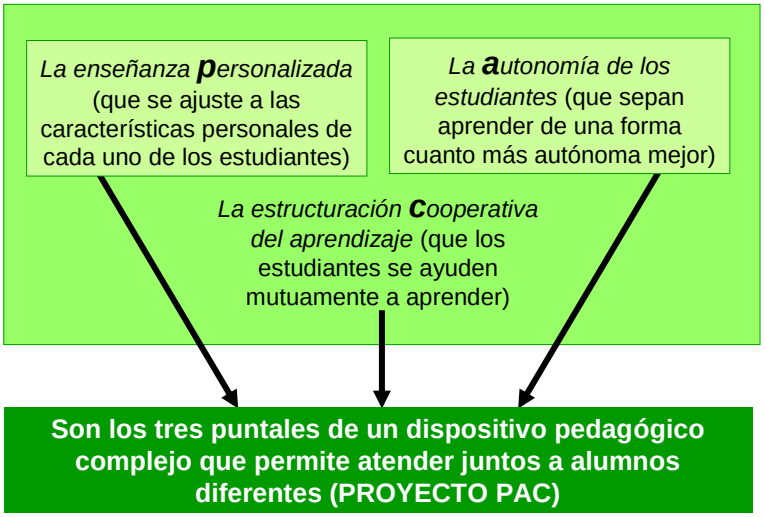


Figura 1

Estamos convencidos de que este dispositivo pedagógico, complejo (como complejo es el reto a que quiere hacer frente), formado por la combinación de distintas estrategias relacionadas con estos tres puntales, permite el máximo desarrollo personal y social posible de todos los destinatarios de cualquier intervención educativa, aunque sean diferentes, e incluso muy diferentes, entre si.

Si bien son tres tipos de estrategias que pueden darse de forma aislada, independientemente unas de otras, se trata de desarrollar intervenciones educativas que engloben, de forma integrada, dentro del aprendizaje cooperativo, las otras estrategias citadas anteriormente, relacionadas con la personalización de la enseñanza y la autonomía de los alumnos. En realidad, si profundizamos en la estructura cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se potencia la autonomía del alumnado (puesto que muchos "problemas" los resuelven los propios alumnos), con lo cual también se facilita la personalización de la enseñanza (puesto que el profesorado tiene más oportunidades de atender a quienes más le necesitan).

El Proyecto PAC[1] y el Programa CA/AC

Lo que acabamos de decir (véase la figura 1) nos lleva a hablar del *Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa* –financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC). Este proyecto ha consistido en el diseño, aplicación y evaluación del *Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar")*, que gira entorno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula, y que ha sido diseñado para posibilitar que puedan aprender juntos, en las aulas comunes, todos los escolares, con necesidades educativas diversas.

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

Este proyecto se ha desarrollado en tres fases: La primera fase (octubre 2006 – junio 2008) se centró en la elaboración del programa a partir de experiencias previas del profesorado que forma parte de los equipos de investigación de las cuatro zonas que participan en el proyecto (Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña), y en la adaptación o creación de los instrumentos de recogida y análisis de datos que se utilizarán en el mismo. En la segunda fase (septiembre 2008 – junio 2009) el Programa se aplicó en distintos centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, de las citadas zonas. Finalmente, en la tercera fase (curso 2009-2010) se han analizado las distintas aplicaciones del Programa.

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

El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas, que se han constatado en numerosas investigaciones, y que nosotros hemos podido comprobar en múltiples experiencias llevadas a cabo en torno al Proyecto PAC: efectivamente, se ha constatado que con las actividades organizadas de forma cooperativa se potencia el aprendizaje de todos los contenidos, no sólo de los que se refieren a valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respecto por las diferencias…, sino también de los contenidos más específicos de cada una de las áreas del currículum; y se potencia también el aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas que participan en dichas actividades, no sólo de aquellos o aquellas que tienen más dificultades de aprendizaje, sino también de aquellos y aquellas que son más autónomos y están más capacitados para aprender; facilita, también, la participación activa de todo el alumnado en las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en el desarrollo de estas actividades. Todo esto, sin duda, contribuye a crear un "clima" mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos y todas las alumnas, independientemente de sus necesidades educativas. Y, por otra parte, facilita la interacción entre los educandos, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

* * *

Este documento pretende desarrollar, en la primera parte, algunos conceptos básicos sobre el aprendizaje cooperativo y, en la segunda parte, presentar el *Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar")*-, con las actividades, estrategias, dinámicas de grupo, estructuras y técnicas –distribuidas en los tres ámbitos en que se estructura dicho programa- puestos a disposición del profesorado para que enseñe a sus alumnos a aprender en equipo.

Primera Parte: Algunas ideas fundamentales

1. De la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad

Según Brown y sus colaboradores (1987), la "lógica de la homogeneidad" es una de asunciones filosóficas más concurrentes y cuestionables en el mundo actual, según la cual la homogeneidad es un objetivo generalmente positivo al cual al menos debemos tender si no es posible alcanzarlo. Estos autores se refieren, en el momento de aplicar esta lógica a la escuela, a la búsqueda de un agrupamiento del alumnado basado en las similitudes, a la estratificación basada en las diferencias y a la realización de composiciones uniformes. En la educación especial, esta lógica ha llegado a extremos absurdos y se han establecido centros especiales y aulas especiales para una multitud de grupos y subgrupos según el tipo de discapacidad que tienen los alumnos. Incluso con alumnos que tienen en común una misma discapacidad se han establecido programas específicos para subgrupos según el grado de autonomía de los alumnos y las alumnas: un programa específico para los más autónomos, otro para los medianamente autónomos y finalmente otro para los menos autónomos.

Esta estrategia –muy extendida aún en la mayoría de instituciones dedicadas a la atención educativa de personas con discapacidad- no tiene en cuenta que "con la asunción y la creencia en las propiedades presumiblemente positivas de la lógica de la homogeneidad dentro de los sistemas educativos, los educadores han impedido sistemáticamente, aunque quizás inadvertidamente, que muchos alumnos discapacitados y no discapacitados adquirieran las habilidades, los valores y las actitudes necesarias para funcionar en los polifacéticos e interpersonalmente complejos entornos de los adultos" (Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski, 1987, p. 23).

Esto mismo denuncia Mel Ainscow (1995), cuando afirma que el hecho de poner el acento en las características individuales comporta muchas veces la atención individualizada, separada, de algunos alumnos, a los cuales se niega la posibilidad de interactuar con los demás. Esto limita evidentemente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos "separados" o "excluidos" de los entornos generales, puesto que la interacción con compañeros de diferente capacidad, interés, motivación… beneficiaría sin duda su aprendizaje. Efectivamente, la mayoría de personas aprenden más y mejor cuando participan en actividades con otras personas, gracias al estímulo intelectual que esto supone y la confianza que les da la ayuda que los demás pueden dispensarles si aprenden juntos.

Este mismo principio puede aplicarse en programas dirigidos a un colectivo de personas que tienen en común una misma discapacidad (por ejemplo, el síndrome de Down), aunque con grados distintos. Así pues, cuando se separan en programas distintos a las personas más autónomas y a las que lo son menos, se les niega a ambos grupos la posibilidad de interactuar con los demás, hecho que, sin duda, beneficiaría el aprendizaje y el desarrollo de todos.

Hay que abandonar, pues, esta lógica de la homogeneidad y avanzar decididamente hacia lo que Brown y sus colaboradores denominan la "lógica de la heterogeneidad": Teniendo en cuenta que muchos entornos postescolares, domésticos, laborales o recreativos de la comunidad son de naturaleza fundamentalmente heterogénea, la lógica de la heterogeneidad postula que si esperamos que alumnos "diferentes" funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y en

otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sea posible basadas en esta heterogeneidad. Esta nueva lógica lleva a la conclusión de que las personas con diferencias o disimilitudes deberían poder interactuar cuanto más mejor. Una de las manifestaciones más realistas de la lógica de la heterogeneidad es una escuela inclusiva, en la cual puedan aprender juntos, y convivir en ella, personas con alguna discapacidad y sin ninguna y, en general, personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias.

Otra manifestación de esta misma lógica de la heterogeneidad, en instituciones no formales dedicadas a la formación de personas con alguna discapacidad, puede consistir en la utilización de programas dirigidos a grupos heterogéneos en cuanto a su nivel de autonomía, de modo que tengan la oportunidad de interactuar, participando en las mismas actividades formativas, alumnos y alumnas más autónomos, medianamente autónomos y muy poco autónomos, en lugar de articular programas específicos para distintos niveles de autonomía.

De todas formas –como advierten también Brown y sus colaboradores- hay que decir y recalcar que, en algunas ocasiones seleccionadas y con finalidades específicas, atender temporalmente al alumnado en grupos homogéneos o, incluso, de forma individualizada, puede ser defendible desde un punto de vista educativo, médico y social. Una cosa no quita a la otra y no podemos caer en el extremo totalmente opuesto. Es decir, rechazar completamente la lógica de la homogeneidad puede ser tan irracional como adherirse a ella ciegamente. Sin embargo, la lógica de la homogeneidad, en la medida que determina los servicios educativos previstos para los alumnos "diferentes", es generalmente negativa y debe ser rechazada a favor de la lógica de la heterogeneidad siempre que sea posible. (Brown, Nietupski i Hamre-Nietupski, 1987).

2. De una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa

Desde nuestro punto de vista, la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículum. Efectivamente, un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad, que refleje la diversidad de la sociedad, es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad (teniendo en cuenta, por ejemplo, el rendimiento y la capacidad del alumnado); un currículum común, que persiga objetivos muy amplios y abiertos, también es más inclusivo que un currículum más cerrado que determina qué competencias, y a qué nivel, deben haber desarrollado los alumnos en un ciclo educativo determinado; y un aula en la cual las actividades educativas están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que otra en la cual la actividad ha sido estructurada de forma cooperativa.

Muchas combinaciones se han hecho, en muchos centros, a la hora de distribuir el alumnado en los distintos grupos (agrupamiento homogéneo, heterogéneo, flexible homogéneo o heterogéneo en algunas áreas, sobretodo las más instrumentales como las lenguas y las matemáticas, desdoblamientos…), y muchas medidas innovadoras se han introducido en los centros para atender la diversidad (aulas de acogida, aulas abiertas, unidades de apoyo a la educación especial…); asimismo, también se han tomado muchas medidas a la hora de adecuar el currículum al alumnado con más problemas de aprendizaje (adecuaciones curriculares individualizadas, significativas y no significativas, planes individuales…) Sin embargo, prácticamente no se ha cambiado –

o, al menos, no se ha cambiado a fondo- la estructura de la actividad en la mayoría de las clases, de modo que la más habitual sigue siendo una estructura individual o competitiva.

Veámoslo.

Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre si y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación (Figura 2). De ello se desprende que podemos diferenciar tres tipos de estructura de la actividad: individualista, competitiva y cooperativa.

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

En una *estructura de la actividad competitiva* los alumnos también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus compañeros, puesto que rivalizan entre si para ver quién es el primero de la clase: si un estudiante ve que su "rival" ya está haciendo el tercer ejercicio cuando él está aún en el primero, se pone nervioso, porque teme que le "ganarán". Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás… Los alumnos consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades negativa*). El efecto o "movimiento" que esta estructura provoca es la "competitividad" entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo, es decir, se espera de ellos que, además, aprendan a trabajar en equipo. Los alumnos consiguen este doble objetivo si, y sólo si, los demás también lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades positiva*). El efecto o el "movimiento" que esta estructura provoca es la "cooperatividad" entre los estudiantes en el acto de aprender.

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

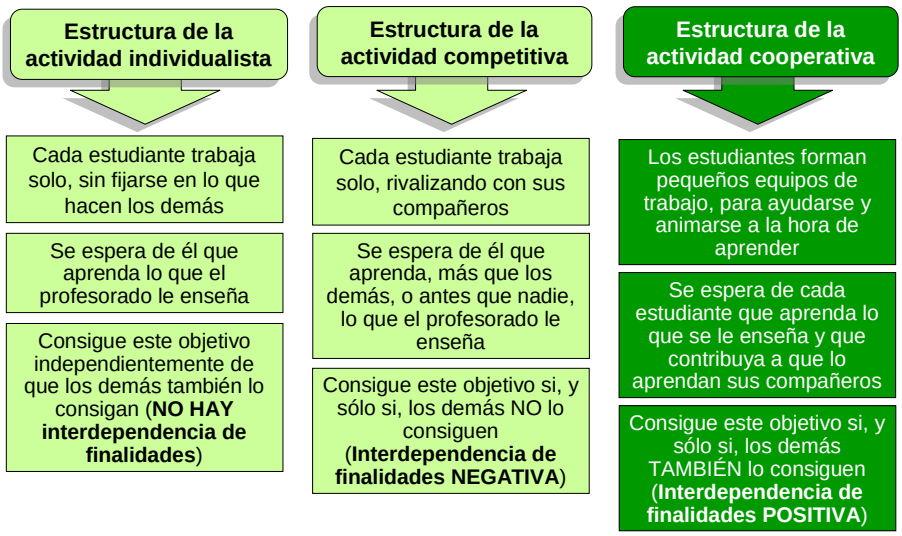


Figura 2

Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros. Por esto hemos afirmado, al principio de este apartado, que una clase estructurada de forma cooperativa es más inclusiva que la organizada de forma individual o competitiva.

En una institución organizada según la "lógica de la homogeneidad", en sus aulas se utiliza fundamentalmente una estructura de la actividad individualista o competitiva, mientras que una institución organizada según la "lógica de la heterogeneidad" requiere más bien una estructura de la actividad cooperativa. Pasar, pues, de una lógica a otra –como hemos postulado en el apartado anterior- supone también pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa.

El cambio propuesto en el *Programa CA/AC* afecta a la estructura básica del proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Es el aprendizaje cooperativo una moda que pronto pasará? Esto piensan muchas personas, y algunas lo dicen abiertamente. Una moda que pretende uniformar la acción docente, que todo el profesorado ejerza su docencia de la misma manera… Frente a esto nosotros afirmamos con toda rotundidad que no es una moda, como tampoco se trata de algo que se acaba de inventar.

Cuando decimos de algo que está sujeto a una "moda" nos referimos a algo transitorio, que puede cambiar y, de hecho, cambia de un año a otro; hablamos de algo pasajero, de algo que se "lleva" mucho durante una temporada y deja de "llevarse" en la siguiente… Los cambios estructurales, que requieren mucho tiempo y mucho esfuerzo para ser llevados a cabo, difícilmente puede decirse que son fruto de una moda pasajera… Y pasar de una estructura individualista o competitiva a otra estructura cooperativa supone

hacer cambios estructurales muy importantes, que conllevan mucho tiempo y requieren mucho esfuerzo por parte del profesor o la profesora, o del centro, que quiera llevarlos a cabo. Por lo tanto, cambiar en esta dirección la estructura de aprendizaje de una clase, no puede ser una simple moda…

Por otra parte, cuando nos referimos al aprendizaje cooperativo, no estamos hablando de algo nuevo, que se acaba de "inventar": nos referimos a una estructura de aprendizaje que ha sido defendida y utilizada desde los inicios científicos de la pedagogía, y aplicada en muchas experiencias educativas de los últimos siglos. Piénsese, por ejemplo, en las escuelas rurales y unitarias y en las propuestas pedagógicas de la *escuela activa*, por ejemplo, que se desarrollaron durante la primera mitad del siglo pasado.

No se trata pues, de una moda, sino de cambios estructurales mucho más profundos, ni se trata tampoco de algo nuevo que acaba de surgir, sino de una estructura de aprendizaje utilizada desde hace mucho tiempo.

Veámoslo.

Seguramente estaremos todos de acuerdo si afirmamos que, de hecho, no hay dos maestros o maestras iguales: cada uno y cada una tiene su propia forma de ejercer la docencia. De todos modos, si nos fijamos a fondo en los elementos más básicos en los que los maestros y las maestras basan su actividad docente, veremos que hay dos elementos fundamentales, a los cuales se da una gran importancia: nos referimos a la interacción profesorado-alumnado y al trabajo individual del alumnado. Para el aprendizaje de los estudiantes es muy importante, fundamental, la interacción que se establece entre ellos y las personas que les enseñan; pero no hay propiamente aprendizaje, a pesar de que esta interacción sea óptima, si el alumnado no se esfuerza individualmente y no trabaja a conciencia para aprender.

Estos dos elementos seguramente están en la base de todos los docentes, o de la mayoría de ellos, y no por esto decimos que todos hacen las clases de la misma manera.

Pues bien, estos dos elementos son fundamentales –por no decir los más fundamentales- en una estructura de la actividad individualista y competitiva que hemos descrito en el apartado anterior (figura 3). Y pasar de una estructura individualista o competitiva a una estructura cooperativa supone introducir dos nuevos elementos básicos, sin quitar importancia a los dos anteriores: como ya hemos avanzado en la introducción de este documento, *además de* (no *en lugar de*) la interacción profesorado-alumnado, se da una gran importancia a la interacción alumno-alumno, y, como consecuencia, *además del* (no *en lugar del*) esfuerzo y el trabajo individual, se da también una gran importancia al trabajo en equipo. No se trata, por supuesto, de substituir una cosa por la otra, sino de añadir algo más –dos elementos nuevos- a los elementos que ya se estaban utilizando (Figura 3).

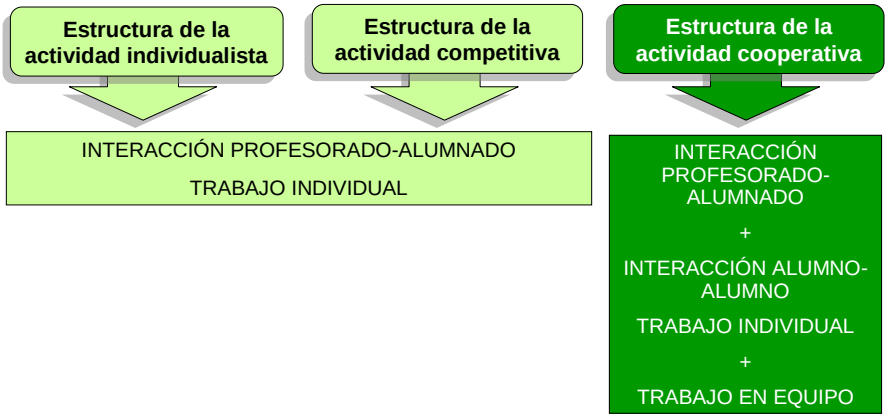


Figura 3

Y una vez cambiada la estructura básica de la actividad docente con la introducción de estos dos nuevos elementos, tampoco podremos decir, de todos los que fundamenten en ella su actividad docente, que hacen las clases de la misma manera: cada maestro y cada maestra podrá seguir dando una impronta personal a sus clases, aún utilizando una misma estructura básica que incorpora de una forma estable y continuada la interacción alumno-alumno y el trabajo en equipo.

Estos dos nuevos elementos –tal como queremos representar gráficamente en la figura 4- dan una mayor firmeza, solidez y consistencia a la estructura de aprendizaje, de modo que los alumnos y las alumnas –en una estructura como ésta y gracias a la doble interacción (profesor-alumno y alumno-alumno) y al trabajo individual compatible con (y complementario a) el trabajo en equipo- aprenderán también de una forma más firme, más sólida y más consistente.

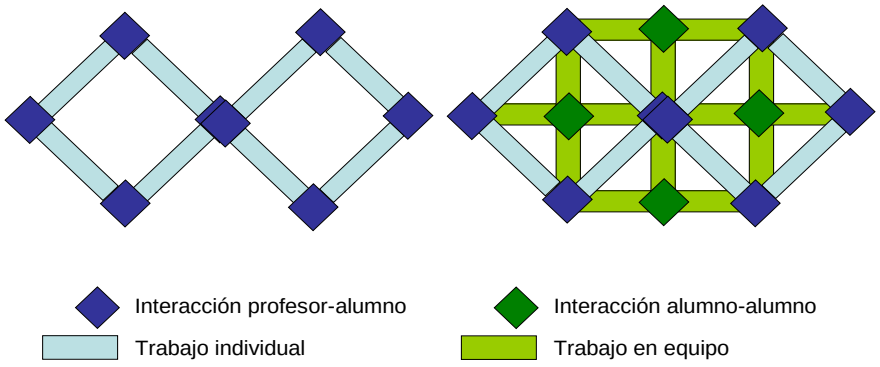


Figura 4

Este cambio estructural difícilmente se consolida de un año a otro y, por lo tanto, difícilmente podemos decir que se trata de una moda pasajera. Lo que pretendemos no es otra cosa que recuperar, para nuestros centros y nuestras aulas, una antigua práctica docente defendida y aplicada por un gran número de excelentes maestros y maestras.

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

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

Spencer Kagan (1999) contrapone el modelo "Aprender Juntos" de Roger Johnson y David Johnson (1997), a su modelo de "Estructuras Cooperativas". Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual: sin estos dos elementos no puede haber propiamente trabajo cooperativo en equipo. Pero mientras en el modelo de los hermanos Johnson se insiste en la *Interacción cara a cara*, Spencer Kagan matiza y concreta mucho más este principio con dos principios o elementos nuevos, que él denomina *Participación Igualitaria* e *Interacción Simultánea*, los cuales, juntamente con los dos anteriores, conforman los cuatro principios básicos que este autor reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo, simbolizados por el acrónimo PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

Participación Equitativa

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

Interacción Simultánea

Spencer Kagan define la Interacción Simultánea como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco) es mucho más probable que haya

alguno que, en un momento dado, no interaccione con otro y quede al margen de la actividad.

Pongamos un ejemplo. Partimos de la base que –siguiendo un esquema muy similar al que se sigue en la educación formal- los programas de Fundown-Murcia se estructuran en módulos, cada uno de los cuales tiene objetivos generales y específicos, relacionados con los distintos contenidos, para cuyo logro se programan una serie de actividades.

Para hacer de forma cooperativa (no individual) estas actividades el educador o la educadora distribuye a las personas que siguen el programa en equipos de cuatro miembros, heterogéneos en todos los aspectos, incluyendo su grado de autonomía, de modo que cada equipo está formado por una persona más autónoma, dos personas medianamente autónomas, y una persona menos autónoma. A la hora de hacer las actividades previstas en cada tema, en lugar de hacerlas cada uno por separado, en su mesa, les invita a hacerlas en equipos de cuatro, cada uno en su cuaderno o en un su ficha pero ayudándose unos a otros.

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

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

4. Tipos de estructuras de la actividad

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

Las estructuras cooperativas –tanto las simples como las complejas– en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son solo la *estructura* que se aplica para

trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículo, de forma que generan la necesidad de colaborar y ayudarse en aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: una estructura cooperativa simple, aplicada con relación a un contenido de aprendizaje, constituye una actividad de aprendizaje de corta duración (se puede llevar a cabo a lo largo de una sesión): la que ya hemos descrito, conocida con el nombre de *Lápices al Centro*, o cualquiera de las que se describirán más adelante, en el apartado 2.2, aplicada para trabajar los contenidos del área de ciencias sociales, se convierte en una actividad específica de esta área; y la misma estructura aplicada para la resolución de problemas, constituye una actividad específica del área de matemáticas, etc. Asimismo, una estructura cooperativa compleja, o técnica (como, por ejemplo, la técnica del Rompecabezas, que será descrita también en el apartado 2.2), aplicada con relación a unos contenidos de aprendizaje del área de lengua y literatura, se convierte en una macro-actividad de esta área de conocimiento, mientras que si con ella se trabajan contenidos de tecnología, constituye una macro-actividad de esta otra área (Véase la Figura 5).

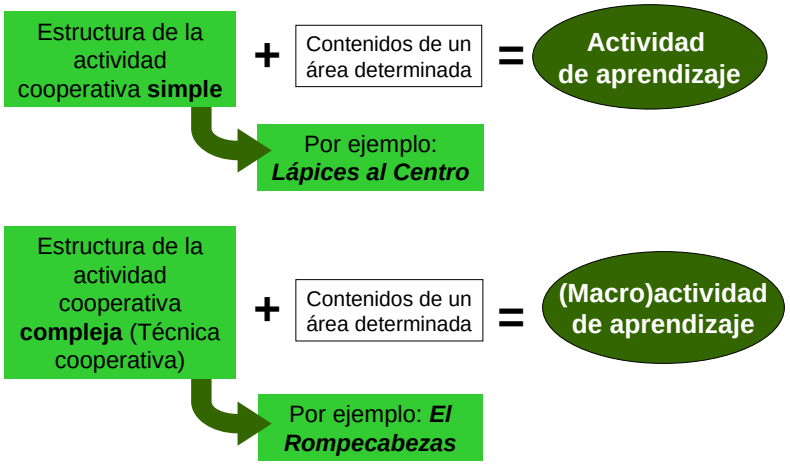


Figura 5

5. Qué entendemos por aprendizaje cooperativo

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que nos acabamos de referir, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

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

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

Por otra parte, de la definición que hemos adoptado de aprendizaje cooperativo ya se desprende que la simple consigna de que los alumnos y las alumnas hagan las actividades propuestas en equipo, entre todos, no individualmente, no es suficiente. Generalmente, cuando procedemos de esta manera, un alumno o una alumna suele tomar la iniciativa y dice a los demás qué hay que hacer y cómo, en el mejor de los casos, y, en el peor, lo hace y deja que los demás lo copien. Como máximo, otra estrategia utilizada frecuentemente por los estudiantes, cuando se les dice que hagan algo en equipo, es repartirse más o menos equitativamente el trabajo y hacer luego cada uno su parte.

Como hemos dicho antes, hay que "forzar", de alguna manera, y en el buen sentido de la palabra, que todos los alumnos y todas las alumnas participen por igual (*participación equitativa*) e interactúen (*interacción simultánea*). Para ello debemos disponer de distintas «estructuras de la actividad cooperativas». Recordemos lo que hemos dicho antes: una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. En cambio, una estructura de la actividad individualista propicia que cada uno trabaje por su cuenta sin fijarse en lo que hacen los demás; y una estructura de la actividad competitiva, por el contrario, conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

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

equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas.

5.1 Cómo conseguir que los miembros de un equipo colaboren y cooperen entre si

No es una cuestión banal, sino algo muy importante y, a la vez, controvertido.

Algunas técnicas cooperativas, como la conocida con las siglas STAD *(Student-Teams-Achievement Divisions)*[2], basan la cooperación en la "estructura de la recompensa": para que un estudiante pueda alcanzar una mejor nota, una mayor calificación, debe conseguir que sus compañeros de equipo también consigan mejorar su rendimiento. Es decir, la calificación de cada miembro del equipo depende, para "bien" y para "mal", de la calificación obtenida por el resto del equipo. Esta dependencia mutua fuerza a los miembros de un equipo a colaborar y cooperar. Nosotros consideramos que esta práctica se puede aplicar en algunos niveles educativos más altos, siempre que los equipos estén formados por estudiantes de un nivel de competencia similar. En cambio, puede generar muchos problemas dentro de un equipo, cuando alguno de sus miembros tiene un nivel de competencia muy inferior (aunque para éste se adapten los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje y evaluación a su nivel de competencia) y, sobretodo, cuando alguno de sus miembros muestra graves problemas de conducta… Si la calificación de unos depende de la que obtengan sus compañeros con dificultades de aprendizaje o con problemas de conducta, es muy posible que éstos sean rechazados por aquellos a la hora de formar un equipo de aprendizaje cooperativo.

Por el contrario, si un alumno no saca ningún "beneficio" del hecho de trabajar en equipo –si trabajando él solo consigue la misma "recompensa" o calificación, o incluso una "recompensa" mejor, que trabajando en equipo- es muy lógico que prefiera trabajar solo y nos lo pida, e incluso nos lo exija (él y su familia), con insistencia.

Otras técnicas cooperativas, como el *Rompecabezas*[3], fundamentan la cooperación en lo que se denomina la *interdependencia positiva de recursos*: cuando los miembros de un mismo equipo disponen por separado de parte de los recursos y de la información que de ellos se desprende –cada uno tiene una "pieza" del "rompecabezas"- necesitan cooperar, es decir, tienen la necesidad de "intercambiar" estos recursos y la información que contienen –"intercambiar" las "piezas" del "rompecabezas"- para disponer de la información completa sobre el tema que están estudiando.

De todas maneras, aunque no forcemos de algún modo la interdependencia positiva de recursos para asegurar la cooperación, podemos conseguir que los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo se ayuden y cooperen a la hora de trabajar en equipo, si consideramos que el trabajo en equipos cooperativos –y los valores que hay detrás de ellos, tal como hemos indicado ya en la introducción de este documento, como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias…-, son unos contenidos más –unas competencias más- que deben de ser desarrollados por los estudiantes y, por lo tanto, deben de ser enseñados y aprendidos de una forma como mínimo tan sistemática como se enseñan y aprenden los demás contenidos o las demás competencias. Si se trata de algo que deben de aprender y desarrollar, y que forma parte del currículum como un contenido o competencia más, se ven de alguna forma "forzados" a aprenderlo, como deben aprender los demás contenidos de las distintas áreas y las competencias asociadas a ellos.

---

[2] Véase la descripción de esta técnica en Parrilla, 1992, p. 120; y Echeita y Martín, 1990, p. 63.

[3] Véase su descripción más adelante, en el apartado 2.2.3 de la Segunda Parte de este documento.

Por esto decimos que el trabajo en equipos cooperativos –y la solidaridad, la ayuda mutua y el respeto a las diferencias que la cooperación conlleva en el seno de estos equipos de trabajo- no es sólo un *recurso para aprender*, ni mucho menos deben de considerarse sólo un medio para obtener una mejor calificación (en el sentido de que un alumno no tiene más remedio que ayudar a sus compañeros si quiere mejorar su "nota"), sino también, y sobretodo, un *contenido –una competencia- que hay que enseñar*. El trabajo en equipo, la solidaridad y la ayuda mutua, así como el respeto a las diferencias, la convivencia, son valores en sí mismos, algo bueno que los estudiantes y sus familias, y la sociedad en general, deben de valorar, y los maestros y las maestras hemos de contribuir a que los estudiantes los desarrollen y, por lo tanto, hemos de enseñárselos y, de alguna forma, evaluárselos.

Se trata de actitudes, habilidades o competencias, todas ellas, relacionadas de una forma más o menos directa, con la cooperación, la colaboración y el trabajo en equipo que cada vez con más urgencia hemos de contribuir a que nuestros estudiantes desarrollen a lo largo de su escolarización, tal como argumentan de forma clara Marina y Bernabeu:

> ¿Por qué es tan importante aprender a cooperar y a colaborar? La educación tradicional en las sociedades occidentales desarrolladas ha valorado durante mucho tiempo el logro del individuo frente al logro del grupo. Se estimula la competitividad entre los alumnos. Si hay un "primero de la clase" tiene que haber un "último": es una lógica de ganadores y perdedores, una selva dentro de la escuela. Los resultados de este tipo de educación son limitados, porque los alumnos no adquieren una buena competencia social. Los problemas sociales son complejos y requieren una colaboración de los afectados –que somos todos- para solucionarlos. En los últimos años, las empresas empiezan a demandar trabajadores que sepan cooperar y formar equipos, se esfuerzan por conseguir entornos de trabajo eficaces pero no rígidos, se introducen aspectos informales para mejorar la motivación, la cohesión de los equipos: actividades de ocio, entorno de trabajo amable, modos de relacionarse, etc. Es necesario tener conocimientos, pero además hay que saber comunicarlos y desarrollar grupos inteligentes, que maximicen los recursos y destrezas de cada trabajador, para dar la mejor solución posible a los problemas. (Marina y Bernabeu, 2007, p. 77).

Esta puede ser una buena razón, y una razón suficiente, para que los estudiantes, o la mayoría de ellos, se esfuercen a aprender a trabajar en equipo y a ser solidarios, ayudarse y respetarse, sin que el hecho de que consigan que los demás también progresen en su aprendizaje sea determinante a la hora de evaluar su rendimiento personal en estas competencias; es decir, un alumno o una alumna puede haber progresado en estas competencias aunque su equipo no haya acabado de funcionar correctamente a causa de la conducta negativa o el bajo rendimiento de alguno de sus miembros.

Ya en las primeras experiencias de aprendizaje cooperativo que tuvimos la ocasión de fomentar y asesorar, en los cursos 1993-94 y 1994-95 (que más tarde derivaron en la línea de investigación en torno al aprendizaje cooperativo en el seno de la cual se ha desarrollado el *Proyecto PAC*) tomamos la decisión de no fundamentar la cooperación a partir de la "estructura de la recompensa". En el relato de estas primeras experiencias afirmamos:

> Partimos de la hipótesis de que una estructura de recompensa interpersonal que se base en la autosuperación de cada individuo, de cada equipo y de todo el grupo-clase, puede llegar a ser un estímulo suficiente que mueva a los miembros de los equipos a ayudarse mutuamente, sin necesidad de competir unos con otros. En esta variante partimos de la base que los alumnos, debidamente concienciados si es necesario, pueden

> cooperar –ayudarse mutuamente- por la simple satisfacción personal y grupal de autosuperarse. (Pujolàs, et alt., 1997, p.201).

Tenemos que hacer ver a nuestros alumnos y a nuestras alumnas que deben de saber trabajar en equipo, que trabajando en equipo consiguen más y mejores logros, y que, para ello, han de adquirir y desarrollar una excelente competencia social. Esto debe de ser suficiente para que se esfuercen a trabajar en equipo en las situaciones cotidianas de la escuela, mientras trabajan y estudian los contenidos y las competencias de todas las áreas del currículum. Es muy obvio que todas estas habilidades no se pueden desarrollar, de ningún modo, en una estructura individualista o competitiva de la actividad en el aula. Facilitar el desarrollo de estas habilidades supone, necesariamente, transformar estas estructuras en una estructura cooperativa. Solo así nuestros escolares tendrán una oportunidad continuada de practicar estas habilidades de una forma natural, en la cotidianeidad de sus clases, sin necesidad de crear situaciones específicas –por ejemplo, en la hora de tutoría- para poder desarrollarlas.

5.2 Colaborar versus cooperar

Las consideraciones desarrolladas en el apartado anterior nos llevan a hacer una distinción entre *colaborar* y *cooperar*.

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

Una escuela para todos –y, en general, una institución educativa-, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela –y, en general, una institución educativa- basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella –para enseñar mejor y enseñar a cooperar-, como entre los que aprenden en ella –para aprender mejor y aprender a cooperar-. Algo así viene a decir Mel Ainscow, cuando afirma que "las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos –tanto alumnos como maestros- participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación". (Ainscow, 1995, p. 36).

Este "ambiente de cooperación" es, precisamente, la característica que hace que un grupo de personas que trabajan juntas formen una comunidad, y que un grupo de maestros y estudiantes, y sus padres y familiares, formen una comunidad educativa, y que, fuera del ámbito escolar, un grupo de educadores y educadoras y educandos, y sus padres, hermanos y demás familiares, formen otra comunidad educativa.

Esto es lo primero que debemos conseguir, lo primero por lo cual debemos luchar: formar pequeñas comunidades educativas, tanto en la escuela como fuera de ella, en las cuales todos los que las componen cooperen para alcanzar las metas que se han

propuesto: en último término, el máximo desarrollo personal y social posible de los miembros que la componen.

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar codo a codo para conseguir unos objetivos comunes (en los programas de Fundown-Murcia, dominar las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollar las habilidades sociales, conseguir un mayor grado de autonomía en el entorno urbano…), conseguir estos objetivos entre todos puede contribuir a crear una comunión más intensa entre los que forman esta pequeña comunidad...

Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y cooperar. Colaborar proviene del latín *"co-laborare"*, *"laborare cum"*, la raíz del cual es el sustantivo "*labor, -ris"*, que significa trabajo. "Colaborar" es, pues, "trabajar juntamente con". En cambio, cooperar proviene del latín *"co-operare"*, *"operare cum"*, cuya raíz es el sustantivo *"opera, –ae"*, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudar juntamente con, ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro... (Figura 6)

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

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



Figura 6

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

De todas formas, cuando se usan como sinónimos "aprendizaje cooperativo" y "aprendizaje colaborativo", de lo que acabamos de decir no se puede deducir –sin riesgo de equivocarse, desde nuestro punto de vista- que no pueden *cooperar* –dentro de un mismo equipo de aprendizaje- alumnos con diferencias muy importantes. Por ejemplo, sí es verdad que difícilmente pueden *colaborar* resolviendo ecuaciones de segundo grado un alumno que ya sabe calcular las de primer grado y otro que a penas sabe realizar las operaciones básicas de sumar, restar, multiplicar y dividir. Sin embargo sí pueden *cooperar* estos dos alumnos, trabajando juntos y formando parte de un mismo equipo, uno resolviendo ecuaciones de segundo grado y otro resolviendo problemas con las operaciones básicas.

En una escuela inclusiva, en un mismo grupo de clase, hay alumnos y alumnas con diferencias muy notables en su capacidad y rendimiento, y –a tenor de lo que estamos diciendo- sería equivocado tener en cuenta esta variable a la hora de distribuirlos en equipos de aprendizaje cooperativo. Los alumnos con más dificultades sólo podrían formar equipo con compañeros y compañeras de una capacidad similar, y nunca podrían interactuar con compañeros de mayor capacidad.

Sin embargo, en la escuela, dentro de un mismo grupo de clase, los alumnos y las alumnas de un nivel de competencia similar esporádicamente pueden trabajar en equipo para colaborar a la hora de hacer ciertas tareas adecuadas a su capacidad.

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

6. La estructura de una sesión de clase: los segmentos de actividad

Podemos considerar que una sesión de clase es la suma de sucesivos "segmentos de actividad", entre los cuales, a grandes rasgos, podemos distinguir los siguientes (Figura 7):

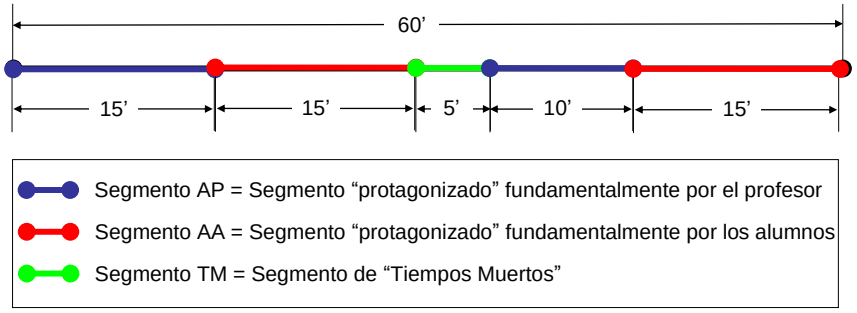


Figura 7

- *Segmento AP* (Actividad protagonizada fundamentalmente por el profesor): los segmentos en los cuales el profesor o la profesora tiene un papel más relevante y los alumnos adoptan un papel más secundario, o pasivo (no en el sentido negativo de la expresión, sino en el sentido de poco activo). Es el caso, por ejemplo, del tiempo –o tiempos alternos- que el profesor se dirige a todo el grupo clase y se dedica a explicar los contenidos, resolver dudas comunes a todo el grupo, etc.
- *Segmento AA* (Actividad protagonizada fundamentalmente por el alumnado): los segmentos en los cuales el papel más relevante lo tienen los estudiantes, como por ejemplo cuando realizan las actividades, los ejercicios o resuelven los problemas que el profesor les ha puesto. Entretanto, el profesor o la profesora se dedica a resolver las dudas que vayan surgiendo, a orientar a los estudiantes en sus tareas, etc. Estos segmentos pueden ser de tres tipos distintos: (1) De tipo individualista, si los estudiantes trabajan solos, sin competir con los demás; (2) de tipo competitivo, si los estudiantes trabajan solos y además compiten entre si; y (3) de tipo cooperativo, si los estudiantes interactúan entre si (trabajo por parejas, tutoría entre iguales, trabajo en equipos reducidos) (Figura 8).

- *Segmento TM* (Tiempo Muerto): los segmentos en los cuales –en cierto sentido- el proceso de enseñanza y aprendizaje se interrumpe, o aún no se ha iniciado. Por ejemplo, los cinco minutos que, por distintos motivos, el profesor o la profesora ha demorado el inicio de la clase, la interrupción que se da cuando lo requieren y debe ausentarse del aula, o la que se produce por un conflicto o altercado que ha surgido de repente entre algunos alumnos, etc.

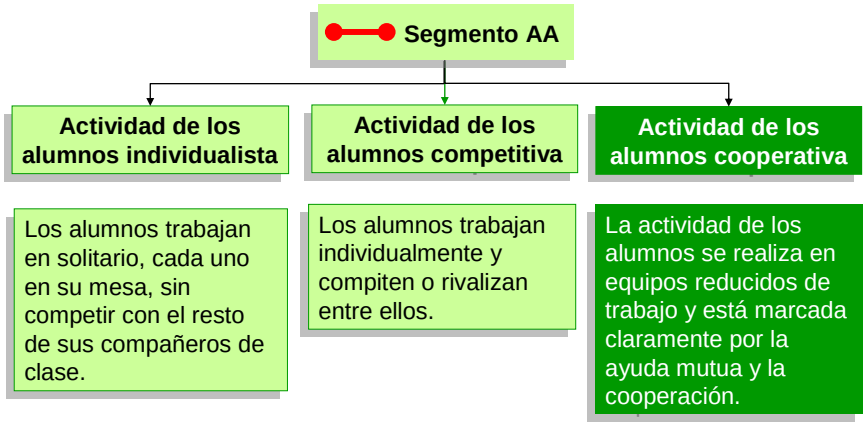


Figura 8

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

La concepción constructivista del aprendizaje postula que la estructura de aprendizaje de una sesión de clase debe contener un alto porcentaje de segmentos AA, cuantos más mejor, de tipo cooperativo, no sólo porque propician la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, sino también porque se aprovecha de los efectos beneficiosos para el aprendizaje de la interacción entre iguales, además de la interacción entre el profesorado y el alumnado.

7. *Niveles de análisis de la estructura de la actividad y del trabajo en equipo en un grupo clase*

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

En una clase estructurada de forma cooperativa, los segmentos de actividad de los alumnos (segmentos AA) deben ser del tipo cooperativo en un porcentaje muy elevado. Sólo en muy pocas situaciones o circunstancias (por ejemplo en algunas actividades de evaluación individuales) es comprensible que los alumnos trabajen solos, sin poder contar con la ayuda inmediata de sus compañeros de equipo. Dicho de otra manera,

cuanto más los alumnos trabajen en equipos reducidos en los segmentos AA de una clase, más cooperativa será dicha clase (es decir, más elevado será el *grado de cooperatividad* de la clase, concepto que definiremos en el próximo apartado).

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

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

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

8. El grado de cooperatividad y el índice de calidad

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

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

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

El *grado de cooperatividad* de un *equipo de aprendizaje cooperativo*, por lo tanto, viene determinado por dos elementos o variables (Figura 9): por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada por el % de los segmentos de actividad AA de tipo cooperativo) y por *la calidad* del trabajo en equipo (expresada

por *un índice de calidad*, determinado por la constatación del grado con qué se dan unos determinados factores de cooperatividad (que incrementan la eficacia del trabajo en equipo) y/o unos determinados contrafactores (que disminuyen la eficacia del trabajo en equipo).

El ***grado de cooperatividad*** indica en qué medida podemos decir que un equipo –y el conjunto de equipos de un grupo clase- es cooperativo: en qué medida tiene la calidad de cooperativo; es decir, en qué medida se dan en el equipo y en el grupo las cualidades que hacen que se pueda decir que es cooperativo.

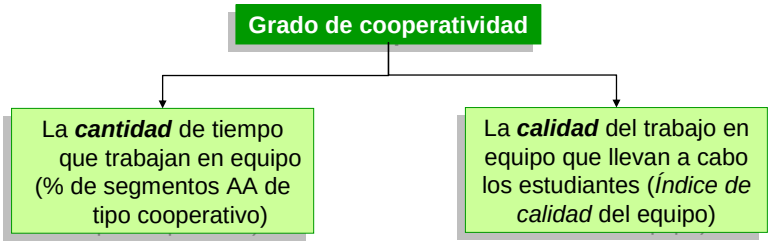


Figura 9

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

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

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

desarrollo personal (especialmente la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad).

9. Factores y contrafactores de calidad de un equipo cooperativo

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

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

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

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

Los factores de calidad y su correspondientes contrafactores que tenemos en cuenta para determinar el grado de cooperatividad son los que constan en la tabla 1.

Tabla 1

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

Segunda Parte: El Programa CA/AC (*"Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar"*)

Como hemos dicho en la introducción, en el desarrollo del *Proyecto PAC* hemos diseñado, aplicado y evaluado un programa didáctico basado en el aprendizaje cooperativo para que el profesorado pueda enseñar a sus alumnos a aprender en equipo. Hemos titulado este programa con el nombre de *Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar")*, inspirándonos en el título de un libro de Robert Slavin y otros autores[4], porque nos recuerda la doble dimensión desde la cual contemplamos el trabajo en un equipo cooperativo: como *recurso* para aprender (*"Cooperar para aprender"*), y como *contenido* a aprender (*"Aprender a Cooperar"*).

En esta segunda parte del documento presentamos el contenido de este programa, estructurado en tres ámbitos de intervención que hay que tener en cuenta a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo en el aula.

EL *Programa CA/AC*: Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula

En una institución educativa en general (no sólo en la escuela), para pasar –como hemos defendido en la primera parte de este documento- de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los que participan en dicha institución no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan.

El conjunto de estos recursos didácticos –en el marco del *Proyecto PAC*- conforman el *Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar")*, de los cuales ya hemos hablado en la introducción de este documento.

Estos recursos didácticos se articulan, en dicho Programa, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase la figura 10) (Pujolàs, 2008):

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

  Nos parece oportuno insistir en este ámbito de intervención, puesto que la cohesión del grupo clase y un clima de aula favorable al aprendizaje es una condición absolutamente necesaria, aunque no suficiente, para poder aplicar una estructura de la actividad cooperativa. Si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la

[4] SLAVIN, R. E., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. I SCHMUCK, R. (Eds.) (1985): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press

mayoría de los alumnos y las alumnas no hay una corriente afectiva y de predisposición a la ayuda mutua, difícilmente entenderán que les propongamos que trabajen en equipo, ayudándose unos a otros para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades, en lugar de "competir" entre ellos para ver quien es el primero de la clase. Por lo tanto, en el momento que sea, pero sobretodo en los tiempos dedicados a la acción tutorial, es muy importante utilizar juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan esta cohesión y un clima apropiado para el aprendizaje.

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

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

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

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

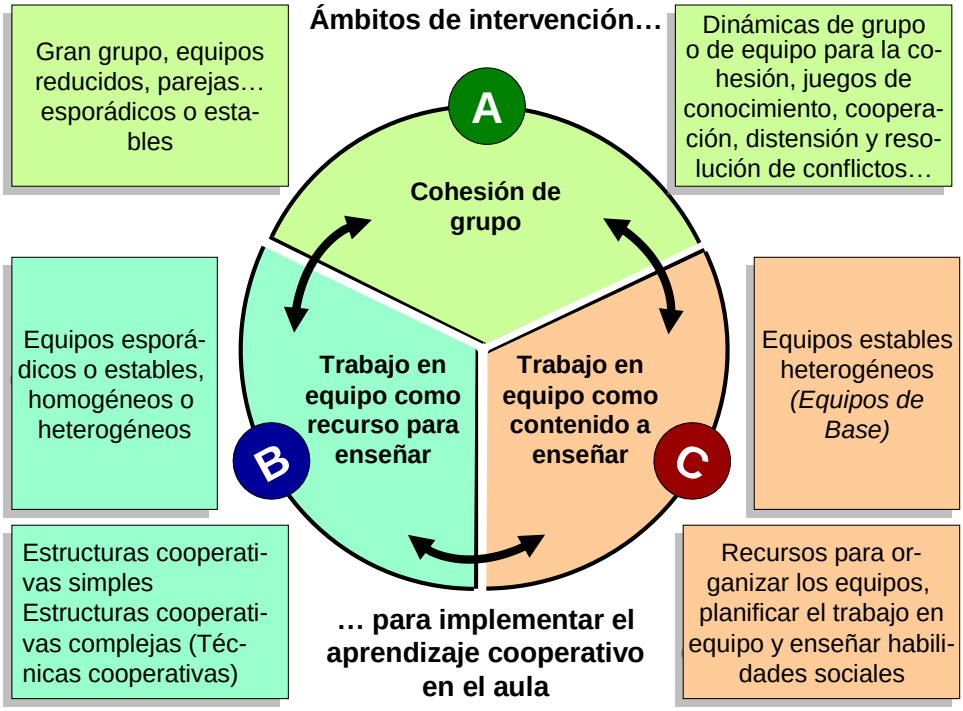


Figura 10

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*).

Finalmente, queremos hacer notar que hay que trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea. No son cronológicos; 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.

* * *

Más adelante, en los apartados 1, 2 y 3 de esta Segunda Parte, profundizaremos respectivamente un poco más sobre cada uno de estos ámbitos de intervención y describiremos las actividades, las estrategias, las dinámicas de grupo y las estructuras y técnicas cooperativas que nos pueden ser útiles para aplicar el aprendizaje cooperativo

en el aula, así como los recursos didácticos que nos pueden servir para enseñar a trabajar en equipo, que constituyen, en su conjunto, el *Programa CA/AC*.

Una cuestión previa: Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos

Como ya se ha puesto de manifiesto en la primera parte de este documento, el trabajo en equipo es un elemento esencial de una estructura cooperativa de la actividad. Por lo tanto, la composición y la formación de los equipos de aprendizaje cooperativo es uno de los elementos más críticos de esta propuesta didáctica.

Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco. La composición de los equipos debe de ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento, autonomía...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características de todo el grupo clase. En cuanto a la capacidad-rendimiento-autonomía-interés-motivación, se procura que un alumno o una alumna tenga un nivel alto en estos aspectos, con relación al colectivo, dos alumnos o alumnas, un nivel mediano, y otro alumno u otra alumna, un nivel más bajo.

Para asegurar la necesaria heterogeneidad, lo más habitual es que sea el equipo de profesores y profesoras el que distribuya a los participantes en los diferentes equipos, teniendo en cuenta, por supuesto, sus preferencias y sus posibles incompatibilidades. Para ello puede ser útil la información obtenida a través de un test sociométrico. Una fórmula más simple que el sociograma es preguntar a los participantes con qué tres compañeros o compañeras les gustaría trabajar en las sesiones del programa, con lo cual es posible identificar a los que han sido menos escogidos o a los que nadie ha elegido. En este caso, hay que pensar muy bien en qué equipo los ponemos, procurando que sea en alguno con alguien a quien él haya escogido y que esté dispuesto –debidamente orientado por el maestro o la maestra– a echarle una mano y ayudarlo a integrarse dentro del equipo.

Una manera habitual de proceder para formar los *equipos de base* –así se denominan cuando los equipos se mantienen estables a lo largo de un tiempo considerable (generalmente, un curso escolar), como argumentaremos más ampliamente al hablar del Ámbito de Intervención C- es la siguiente (véase el esquema de la figura 11): se distribuyen los alumnos del grupo clase en tres columnas. En la columna de un extremo se coloca una cuarta parte del alumnado (tantos como equipos de cuatro alumnos queremos formar, es decir, la cantidad que resulta de dividir por cuatro el número total de participantes), procurando colocar en esta columna a los que son más capaces de dar ayuda (no necesariamente los que tengan un rendimiento más alto, sino sobretodo los más motivados, los más capaces de ilusionar y animar a los demás, de «estirar» al equipo...). En la columna del otro extremo se coloca la cuarta parte de alumnos más «necesitados» de ayuda, los menos autónomos y los menos motivados. En la columna del centro se colocan las dos cuartas partes restantes (la otra mitad del grupo). Cada equipo se forma con un alumno o una alumna de la primera columna, dos de la columna del centro y uno de la tercera columna, procurando, además, que se dé un equilibrio en las demás variables: género, etnia, etc.

Para formar los equipos de composición heterogénea, hay que distribuir a los estudiantes del grupo clase en tres subgrupos:

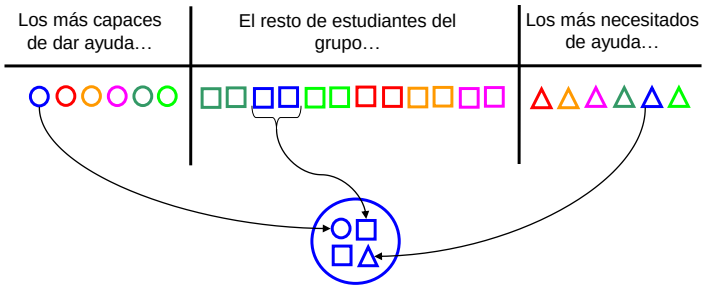
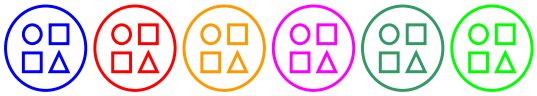
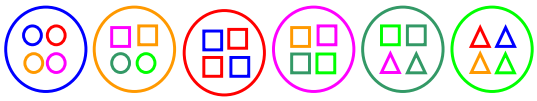


Figura 11

En este caso, el grupo queda distribuido en un determinado número de equipos de composición heterogénea, que es la más adecuada cuando se trata de aprender algo nuevo: el maestro o la maestra les enseña algo y en el momento de realizar las actividades propuestas para aplicarlo, aprenderlo y comprobar hasta qué punto lo han entendido o no, en cada equipo hay algún alumno o alguna alumna más capaz y más motivado o motivada, o que haya estado más atento o atenta, que lo explique al resto de sus compañeros y compañeras del equipo (Figura 12). Llega un momento, sin embargo (por ejemplo, cuando ya han aprendido –aunque que sea a niveles distintos- lo que se les está enseñando), que es conveniente que los alumnos y alumnas de un mismo grupo de clase de vez en cuando tengan la oportunidad de trabajar en equipos de composición más homogénea. En este caso, los equipos pueden realizar ejercicios o actividades de forma más autónoma –siempre que se ajusten a su nivel de competencia- y el profesor o la profesora tiene la posibilidad de atender de forma más personalizada a alguno de estos equipos formados de forma esporádica, sea para reforzar o repasar lo que han aprendido, sea para introducir nuevos aprendizajes con los más aventajados (Figura 12)

EQUIPOS DE COMPOSICIÓN HETEROGÉNEA:	

Distribución más adecuada a la hora de aprender algo nuevo

EQUIPOS DE COMPOSICIÓN HOMOGÉNEA:	

Distribución más adecuada a la hora de practicar algo aprendido, al nivel con que se ha aprendido, y para reforzar a un determinado grupo de alumnos algunos aprendizajes o introducir en otros nuevos aprendizajes

Figura 12

Los equipos de base

Cuando la organización de la clase en equipos de aprendizaje heterogéneos se estabiliza, éstos se denominan *equipos de base*, y pasan a ser el agrupamiento básico del alumnado de un grupo de clase. Estos equipos de base estables son imprescindibles en el momento que pasamos al Ámbito de Intervención C: es decir, en el momento que nos proponemos enseñarles, de forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo. Cuatro o cinco alumnos y alumnas que constituyen un equipo difícilmente aprenderán a trabajar en equipo si no tienen la oportunidad continuada de trabajar juntos; difícilmente aprenderán a superar los problemas que surgen cuando se trabaja en equipo –que en esto consiste enseñarles a trabajar en equipo-, si cambian de equipo cada dos por tres…

Sin embargo, esto no quiere decir que siempre que trabajen en equipo deban hacerlo en equipos de base. Esporádicamente, y para una finalidad muy concreta, como acabamos de decir, deben de tener la posibilidad de trabajar en equipos más homogéneos. De esta manera, sin dejar de tener como referencia a su equipo de base, la totalidad de los alumnos y alumnas de un grupo de clase tienen la oportunidad de trabajar con todos los compañeros y todas las compañeras de su grupo.

Con el tiempo, estos equipos de base se van organizando cada vez mejor y se van consolidando como equipos, de modo que deben llegar a ser el primer referente de los componentes de un grupo de clase.

Cuando el centro, y las aulas, es inclusivo, es muy posible que en algún grupo de clase haya algún alumno o alguna alumna con mayores dificultades de aprendizaje y con un grado de autonomía también más bajo. Lógicamente –siguiendo las pautas de la "lógica de la heterogeneidad" que hemos descrito en la primera parte de este documento- estos alumnos o alumnas deben de participar plenamente dentro del grupo y deben formar parte, por lo tanto, de un equipo de base. Para ello, sin embargo, hace falta que dispongan del apoyo adecuado, tanto por parte de sus compañeros y compañeras de equipo, como –lógicamente- por parte del maestro o la maestra del grupo. En este caso, suele dar buenos resultados que en el equipo donde participe uno de estos alumnos o

alumnas con más dificultades y un grado de autonomía más bajo, algún miembro del mismo –por turnos- ejerza el rol de "ayudante" y esté "pendiente" de su compañero o compañera más necesitado de ayuda. Esto forma parte de la organización interna de los equipos de base, y de ello hablaremos con más detalle más adelante, al desarrollar el Ámbito de Intervención C.

1. Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo

Como se desprende de la definición que hemos adoptado de aprendizaje cooperativo, tras este concepto 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 plagado de tensiones y rivalidades entre sus componentes, con algunas personas marginadas, excluidas, o no suficientemente valoradas…, 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 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 distintas áreas el aprendizaje cooperativo. La mayoría de alumnos que quieren progresar, que están motivados para ello y que tienen una buena capacidad y un mayor grado de autonomía, es muy habitual que prefieran trabajar solos… Además, muchas personas 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, en un grado mayor o menor, 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, se ha comprobado 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? Por esto debemos disponer de recursos apropiados para avanzar en esta línea: la *cohesión del grupo*, como una condición necesaria, pero no suficiente, para estructurarlo de forma cooperativa.

Efectivamente, parece muy evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, deberemos preparar mínimamente al grupo, e ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad... Se trata de incrementar, paulatinamente, la conciencia de grupo, en el sentido de que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de programar una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este "clima" y contribuyan a crear esta "conciencia de grupo" colectiva. Entendemos por *dinámicas de grupo* al conjunto de operaciones y de elementos que provocan en quienes participan en ellas un determinado efecto, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los participantes se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc. Habrá que ver, por lo tanto, qué aspectos relacionados con la

cohesión de grupo –qué es lo que está pasando en el grupo que dificulta esta cohesión- para, seguidamente, programar las actividades y las dinámicas de grupo encaminadas a superar los puntos débiles identificados.

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

Dónde, cuando y cómo trabajar la cohesión del grupo

No se trata de realizar simplemente algunas actuaciones aisladas. Mas bien se trata de algo que debemos tener en cuenta en el "día a día" del grupo mientras llevamos a cabo las distintas actividades programadas, sea en las horas de tutoría, sea en las sesiones de clase de las distintas áreas: todo lo que hacemos en clase, depende de como se plantee, puede contribuir a mejorar la cohesión del grupo.

La mayoría de las actuaciones propuestas en el *Programa CA/AC*, correspondientes a este Ámbito de Intervención A, se pueden llevar cabo en las horas de tutoría: actividades para demostrar la importancia y la eficacia del trabajo en equipo, dinámicas de grupo que fomenten el conocimiento mutuo, para mejorar las relaciones entre los estudiantes, para tomar decisiones consensuadas sobre aspectos que afectan a todo el grupo clase, etc.

Estas actividades y dinámicas de grupo, por supuesto, no se programan "a ciegas", sino después de haber analizado el estado del grupo en cuanto a su cohesión, después de haber identificado los "puntos débiles" de un grupo concreto en cuanto a su cohesión, es decir, en cuanto al clima del aula, a la relación entre sus componentes, al valor que se da al trabajo en equipo, a la solidaridad, al respeto, etc.

Sin embargo, no se trata de trabajar este aspecto –la cohesión de grupo- sólo durante las tutorías grupales. Se pueden utilizar muchos otros momentos: la asamblea de la clase; el saludo inicial, por la mañana, y la despedida, por la tarde; momentos puntuales de reflexión con motivo de algún acontecimiento extraordinario o algún conflicto que haya surgido, etc.

Además, podemos utilizar muchas otras actividades destinadas, inicialmente y principalmente, a trabajar contenidos y competencias de un área determinada, las cuales, según como se planteen, pueden servir también, de forma secundaria, para cohesionar el grupo. Por ejemplo, en el área de expresión plástica, construir una mascota con materiales aportados por todos los niños y niñas de la clase; en el área de lenguaje y matemáticas introducir actividades en las cuales los alumnos y las alumnas deban intercambiar los materiales de que dispone cada uno para poder culminar las tareas que se les ha pedido; resaltar los aspectos grupales como la ayuda mutua, la colaboración, el valor de las diferencias..., en las actividades propuestas para trabajar las distintas áreas; pedir a los alumnos de familias inmigrantes que expliquen algo de sus países de origen o de su cultura para conocer de "primera mano" algo que sólo hubieran podido conocer a través de otros medios más indirectos, etc. Todo esto, sin duda, puede contribuir a cohesionar más al grupo de clase y mejorar el clima o el ambiente del aula.

Las celebraciones grupales

Mención a parte se merecen las celebraciones grupales por su enorme contribución a la mejora del clima del aula y a la cohesión del grupo. Ya lo afirmamos con toda claridad en otra ocasión:

> Los docentes, a menudo, "pecamos" de racionalizar en exceso el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, desde nuestra óptica tan racional, damos poca importancia a aspectos como los refuerzos positivos, las recompensas grupales y las celebraciones. Claro que los alumnos han de estudiar puesto que esto es lo que deben hacer, es su obligación. Pero no les hace ningún daño, mas bien lo contrario, que de vez en cuando les reconozcamos el esfuerzo que hacen y les felicitemos si consiguen aprender cada uno lo que se había propuesto y, además, han aprendido un poco más a trabajar en equipo. (Pujolàs, 2003, p. 123).

Las celebraciones grupales cada vez que se consigue algo gracias al esfuerzo de todos son un elemento importante: *sentir* que han alcanzado lo que se habían propuesto porque han conseguido que todos –cada uno según sus posibilidades- han progresado en su aprendizaje, y, a partir de esta constatación, *sentirse valorados y respetados*, son condiciones indispensables para que los alumnos y las alumnas vayan reafirmando el compromiso de aprender y vayan renovando el entusiasmo por trabajar y formar parte de un equipo cooperativo, y de un grupo clase que se ha ido convirtiendo, y se va convirtiendo cada vez más, en una pequeña comunidad de aprendizaje. Asimismo, son condiciones imprescindibles para que los alumnos y las alumnas, cada vez más, vayan reafirmando el autoconvencimiento de sentirse, *todos*, capaces de aprender, *algunos* gracias a la ayuda de los demás cuando ha sido necesario, y, *otros*, satisfechos por haber contribuido a hacer que sus compañeros aprendan.

Estamos convencidos de que hace falta, en general, introducir en la clase más elementos de celebración (siempre, por supuesto, que haya algo importante que celebrar). Estas celebraciones grupales son más frecuentes en la educación infantil y primaria, y menos en la secundaria. Postman (2000) denuncia que, desde una mentalidad que valora exclusivamente la utilidad "económica" se considera "una futilidad o un ornamento, es decir, la pérdida de un tiempo muy valioso" cualquier actividad escolar de carácter festivo o para celebrar algo, que no tenga una finalidad estrictamente académica. En cambio, en realidad, no celebrar el éxito colectivo seguramente equivale a perder una ocasión inmejorable para reforzar, en muchos alumnos y alumnas, a quienes buena falta les haría, las ganas de aprender.

Como ilustración de todo lo que acabamos de decir, y, en general, de la importancia que tienen las intervenciones relacionados con el Ámbito A del *Programa CA/AC* que estamos describiendo, he aquí parte de la "Historia de DJ" presentada en el *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down* celebrado en Granada del 29 de abril al 2 de mayo de 2010 (Breto y Pujolàs, 2010):

(...)

La importancia de conocernos…

Hemos dado en un punto clave, la importancia de conocernos para poder trabajar juntos, para que nos aceptemos, para que comprendamos al otro, para poder ponernos en el lugar del otro… El modelo propuesto por el *Programa CA/AC* nos habla de la importancia de trabajar el conocimiento mutuo y la cohesión del grupo. Para que los niños puedan trabajar juntos y lo hagan a gusto es necesario que se conozcan y que el grupo clase se cohesione, haya un buen "clima" en la clase. En este modelo se proponen unas dinámicas en este sentido. En nuestra

clase se llevaron a cabo algunas y en otros casos nos inspiramos en las propuestas a la hora de plantear diferentes actividades:

La maleta[5]*:*

Inspiradas en esta dinámica, desde el principio de la escolaridad de los niños a los tres años, realizamos una adaptación de la misma dándole valor a lo que los niños traen de casa. Diariamente los niños de forma natural y espontánea traen al cole libros, dibujos, objetos personales, flores, textos... En la asamblea de la mañana, en un tiempo estipulado, los enseñan a sus compañeros, les explican lo que significan, leen sus textos, se regalan cartas, dibujos… En este acto, tan simple aparentemente, ocurren muchas cosas y en varias direcciones. El niño percibe que todos estos tesoros que trae de casa, unas veces de la familia, otras elaborados por él, tienen un valor para los demás, hay una afectividad, un respeto… Lo percibe en el silencio absoluto que hay cuando él se levanta para mostrarlo, en la mirada de atención de sus compañeros, sus expresiones (*"es muy bonito", "te has esforzado mucho", "has tenido que trabajar mucho"...*) Y por otro lado, a los demás nos aportan un grado muy alto de conocimiento del niño y de su entorno.

DJ era un niño muy querido al que prácticamente todas las mañanas le regalaban dibujos y cartas, y él debía de responder con un "gracias". Entendimos que él debía de participar plenamente de esta dinámica y estar en el otro lado, él también podía participar trayendo objetos de casa, dibujos… Así que pedimos a la familia de DJ cierta complicidad (la complicidad de las familias, dicho sea de paso, es necesaria también con otros niños que por su timidez no se muestran al resto de manera tan espontánea). Les proponemos que traiga a la clase fotos (de su gato, de los caballos que monta, de su familia…), o bien dibujos para otros niños… para que tenga la oportunidad de ser protagonista al igual que el resto de los compañeros. Así lo hicimos, y de esta manera lo conocemos un poquito más: lo que hace fuera de casa, su mascota… Y él se siente bien, se siente importante, querido; va entendiendo que puede participar de la asamblea, de la actividad de gran grupo. Es tratado con igual respeto que al resto de sus compañeros, lo que él dice es escuchado, reforzado por la profesora… es uno más.

La entrevista[6]*:*

Nos inspiramos en esta dinámica para plantear una de las primeras actividades en 3º de Educación Infantil con el objetivo de ahondar en el conocimiento mutuo. La actividad giraba en torno a las vacaciones de verano, nos apetecía que los niños nos contaran sus experiencias veraniegas, pero pensamos que sería más interesante, le sacaríamos más partido, si lo hacíamos utilizando la dinámica de la entrevista. Les pedimos a los niños que trajeran una foto del lugar de sus vacaciones para que les facilitara la evocación de sus experiencias; estas fotos venían con una pequeña explicación: lugar, personas que salían, qué hacían… escrita por las familias. Hicimos parejas al azar, en el caso de DJ se formó un trío para facilitar la interacción. Los niños que formaban cada pareja debían de hacerse preguntas los unos a los otros, contarse cosas sobre sus vacaciones. De esta entrevista cada uno de ellos debía de sacar bastante información de las vacaciones del otro y luego lo debía explicar oralmente al resto de la clase, además también escribiría un pequeño texto que acompañaría la foto de su amigo.

DJ explicó con sus primeras palabras-frase a sus compañeros las imágenes de las fotos, *"agua", "fría"*, con estos datos, y con la información aportada a la profesora por la familia, sus compañeros pudieron explicar al resto de la clase las vacaciones de DJ. Sus compañeros le contaron lo que habían hecho en las vacaciones con las fotos delante, a DJ le gustaban mucho las fotos, siguió con interés la explicación. Con todo el material gráfico elaboramos *El libro de las vacaciones*.

Con esta actividad nos conocimos un poco más, además de trabajar otros aspectos curriculares, y con la producción final de este libro se ahondó en el sentimiento de cohesión

[5] Véase la descripción de esta dinàmica de grupo en el apartado 1.2.8 de la Segunda Parte del documento

[6] Véase la descripción de esta dinàmica de grupo en el apartado 1.2.7 de la Segunda Parte del documento

de grupo.

Las páginas amarillas[7]*:*

Fue en 3º de Educación Infantil cuando hicimos nuestras "páginas amarillas". Primero en asamblea cada niño pensó en lo que era realmente bueno, lo que le salía muy bien y se sentía capaz de enseñárselo a los demás para que pudieran aprenderlo. Hay niños que saben muy bien cuáles son sus puntos fuertes, y que son capaces de hacer esa introspección sobre si mismos: leer, escribir, pintar, jugar… y luego expresarlo. Pero otros no, como es el caso de DJ. Esto no es un impedimento para que podamos llevar a cabo esta dinámica. En estos casos son los demás compañeros los que ayudan hablando de las virtudes de sus compañeros: "*…es muy bueno jugando al balón, pintando"…* Se oyen muchas voces cuando llega el turno de DJ, todos tienen muy claro que nuestro protagonista es experto en consolar a los niños cuando lloran, nadie lo hace como él: llega el primero junto al niño que llora, lo abraza, le acaricia, busca una respuesta con su mirada interrogante… *"DJ sabe consolar muy bien".* Estamos totalmente de acuerdo. Una vez que todos tienen claro cuál es su punto fuerte, en aquello que destaca, realizamos un trabajo gráfico de lenguaje publicitario que combina la palabra escrita y la fotografía. Y al final el resultado vuelve a ser un libro de la clase, que como todas las producciones colectivas viaja por turno cada día a la casa de un niño para poder compartirlo con su familia (también se colgó en el blog del colegio). Estas producciones colectivas ayudan, además, a cohesionar la comunidad escolar al hacer participes a las familias. Todas estas producciones grupales tienen este efecto cohesionador.

A esta situación tan emocionante de que sean los demás los que ayuden a uno a encontrar sus puntos fuertes no se llega por que sí. Detrás hay un trabajo cotidiano de refuerzo de los aspectos positivos de cada uno, de valoración en voz alta del esfuerzo que realizan todos y cada uno en un momento determinado, no sólo de los logros. Impregnándolo todo está la práctica de una pedagogía positiva de la que hablábamos anteriormente. Este mensaje optimista desde el adulto acaba contagiando a todos los que viven en el aula y lo acaban haciendo suyo, poniéndole sus palabras.

(...)

La emoción…

Siempre les digo a los padres que en nuestras clases se viven muchas cosas que son difíciles de explicar. Nuestro universo escolar está lleno de vida; los compañeros de clase, de nivel, de ciclo, la tutora, las otras profesoras… todos formamos parte de este círculo social. Todos juntos aprendemos y disfrutamos, que significa mucho más que estar simplemente uno al lado de otro. Lo más importante que se vive en nuestras aulas no puede ser plasmado en el papel, y muy difícilmente transmitido por escrito: la emoción. Esa emoción a la que saben poner nombre –*"estoy nervioso", "estoy emocionado"*– cuando vamos a comenzar una tarea y les pone en alerta para abordar el trabajo con los cinco sentidos.

En esta experiencia de trabajo cooperativo cada uno de los alumnos forma parte de un equipo, con una identidad especial. En él cada niño o niña tiene asignado un cargo con unas funciones muy claras. A pesar de su corta edad entienden la necesidad de la especialización, la interdependencia que se crea entre ellos, la necesidad de la responsabilidad individual para que todo funcione bien… Y sienten. Se generan muchos sentimientos provocados por las interacciones con sus compañeros, una auténtica escuela para la vida. Sienten decepción cuando no les comprenden, tristeza cuando el compañero se encuentra mal, alegría cuando juegan juntos, felicidad cuando entre todos consiguen algo realmente difícil.

En nuestras aulas, por esta organización cooperativa, las interacciones entre los niños son intensas; todas ellas educativas, lo cual no quiere decir que sean fáciles, ni cómodas. Las hay inolvidables, gestos y palabras que emocionan: *"Ven, siéntate aquí con nosotros", "pórtate*

[7] Véase la descripción de esta dinàmica de grupo en el apartado 1.2.10 de la Segunda Parte de este documento

bien, si no, no te vas a enterar", "¿te ayudo?", "lo quiero tanto"… Todas nos indican que estos pequeños son capaces de pensar en el otro, de preocuparse por él, de reflexionar, de responsabilizarse…

Los cambios producidos en la conducta de DJ, de su avance como persona, se debieron principalmente al amor, al mundo de los sentimientos, de la emoción.

Yo también soy de la clase de Criquita y del equipo…

Como bien nos explica el modelo teórico-práctico del *Proyecto PAC* así como el *Programa CA/AC,* es muy importante la cohesión del grupo-clase. En esa línea trabajamos muchísimo todos los años de Educación Infantil. En el primer curso, en tres años, pusimos un nombre a la clase, desde entonces somos la clase de Criquita. Esta es la clase a la que llegó DJ, no llegó a una clase cualquiera.

Pronto nos dimos cuenta que para DJ era muy importante el formar parte de, de estar con otros, de sentirse querido. En la asamblea final de la mañana o de la tarde, en el momento de despedirnos hacemos una reflexión verbal, pedimos (la profesora y/o los niños y las niñas) felicitaciones para un compañero o una compañera que se ha esforzado, o la pedimos para nosotros mismos, o para el equipo por haber conseguido acabar los trabajos rápidamente, o para todo el grupo-clase. Y lo celebramos con abrazos, aplausos de diferentes tamaños, cadenas de besos, frases… En muchos momentos es tan grande la emoción para todo el grupo-clase al conseguir realizar con éxito una tarea que juntamos nuestras manos y decimos *"somos un equipo, lo hemos conseguido"* haciendo referencia a todo el grupo-clase. A todos nos gusta que nos feliciten cuando hacemos las cosas bien, por supuesto. DJ no es una excepción. Las continuas celebraciones que realizábamos por nuestros éxitos, con el objetivo de fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo clase, eran capaces de modelar sus conductas, y lo explotamos al máximo.

(…)

Dimensiones de análisis del grado de cohesión del grupo

En el *Programa CA/AC* se han considerado cinco dimensiones distintas, todas ellas relacionadas con lo que, en términos generales, hemos denominado la cohesión del grupo. Son las siguientes:

1. La participación de todos los alumnos y las alumnas del grupo y la toma de decisiones consensuada
2. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado del grupo
3. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado corriente y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural distinto
4. La disposición para el trabajo en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual
5. La disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia

Para cada una de estas dimensiones el programa ofrece al profesorado una serie de actuaciones (actividades de reflexión y dinámicas de grupo) que pueden serle útiles para trabajar con los estudiantes dichas dimensiones, empezando, lógicamente, por aquella dimensión o aspecto que en la reflexión y análisis sobre la cohesión de un grupo de alumnos determinado –llevado a cabo al inicio del proceso de formación-asesoramiento- se han considerado más urgentes, los que constituyen los "puntos débiles" de un grupo clase determinado.

En los subapartados siguientes hay la descripción de las actividades y dinámicas de grupo que el *Programa CA/AC* propone para cada una de estas dimensiones.

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

1.1.1 El Grupo Nominal[8]

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 qué 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

[8] Fabra (1992).

idea. De este modo se puede saber cuáles son las ideas más valoradas por todo el grupo clase: las que hayan obtenido menos puntuación entre todos los participantes.

- Finalmente, se comentan, se discuten o se resumen –según el caso- los resultados obtenidos.

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

1.1.2 Las Dos Columnas[9]

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 extremo 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 13).
- 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.

[9] Fabra (1992).

- 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 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 13

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 individualmente[10].

1.1.3 La bola de nieve[11]

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

[10] Véase una adaptación de esta dinámica en la actividad descrita en el apartado 1.4.1: "Trabajo en equipo, ¿sí o no?"

[11] Aportada por Joan Traver (Proyecto PAC: Equipo de Investigación de Zona, Castellón-Valencia), adaptada de García López et alt. (2002).

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 enfrentadas[12]

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 intentaran 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 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.

[12] [12] Aportada por Joan Traver (Proyecto PAC: Equipo de Investigación de Zona, Castellón-Valencia), adaptada de García López et alt. (2002)

- 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 pelota[13]

Se trata de un juego para que los participantes aprendan el nombre de todos sus compañeros, durante los primeros días del curso.

Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o de un patio o una sala grande. Un alumno o una alumna se coloca dentro del círculo, con una pelota. En voz alta dice su nombre y a continuación dice el nombre de un compañero del grupo, 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 participantes 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.

Variante:

Cuando los participantes ya se conocen perfectamente por su nombre, esta dinámica puede seguir haciéndose para crear un buen ambiente dentro del grupo. En este caso, cuando un participante pasa la pelota a otro antes de sentarse dentro del círculo, dice, además del nombre del compañero o compañera a quien pasa la pelota, una cualidad suya: "Me llamo Juan, y paso la pelota a Ana porque es una persona que siempre está dispuesta a ayudar"…

1.2.2 La Cadena de Nombres[14]

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

[13] Adaptada de www.lauracandler.com

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

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 nombre[15]

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.

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.

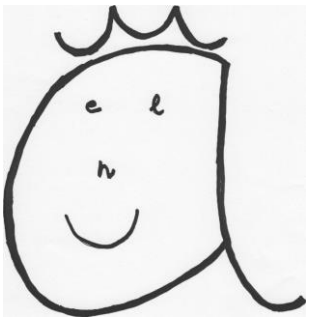


Figura 3

1.2.4 Puzzles de adivinanzas, versos o refranes[16]

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 14 y 15). 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.

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

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

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

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 14

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 15

1.2.5 La tela de araña[17]

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.

[17] 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 silueta[18]

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.

Variante:

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 pequeños 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 participante, y sobre la del grupo, buscando su cohesión y que todos y cada uno de los miembros se sienta bien dentro del grupo.

1.2.7 La entrevista[19]

Cada participante tiene un número. Se sacan de una bolsa los números al azar, de dos en dos, de manera que el grupo quede repartido 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 participante 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, leyendo la frase que ha escrito, cómo es su compañero de entrevista.

Esta dinámica puede hacerse más de una vez, cambiando la naturaleza de las preguntas a responder en la entrevista: en sucesivas aplicaciones de la dinámica de grupo pueden plantearse preguntas cada vez más profundas o personales.

1.2.8 La maleta[20]

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,

[18] 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).

[19] Adaptada de www.cooperative.learning.com

[20] Adaptada de Spencer Kagan (1999)

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.

Variante:

En la “maleta” pueden traer objetos, pero también fotografías, escritos, poesías, letras de canciones que les gusten especialmente… Con todo este material se puede confeccionar una especie de “libro de presentación” del grupo que pasa de una familia a otra para que los familiares de cada miembro del grupo conozcan mejor a sus compañeros y compañeras.

1.2.9 El blanco y la diana[21]

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 16)

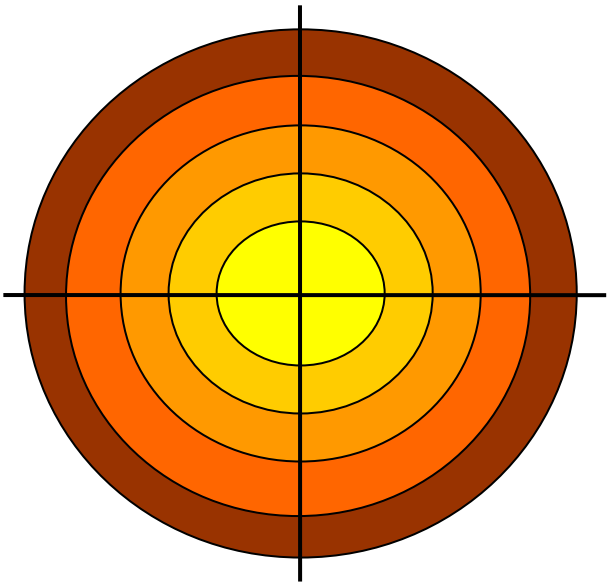


Figura 16

[21] Adaptada de www.lauracandler.com

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 amarillas[22]

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 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.

Las "páginas amarillas", encuadernadas en forma de "libro de la clase", puede "circular" por todas las familias de loa alumnos y las alumnas de la clase, para que los padres y madres y demás familiares conozcan mejor a los compañeros y compañeras de sus hijos e hijas, alguna cualidad de cada niño y cada niña de la clase.

1.2.11 Nos conocemos bien[23]

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 17 para que los rellenen individualmente. Una vez rellenados 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.

[22] Adaptada de Spencer Kagan (1999)

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

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 17

1.2.12 El Buzón[24]

Como en la dinámica del "amigo invisible", cada alumno o alumna saca de una bolsa un papelito con el nombre de un compañero o compañera de la clase. Si por casualidad saca su propio nombre, lo devuelve a la bolsa y saca otro.

A continuación debe escribir un mensaje, en forma de "carta", siguiendo un guión establecido por el maestro o la maestra de antemano, en la que describa, por ejemplo, las cualidades del destinatario y alguna de las cosas que, a juicio del autor de la carta, debería cambiar. La carta no va firmada con el nombre del autor, sino con una pequeña descripción del mismo. Luego echa la carta en el "buzón" que cada alumno tiene con su nombre en un rincón de la clase

En el equipo, cada alumno lee la "carta" que ha recibido y los demás, si hace falta porque aún no sabe leer, le ayudan. Luego, entre todos, intentan adivinar quien es el autor de la "carta" a través de las "pistas" que ha dejado el autor de la misma, para que el destinatario pueda agradecerle que se la haya enviado.

1.2.13 ¿Quién es quien?[25]

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.

[24] Dinámica aportada por la escduels "Les Savines", de Cervere (La Serraga, Lleida)

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

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 18). 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 18

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[26]

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 durante 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

[26] 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).

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

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?[27]

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 19).
- 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 19

- 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

[27] 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).

pizarra, en la columna correspondiente. Se hacen las vueltas necesarias, hasta que 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 favoritas[28]

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 si 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 20.

[28] 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).

- A continuación se ponen en común los totales de cada equipo, para saber, de todas las profesiones analizadas:
    - ¿Cuántas hay que, para ejercerlas, se necesita trabajar en equipo, y cuantas no?
    - ¿Cuántas hay que, para ejercerlas, es muy importante saber trabajar en equipo?
    - ¿Cuantos 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 20

1.4.3 El equipo de Manuel[29]

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

[29] 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 21). 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 21

1.4.4 La Tierra Azul[30]

Se sigue el mismo procedimiento que en la dinámica del Equipo de Manuel, pero en lugar de escribir en los tres apartados de la hoja de respuestas (véase la figura 21) –primero, individualmente; después, en equipos de cuatro o cinco miembros; y finalmente, todo el grupo clase- las ventajas del trabajo en equipo, escriben en este caso el nombre de todos los animales que recuerdan que salen en el cuento "*La Tierra Azul*", que el maestro o la maestra les acaba de leer o explicar.

La conclusión es muy clara: cuantos más seamos para recordar algo, más memoria tenemos. El trabajo en equipo nos proporciona la posibilidad de obtener mejores resultados.

La Tierra Azul

Mi hermana era la reina de las termitas. Por supuesto, no era una termita de verdad, pero siempre que jugábamos cuando íbamos a la montaña me lo decía. A mi sólo me quedaba la posibilidad de ser el rey de los saltamontes, que ya me daba cuenta de que mandaba menos que las termitas. Hubiera podido ser el rey de las arañas, pero nunca me han gustado las arañas ni los escarabajos, ni las moscas, ni los mosquitos, ni las abejas, porque molestan y pican, ni las mariposas, aunque tengan las alas tan bonitas… Así que me conformaba con saltar arriba y abajo entre las plantas y los árboles, como los saltamontes, mientras que mi hermana, la reina de las termitas, construía un palacio bajo la tierra.

De todos modos, puestos a escoger (ahora que mi hermana no me ve), también me hubiera gustado ser un caballo y correr por las montañas altas de los Pirineos, como aquellos que vimos una vez cuando viajamos a Andorra. También me hubiera gustado ser un león, un tigre, una pantera, un lobo…, o una jirafa o una zebra, e incluso un elefante, un hipopótamo o un rinoceronte…

¿Y si fuera una tortuga, como la Tortuguirra, que teníamos en casa cuando yo era más pequeño, y se nos escapó? Dicen que las tortugas viven muchos años, muchos más que las personas. Ser una lagartija tampoco estaría mal, todo el día tumbadas tomando el sol. ¿Y qué me decís de los camaleones, que se disfrazan tan bien, o de una serpiente, siempre rodeada de misterio?

Puestos a imaginar, también podría volar por el cielo y sería uno de estos pájaros que vuelan de punta a punta de la tierra, y así conocería muchos lugares del mundo y haría muchos amigos y amigas, como las golondrinas y las cigüeñas. Pero pensad también en un águila, tan bella como una reina, o en un halcón, que es un buen cazador. En mi casa, cuando yo era más pequeño, teníamos un canario que cantaba muy bien, y hay pájaros como el ruiseñor que tienen un canto muy bello. Incluso hay pájaros que hablan, como los loros, y hay pájaros que solo salen de noche, como el búho, e incluso pájaros que no vuelan, como los pingüinos, el avestruz o las gallinas. En cambio, hay animales que vuelan y no son pájaros, como el murciélago.

Pero para correr por el mundo lo mejor es ser un pez. He visto una bola del mundo que tenemos en mi casa y el mar envuelve toda la tierra. Si fuera un pez, podría nadar y nadar y nunca acabaría de recorrer todos los mares. Podría ser un pez de colores, como los de la pecera. En cambio, no me gustan los peces como los que me da mi

[30] Aportada por Antonia López Sillero, de la Escuela "Sant Jordi", de Vilanova i la Geltrú (El Garraf, Barcelona).

madre para comer, como la sardina, la merluza, el rape, ni tampoco quisiera ser un calamar, ni una sepia, ni una gamba, pero sí un tiburón o un pez espada, e incluso un pulpo gigante con muchos brazos…

Dicen que los delfines, las focas y los leones marinos no son peces. ¡Ah!, me encantaría ser un delfín, y saltar arriba y abajo entre las olas más altas, como aquellos que vi en un documental de la tele. Ser una ballena tampoco estaría mal, pero tienen una cara aburrida, aunque estoy seguro de que se lo pasan muy bien, y que somos nosotros que no sabemos qué cara tiene una ballena contenta…

Pues mira, ¡escojo el mar para ser el rey de alguna cosa! De momento, me basta ir a la playa y soñar que viajo por aquella línea que hay entre el mar y el cielo, el horizonte, de color azul. Seguro que en esta línea puedes ser una ballena y volar por el cielo y ver el mar como el de la bola del mundo que tengo en mi casa: enorme, azul y sin fin.

(Adaptación de un cuento de Tomás Molina: *Contes de l'Univers*)

1.4.5 El Juego de la Nasa[31]

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 22) 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:

[31] Adpatado de 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).

"*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.*

Objetos	1 Pre-clasificación individual	2 Clasificación de la NASA	**DIFERENCIA "A"**	3 Clasificación del grupo	4 Clasificación de la NASA	**DIFERENCIA "B"**
Una caja de Cerillas						
Una lata de alimentos concentrados						
20 m. de cuerda de nylon						
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 22

- *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 23 la justificación de esta clasificación).

Orden	**Objeto**	**Justificación**
1	Bombonas de oxigeno	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 nylon	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 des de 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 oxigeno en la luna

Figura 23

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 24.
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 25.
11. La sesión acaba haciendo una puesta en común con todo el grupo clase para resaltar los aspectos más significativos de la experiencia.

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. Cuan 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:
   - No se han reflexionado ni discutido con argumentos lógicos las diferentes posibilidades.
   - Algún miembro del equipo ha condicionado los demás.
   - Algunos, aún y sabiéndolo, no lo dicen por timidez o egoísmo.
   - Ha habido desacuerdos y tensiones dentro del equipo...

Figura 24

CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO

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 25

1.4.6 Tengo que decidirme[32]

El objetivo de esta dinámica de grupo es descubrir que las decisiones tomadas en equipo son más acertadas y eficaces que las tomadas de forma individual.

Desarrollo de la actividad:

1. El maestro o la maestra explica a los participantes el siguiente caso:

   "Un grupo de chicos y chicas han ido a una excursión organizada por Aynor para visitar los pueblos de la sierra de la Pila. Para desplazarse en esta excursión utilizan el autobús de Fundown, con tan mala suerte, que, a mitad de dos de estos pueblos el autobús sufre una avería grave y no puede continuar. Además por la zona en la que se ha averiado el autobús casi nunca pasa nadie, y no hay cobertura para poder pedir ayuda por teléfono móvil.

   Teniendo en cuenta todo esto, y que el autobús está a pleno sol un medio día del mes de Julio, se adopta la medida urgente de que cinco voluntarios/as recorran a pie los diez kilómetros de distancia que hay hasta el pueblo más cercano para poder pedir ayuda. En este pueblo hay un buen taller mecánico, y varias cabinas telefónicas.

   Pero ahora surge otro problema, los cinco voluntarios/as necesitarán de determinados objetos y provisiones para poder llegar a pedir ayuda.

   El autobús, como podéis imaginar tratándose de una excursión, está lleno de cosas, cosas de entre las que deberemos seleccionar aquellas cinco que nos facilitarán poder llegar al pueblo más cercano".

2. Seguidamente, el maestro o la maestra entrega a los participantes la lista de objetos, y una tabla en la que deberán anotar los cinco que seleccionen como necesarios (Ficha nº 1 de la figura 26)
3. A continuación, el maestro o la maestra pide a los participantes que se agrupen en equipos de cuatro personas, y que entre ellos expongan los objetos seleccionados para tratar de llegar a un consenso (Ficha nº 2 de la figura 27)
4. El maestro o la maestra pedirá a cada equipo que exponga sus cinco objetos, con la finalidad de comprobar las coincidencias y elaborar una sola selección para todo el grupo de participantes. Posteriormente la comparará con la selección considerada como correcta que dispone el maestro o la maestra y que se presenta en la figura 28.
5. La sesión finaliza con una puesta en común con todo el grupo de clase para resaltar los aspectos más significativos del trabajo realizado en clase.

[32] Dinámica de grupo ideada por el Área de Formación Integral y Continuada de Fundown – Murcia (Alicia Molina, Eva Duran, José Joaquín Ros y Jessica Ripollés)

Tengo que decidirme. Ficha de trabajo nº 1

Nombre:

Fecha:

De la siguiente lista de objetos, selecciona las cinco que creas que son importantes llevar en el desplazamiento hasta el pueblo más cercano.

Recuerda:

- *El autobús se ha averiado en una zona en la que casi no pasa nadie, y en la que no hay cobertura.*
- *Es medio día del mes de Julio y hace mucho calor.*
- *Hay que recorrer 10 Km a pie hasta el pueblo más cercano.*

OBJETOS QUE HAY EN EL AUTOBÚS

1. Un radio-casete
2. Cantimploras con agua
3. Ropa de abrigo
4. Gorras para cubrirnos del sol
5. Teléfonos móviles
6. Un mapa de la zona
7. Recipientes con comida
8. Un botiquín
9. Una consola de videojuegos portátil
10. Linternas

OBJETOS
1.
2.
3.
4.
5.

Figura 26

Tengo que decidirme. Ficha de trabajo nº 2

Fecha:

Nombre de los miembros del equipo:

1	
2	
3	
4	
5	

*Trata de llegar a un **consenso** con tus compañeros y compañeras de equipo sobre los objetos que deberíais llevar para realizar con éxito esta misión. Escribidlos en el siguiente cuadro.*

Recuerda que para llegar a un consenso:

- *No debéis imponer vuestra decisión personal.*
- *Deberéis argumentar vuestra elección.*
- *Respeta las opiniones de tus compañeros. Deberás considerarlas como una contribución provechosa.*
- *No le des la razón a tus compañeros solo para evitar discutir, deberás estar convencido de que su aportación es correcta antes de aceptarla.*

OBJETOS
1.
2.
3.
4.
5.

Figura 27

Selección de objetos correcta (y su justificación)
1. CANTIMPLORAS CON AGUA. (Un medio día de Julio hace mucho calor y es necesario hidratarnos).
2. GORRAS PARA CUBRIRNOS DEL SOL. (Para evitar marearnos, o una insolación al caminar bajo el Sol).
3. UN MAPA DE LA ZONA. (Para evitar perdernos y no llegar a nuestro destino).
4. COMIDA. (Para reponer fuerzas y poder realizar la caminata).
5. UN BOTIQUÍN. (Por si surge algún imprevisto por el camino).

Figura 28

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.

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 aproximado: 20 minutos.

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.

1.5.2 Cooperamos cuando…[33]

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...

[33] Adpatado de 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).

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."

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"?
   - ¿Cuando 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. Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso

Supongamos que el grupo ya está a punto (o más a punto, puesto que a punto del todo es difícil que lo esté…) y dispuesto a realizar las actividades de forma cooperativa, puesto que, de acuerdo con lo dicho con relación al ámbito de intervención A, antes de proponer al grupo 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. Esto, sin embargo, siendo necesario, no es suficiente. 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 surjan algunas resistencias 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. Ya hemos advertido que 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, se trata de utilizar lo que en la primera parte hemos denominado estructuras de la actividad cooperativas que nos aseguren la *participación equitativa* de todos los miembros de un equipo y la *interacción simultánea* entre ellos en el momento que trabajan en equipo.

Las actuaciones del primer nivel de intervención (del ámbito de intervención A) no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje. Pueden llevarse a cabo, y deben llevarse a cabo, si es necesario, aunque no apliquemos el trabajo en equipo. Debemos considerarlas como actuaciones necesarias, si no imprescindibles, pero insuficientes para acabar estructurando de forma cooperativa las actividades educativas. En un segundo nivel hay que hacer un nuevo paso y utilizar, en las actividades de aprendizaje, el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un *recurso* para asegurar la cooperación –la participación equitativa y la interacción simultánea- y así aprender mejor los contenidos y alcanzar mejor los objetivos de las distintas áreas. Para ello debemos llevar a cabo las actuaciones previstas en el ámbito de intervención B: *el trabajo en equipo como recurso* para alcanzar los objetivos propios de cada área.

Pongamos un ejemplo. El maestro o la maestra, o el profesor o la profesora de un área determinada, tiene estructurados los contenidos en varias Unidades Didácticas (UD) o temas, de una duración variable. En cada UD, la secuencia aproximadamente siempre es la misma: la presentación de los objetivos didácticos, una explicación inicial y una serie de actividades que los participantes deben de realizar, alternadas con explicaciones puntuales del docente para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados. Frente a esta "estructura individual", para hacer de forma cooperativa (no individual) estas mismas actividades el maestro o la maestra puede distribuir a los alumnos y alumnas en equipos de cuatro miembros y utilizar, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como *"Lápices al centro"* (que ya hemos descrito en la primera parte de este documento).

Los equipos utilizados en este nivel seguramente ya habrán quedado constituidos en algunas de las actividades o dinámicas de grupo del Ámbito de Intervención A realizadas con anterioridad para preparar al grupo a trabajar en equipo. Inicialmente tenían carácter esporádico, no permanente, hasta hallar la distribución más adecuada. Por otra parte, como ya hemos advertido con anterioridad, puede ir variando igualmente la composición de los equipos de trabajo utilizados: generalmente, los equipos tienen una composición heterogénea (que es la más adecuada para aprender algo nuevo), pero también puede utilizarse una composición más homogénea (que es la más adecuada para practicar algo que ya se ha aprendido, al nivel con qué se ha aprendido). En este caso, no todos los equipos realizarán las mismas actividades, sino que éstas se adecuarán al nivel propio de los alumnos que conforman cada equipo de trabajo.

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

Si estas experiencias son positivas, los mismos participantes piden poder trabajar más a menudo de esta manera. Al mismo tiempo, estas pequeñas experiencias –pequeñas, porque duran parte de una sesión de clase- nos sirven para identificar los "puntos débiles" del trabajo en equipo en general, o de un equipo en particular. A partir de ahí, poco a poco podemos ir modelando el funcionamiento interno de los equipos –destacando lo que hacen correctamente y corrigiendo lo que no acaban de hacer bien- y paulatinamente y progresivamente vamos introduciendo los elementos que ayudan a la organización interna de los equipos y posibilitan un mejor funcionamiento de los mismos. Estos elementos ya forman parte del ámbito de intervención C (que describiremos más adelante, en el apartado 3 de esta Segunda Parte del documento).

Como ilustración de las actuaciones que se proponen en este Ámbito de Intervención B, he aquí dos fragmentos más de la "Historia de DJ" presentada en el *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down* celebrado en Granada del 29 de abril al 2 de mayo de 2010 (Breto y Pujolàs, 2010):

Palabras del huerto

En 3º de Educación Infantil, en el tercer trimestre, trabajamos como eje globalizador el huerto de los abuelos. Una de las actividades que les proponemos es que entre todos los niños del equipo deben de escribir palabras relacionadas con el huerto usando la estructura cooperativa *El Folio giratorio*[34].

Los alumnos por equipos debían de escribir en un folio palabras sobre el huerto. Los niños iban escribiéndolas por turno, cuando había acabado uno se lo pasaba al siguiente, y así sucesivamente hasta que el tiempo dado por la profesora se agotaba; *"hacemos una ronda",* como dicen ellos. En ese proceso están atentos a lo que escribe el compañero por si se equivocan, le ayudan, le sonorizan las letras, las escriben en un papel en sucio al lado para que sirva de modelo… DJ también participó de la actividad. Primero debía de aprender a esperar el turno a que le llegara el folio y el lapicero (objetivo conseguido ya por el resto de sus compañeros). Cuando a él le tocaba escribir su palabra se acercaba rodeado de sus compañeros de equipo a las imágenes proyectadas en la pared de unas fotografías de un huerto que habíamos visto anteriormente, señalaba lo que le gustaba o le señalaban los demás, y decía la palabra en voz alta, o se la decían los demás y debía de repetirla; volvían a la mesa,

[34] Véase la descripción de esta estructura en el apartado 2.1.1.3

un compañero escribía la palabra y él la copiaba en la hoja del equipo. Los demás niños de la clase no se ayudaban del refuerzo de la imagen para evocar palabras, él sí.

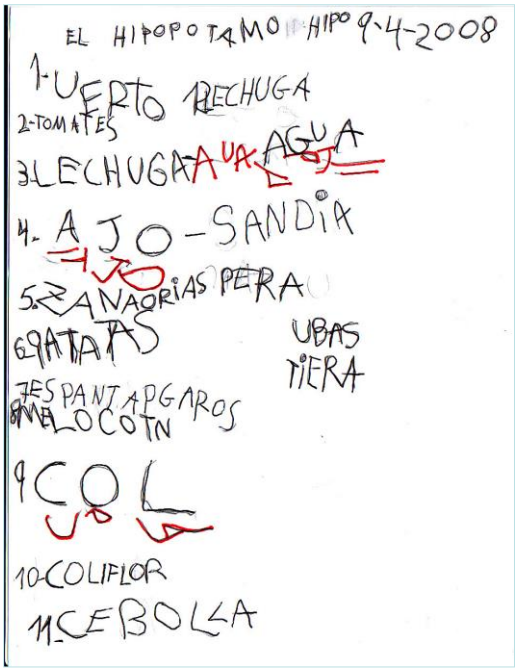


Figura 28

(…)

Experimentos de la tierra del huerto

En 3º de Educación Infantil durante el segundo trimestre trabajamos sobre la secuencia didáctica *El huerto*. Realizamos una visita al huerto de un abuelo de un niño de la clase y recogimos unas muestras de tierra para realizar diferentes experimentos sobre: (a) el suelo seco; (b) el suelo mojado; (c) las capas del suelo; y (d) la permeabilidad del suelo. Estos experimentos los realizamos a través de una técnica cooperativa llamada *El rompecabezas o Jigsaw*[35].

La clase está organizada normalmente en cinco equipos de cuatro miembros, excepto el equipo de DJ que es de cinco. En esta actividad hay cuatro experimentos, tantos como miembros y cargos hay en cada equipo.

Cada niño de cada equipo se encarga de realizar uno de los experimentos junto con los compañeros de clase que tienen el mismo cargo que él, de esta manera se forman cuatro grupos de expertos. Expertos en: (a) experimento del suelo seco, (b) experimento del suelo mojado, (c) experimento sobre las capas del suelo, y (d) experimento sobre la permeabilidad del suelo.

Cada grupo de expertos realiza el experimento que se le ha asignado siguiendo las indicaciones de una ficha-guía en la que hay que ir contestando a diferentes cuestiones. A DJ le ha tocado ser experto en suelo seco. Le planteamos este experimento porque es el más

[35] 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...). Puede verse su descripción en el apartado 2.2.3 de la Segunda Parte de este documento.

sencillo, y el más adecuado para él por las posibilidades que le ofrece de manipular y observar.

DJ se reúne con el resto de expertos en suelo seco, siempre acompañado por su ayudante. Los compañeros leen las cuestiones de la ficha-guía y proponen diferentes observaciones que él realiza cuando es su turno: olerla, observar de qué color es, tocar la tierra, mirarla con la lupa, colarla. Hay que anotar lo observado; él toma asiento por imitación, los demás le dicen lo que han observado (no sólo su ayudante), le preguntan lo que ha observado él, repite verbalmente lo que le dicen sus compañeros, y anota en el lugar correspondiente.

En una sesión posterior, todavía en estos grupos de expertos, se recuerda el experimento realizado y se prepara la explicación que cada uno de los niños deberá de dar al resto de los componentes de su equipo.

Posteriormente cada equipo se vuelve a reunir, y se le da un tiempo a cada uno de sus miembros para explicar a los demás el experimento realizado y la conclusión. Es muy importante explicarlo bien porque si no los demás compañeros no se enterarán, y por otro lado es muy importante realizar una escucha activa para comprender la explicación del compañero. De esta manera vivenciamos la interdependencia positiva entre los miembros del equipo: "¡necesito de los demás para tener toda la información, de la misma manera que los demás necesitan de mí!" Los compañeros del equipo de DJ no están preocupados, están seguros de que recibirán la información adecuada, DJ les explicará lo que pueda y el ayudante completará la información. DJ todavía no puede realizar solo esta parte de la actividad, es evidente; pero los demás lo viven con una gran normalidad.

Posteriormente cada alumno debe de realizar la ficha síntesis de los cuatro experimentos. Con DJ trabajamos a nivel oral apoyándonos en los objetos utilizados para el experimento y en la representación gráfica por escrito de alguna palabra.

Con esta experiencia hemos aprendido muchas cosas relacionadas con el mundo de nuestro alrededor: cómo es la tierra del huerto, qué le pasa cuando se moja, qué hay en las diferentes capas, si pasa bien el agua… También estrategias de investigación, observación, deducción… Por supuesto hemos aprendido mucho vocabulario relacionado con el tema, y hemos avanzado en la lectura y la escritura. Pero además, hemos aprendido a tener paciencia, a escuchar, a participar, a pensar, a compartir, a respetar, a trabajar con y para los demás…

De una estructura de la actividad individual a una estructura cooperativa

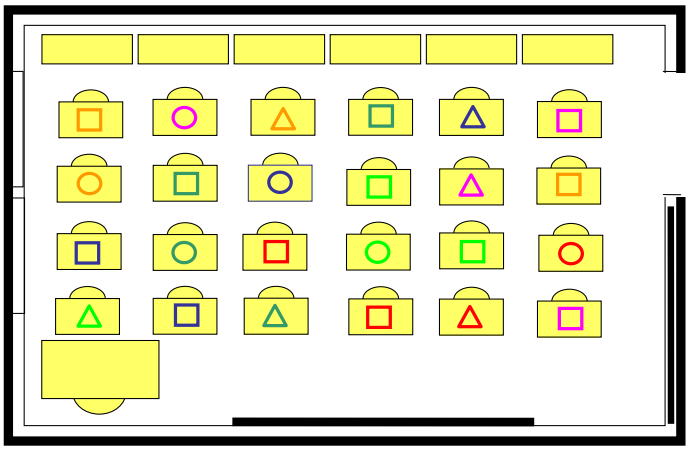
Pasar al Ámbito de Intervención B supone, en la práctica, dejar de estructurar la actividad de los alumnos y las alumnas dentro de la clase de forma individual (de acuerdo con una estructura de la actividad individual y/o competitiva), y estructurar, cada vez más, las actividades de forma cooperativa, es decir, utilizando alguna estructura o técnica cooperativa.

En la figura 29 se representa gráficamente una clase heterogénea (formada por el 50 % de alumnos y alumnas de un rendimiento medio –representados en la figura por los "cuadrados"-, un 25 % de un rendimiento más alto –los "círculos" de la figura-, y por el 25 % de un rendimiento más bajo –representados en la figura por los "triángulos"-) estructurada de forma individual: los alumnos trabajan solos, en mesas físicamente separadas, sin interactuar entre ellos, sino haciéndolo directamente con el profesor o la profesora si tienen alguna duda.

Los dos principales puntales de esta estructura –como hemos dicho en la Primera Parte de este documento- en torno a los cuales gira toda la actividad docente, es la interacción profesorado-alumnado (cuanto más de calidad sea esta interacción, más aprenderá el

alumnado) y el trabajo individual, sin el cual, por más buena que sea dicha interacción, no pueden aprender los alumnos y las alumnas.

CLASE ESTRUCTURADA DE FORMA INDIVIDUALISTA



Puntales de la acción docente:

- Interacción profesorado/alumnado
- Trabajo individual del alumnado

Principales dificultades:

Es difícil asegurar la ***participación equitativa*** de todos los alumnos.

Es prácticamente inviable atender la diversidad del alumnado

Figura 29

Con esta manera de estructurar la actividad en el aula, y teniendo en cuenta la diversidad del alumnado puesto que la clase es de composición heterogénea, les es muy difícil a los docentes conseguir, por una parte, la participación activa de todo el alumnado, y, por otra, atenderles a todos y a todas en su diversidad. Efectivamente, en gran grupo, es difícil que todos los alumnos y todas las alumnas participen por igual: los hay que participan mucho, los más extrovertidos, mientras que otros, los más tímidos, a penas abren la boca, si es que no se les pide algo expresamente… Es más, posiblemente los que más participan son aquellos a quienes menos falta les hace, mientras que los que más necesitarían verbalizar sus dudas es muy posible que sean los que menos participan. La otra gran limitación que presenta una estructura de la actividad individual es la enorme dificultad que tiene el docente de atender adecuadamente a todo el alumnado en su diversidad: al que podría avanzar mucho más rápidamente, al que necesita mucha más ayuda debido a su discapacidad o al desconocimiento de la lengua habitual de comunicación, al que se distrae fácilmente o está muy poco motivado, al que no puede estarse quieto sin hacer nada y al que se mueve constantemente aunque tenga algo que hacer… Por más que se lo proponga, y aunque se prepare sus clases a conciencia, es muy difícil conseguir que todos progresen hasta el máximo de sus posibilidades.

Frente a esto, y como una manera de superar estas dificultades inherentes a una estructura de la actividad individual, el *Programa CA/AC* –en su Ámbito de Intervención B- propone pasar a una estructura de la actividad cooperativa, como se representa gráficamente en la figura 30, distribuyendo la misma clase de 24 alumnos y alumnas, en este caso, en seis equipos de composición heterogénea (formados, cada uno

de ellos, por cuatro alumnos o alumnas: un "círculo", dos "cuadrados" y un "triángulo").

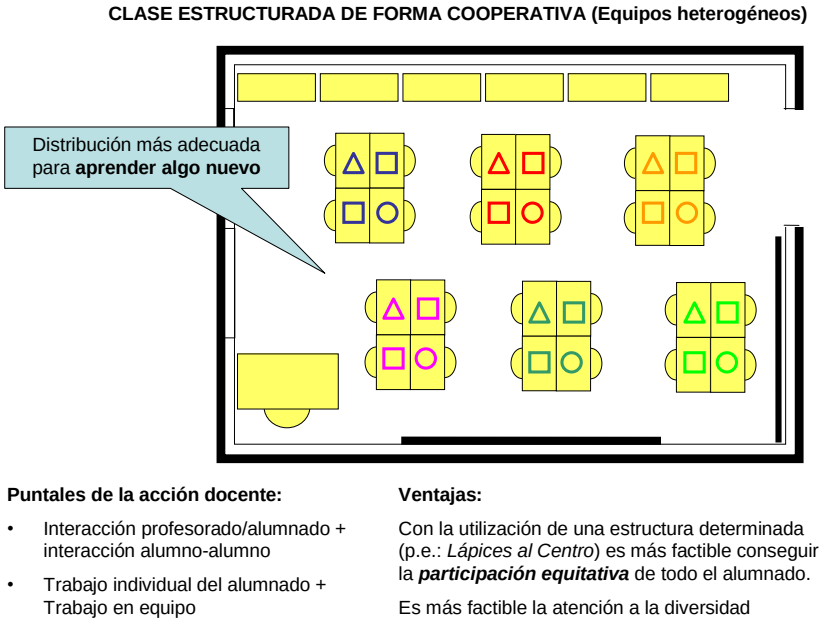


Figura 30

A partir del momento que el docente adopta esta estructura de la actividad, ya no sólo concibe su acción docente en torno a los dos puntales de la estructura individualista (interacción profesorado-alumnado y trabajo individual del alumnado) sino que confía, además, en dos nuevos pilares: la interacción alumno-alumno y el trabajo en equipo del alumnado.

De este modo, sobretodo si el profesorado utiliza una estructura de la actividad determinada (por ejemplo, la estructura *Lápices al Centro* que ya hemos descrito en la Primera Parte), le es relativamente más fácil conseguir la participación de todo el alumnado en el seno de cada equipo de trabajo, y le es relativamente más factible atender la diversidad del alumnado, puesto que esta estructura –como hemos argumentado en la Primera Parte- facilita la autonomía de los estudiantes (muchas dudas que en una estructuración individualista debía atender personalmente el profesor o la profesora ahora las resuelven los mismos alumnos dentro de su equipo), lo cual posibilita que el docente pueda atender mejor a aquellos que requieran su intervención más directa y ajustarla mejor –"personalizarla"- a las características distintas del alumnado.

Esta distribución es la más adecuada en el momento que se introducen nuevos aprendizajes: en la diversidad y heterogeneidad de los equipos se da mejor la posibilidad de que puedan ayudarse unos a otros a la hora de aprender algo nuevo: se multiplican por muchos, dentro del aula, los que pueden ejercer el "rol de maestro" explicando a quien no lo entienda un determinado concepto o procedimiento.

Sin embargo, esta distribución de la clase en equipos heterogéneos que se muestra gráficamente en la figura 30, es posible que deba cambiar –e incluso es conveniente que cambie- por dos motivos: o bien porqué algún alumno o alguna alumna se "cansa" de "tirar" del equipo (especialmente cuando forma parte de él alguien con problemas de comportamiento) y pide, en todo caso, trabajar con otros compañeros o prefiere hacerlo

solo; o bien porqué, por "saturación", esta distribución ya no aporta nada nuevo a la hora de aprender los nuevos contenidos y, en cambio, sí que beneficiaría a todos poder interactuar con compañeros que han alcanzado un nivel de competencia similar en el nuevo aprendizaje. Por esto es conveniente organizar de vez en cuando la actividad de la clase de forma cooperativa, distribuyendo ahora los equipos de forma homogénea, tal como se muestra gráficamente en la figura 31:

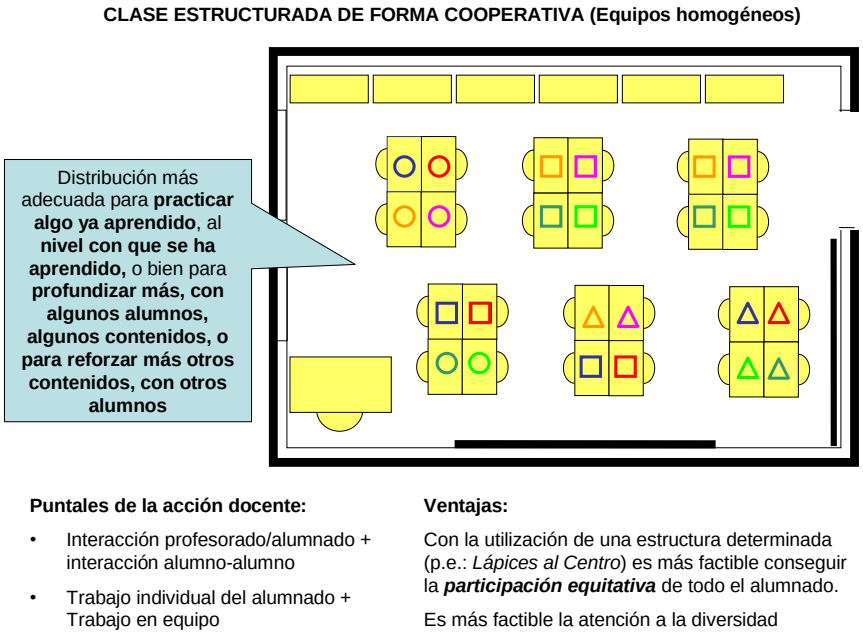


Figura 31

Es previsible que, después de unas cuantas sesiones de clase en las que el alumnado ha estado aprendiendo algo nuevo, distribuidos en equipos heterogéneos (como en la figura 30), todos los alumnos y alumnas hayan aprendido lo que se ha estado trabajando, aunque, siendo tan diversos unos de otros, no todos lo habrán aprendido con el mismo nivel de competencia: unos sabrán hacerlo perfectamente, otros de una forma regular, y otros aún con bastantes dificultades. Si se agrupa, ahora, a los alumnos y a las alumnas según el nivel de competencia que hayan alcanzado en el nuevo aprendizaje (y se distribuye la clase en equipos de composición más homogénea según sea el nivel de competencia alcanzado por los miembros que ahora conforman un nuevo equipo, tal como se muestra de forma gráfica en la figura 31) esto le permite al profesorado dos cosas:

- Por una parte, puede proponer actividades ajustadas al nivel de competencia de cada equipo, para que, colaborando entre ellos, vayan consolidando su aprendizaje, utilizando siempre alguna estructura cooperativa para asegurar la participación equitativa y la interacción.
- Y, por otra parte, mientras unos equipos realizan estas actividades de forma autónoma, puede atender de forma más personalizada a alguno de estos nuevos equipos formados ahora de una forma más homogénea.

Por ejemplo, gracias a esta nueva distribución en equipos de composición más homogénea, el profesorado (véase la figura 31):

- Puede atender al equipo formado por los cuatro "triángulos" para ayudarles de una forma mucho más explícita;

- o bien puede atender durante una o varias sesiones de clase a un equipo compuesto por miembros que tienen en común que no dominan aún un determinado procedimiento o cometen el mismo error;
- pero también puede atender de forma mucho más directa al equipo formado por los cuatro "círculos" –que ya dominan perfectamente lo que han estado aprendiendo en las últimas sesiones- y empezar a trabajar con ellos, de forma avanzada, los contenidos de la próxima Unidad Didáctica. De este modo, cuando estos nuevos aprendizajes se extiendan al resto de la clase, dentro de cada equipo –ahora ya, de nuevo, de composición heterogénea- ya habrá quien sepa algo de lo que se está introduciendo de nuevo y pueda ayudar mejor a sus compañeros y compañeras…

Por supuesto que estos equipos más homogéneos son de composición variable: no siempre están compuestos por los mismos estudiantes, de modo que –sea a través de los equipos heterogéneos (o equipos de base), sea a través de los más homogéneos- con el tiempo todos los alumnos y alumnas acaban trabajando con todos y todas.

* * *

Estas distintas posibilidades de articular la actividad en el aula de forma cooperativa, dan a la estructura de la actividad un carácter muy variable y una mayor flexibilidad para poder ajustarla en distintos momentos a los requerimientos derivados de la atención a la diversidad del alumnado. No es fácil, por supuesto, pero tampoco es imposible. Para ello, sin embargo, debemos trabajar a fondo el grupo clase en la línea de lo que hemos expuesto en el Ámbito de Intervención A del *Programa CA/AC*, y, entrados ya en el Ámbito de Intervención B, necesitamos disponer de más estructuras cooperativas, simples o complejas (denominadas también técnicas) para poder articular una estructura de la actividad adecuada a los distintos momentos que se suceden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la programación de las sucesivas Unidades Didácticas de todas las áreas del currículum. Más adelante, además, descubriremos la necesidad, no sólo de utilizar estas estructuras cooperativas de la actividad como un *medio* para enseñar de forma más eficaz, sino también –puesto que es difícil trabajar en equipo- se hará evidente la necesidad de enseñarles de una forma explícita a trabajar en equipo (con lo cual nos adentraremos, finalmente, en el Ámbito de Intervención C del *Programa CA/AC*: El trabajo en equipo como *contenido* a enseñar y a aprender).

A continuación pasamos a describir algunas estructuras cooperativas que se han utilizado en las experiencias llevadas a cabo con relación al *Proyecto PAC*. En el apartado 2.1 hemos descrito algunas estructuras cooperativas simples, o simplemente *estructuras cooperativas*, y en el apartado 2.2 algunas estructuras cooperativas complejas, que denominamos *técnicas cooperativas* para diferenciarlas de las simples. En el apartado 2.3 expondremos algunos criterios generales a tener en cuenta en la aplicación de las estructuras cooperativas (simples y complejas). Y, finalmente, en el apartado 2.4 haremos referencia a la programación de las sucesivas Unidades Didácticas encadenando distintas estructuras cooperativas en las actividades programadas en los distintos momentos o fases de la Unidad, como culminación del cambio de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura cooperativa que propone el *Programa CA/AC*.

2.1 Algunas estructuras cooperativas

Para cada una de las estructuras recogidas en este apartado hemos hecho una breve descripción –con algunos criterios importantes que conviene tener en cuenta en la aplicación de las mismas para asegurar la participación y la interacción- que nos ayude a "representarnos" en qué consiste la estructura. No es necesario que estas estructuras se apliquen de una forma mecánica, sino que, en cada caso, se adaptarán al contenido concreto de la actividad o la tarea que los participantes deben de realizar con relación a los distintos contenidos de las áreas curriculares. Como hemos dicho en la primera parte, lo que aquí se describe es solo la "estructura", el "entramado" de la actividad, que, "sumándole" un contenido determinado, se convierte en una actividad de aprendizaje.

Las distintas experiencias en las que hemos aplicado el *Programa CA/AC* en el marco del *Proyecto PAC*, nos han permitido distinguir distintos tipos de estructuras cooperativas:

1. En primer lugar, las *estructuras cooperativas básicas*. Se trata de estructuras muy polivalentes –de aquí su carácter básico- que pueden servir para distintas finalidades en distintos momentos de una Unidad Didáctica...
2. En segundo lugar, las *estructuras cooperativas específicas*. Estas estructuras no son tan polivalentes como las básicas, sino que sirven específicamente para una finalidad mucho más concreta.
3. Finalmente, podemos hablar también de *estructuras cooperativas derivadas*. Se trata de estructuras básicas o específicas adaptadas para una etapa determinada.

2.1.1 Estructuras cooperativas básicas

Las denominamos *estructuras cooperativas básicas* porqué se trata de estructuras que se pueden utilizar –y, de hecho se han utilizado- para distintas finalidades en los diferentes momentos o secuencias de una Unidad Didáctica (UD): pueden servir, antes de iniciar una UD, por ejemplo, para conocer las ideas previas de los alumnos sobre los contenidos que vamos a trabajar en la UD que pronto empezaremos; al inicio de la UD, pueden ser útiles para saber, por ejemplo, hasta qué punto los alumnos y las alumnas han entendido una explicación del profesor o la profesora o el vídeo que les hemos proyectado; durante la UD, en cambio, pueden ser útiles para hacer las actividades programadas para que los y las estudiantes "practiquen" las competencias relacionadas con los contenidos trabajados en la UD; y al final de la UD, pueden servirnos para hacer, por ejemplo, una recapitulación o síntesis de los contenidos trabajados en la UD. Por esto, en cada una de las estructuras básicas descritas se indica en una tabla, a modo de ejemplo, para qué podría servir en los distintos momentos de una Unidad Didáctica.

2.1.1.1 Lectura compartida[36]

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

[36] Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal «Los Ángeles», de Miranda de Ebro (Burgos). (M. J. Alonso y Y. Ortiz, 2005, pág. 63). Véase también Pujolàs (2008).

equipo lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación (siguiendo, por ejemplo, el sentido de las agujas del reloj), después de que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que éste acaba de leer, o deberá hacer un resumen, y los otros dos deben decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo.

El estudiante que viene a continuación (el segundo) –el que ha hecho el resumen del primer párrafo– leerá seguidamente el segundo párrafo, y el siguiente (el tercero) deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán decir si el resumen es correcto o no.

Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto.

Si en el texto aparece una expresión o una palabra que nadie del equipo sabe qué significa, ni tan solo después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo lo comunica al maestro o a la maestra, 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 revela, además, cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o expresión.

Variante:

En lugar de un texto escrito los alumnos pueden comentar por fragmentos –haciendo las debidas adaptaciones- una presentación en video, una serie de diapositivas o de fotografías, dibujos… Siguiendo un determinado orden, cada participante resume lo que ha visto (si se trata de la escena de un video), o comenta lo que para él significa la fotografía, la lámina o el dibujo…, y los demás preguntan, matizan, amplían, expresan su opinión…, según el caso.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- En sucesivas aplicaciones de esta estructura debe iniciar la ronda un alumno o una alumna distinta, para que todos los miembros del equipo tengan la oportunidad de ser los primeros en intervenir.
- El alumno o la alumna que hace el resumen de lo que acaba de leer su compañero o compañera debe hacerlo "con palabras propias", sin "volver a leer" el texto.
- Finalmente, el resto de los miembros del equipo deben intervenir confirmando, matizando o corrigiendo el resumen oral que acaba de hacer el compañero o la compañera de la lectura que otro u otra había hecho de un párrafo del texto. Hay que evitar que se limiten a aceptar sin más el resumen que se ha hecho.

Posibles usos de la estructura a lo largo de una Unidad Didáctica:

Tabla 2

Estructura	***Antes de la UD***	***Al inicio de la UD***	***Durante la UD***	***Al final de la UD***
Lectura compartida	"Refrescar" las ideas sobre el tema a trabajar a partir de un texto.	Introducir un tema a partir de un texto.	Asegurar la comprensión de un texto a partir del cual deberán hacer unos ejercicios.	Asegurar la comprensión de un texto que sintetiza los contenidos del tema trabajo.

2.1.1.2 Estructura "1-2-4"[37]

El maestro o la maestra plantea una pregunta o una cuestión a todo el grupo, por ejemplo, para comprobar hasta qué punto han entendido la explicación que acaba de hacerles, o bien para practicar algo que les acaba de explicar. El maestro o la maestra facilita a cada participante una plantilla, con tres recuadros (uno para la "situación 1"; otro para la "situación 2"; y otro para la "situación 4"), para que anoten en ella las sucesivas respuestas.

Dentro de un equipo de base, primero cada uno ("situación 1") piensa cuál es la respuesta correcta a la pregunta que ha planteado el maestro o la maestra, y la anota en el primer recuadro. En segundo lugar, se ponen de dos en dos ("situación 2"), intercambian sus respuestas y las comentan, y de dos hacen una, y la anotan, cada uno, en el segundo recuadro. En tercer lugar, todo el equipo ("situación 4"), después de haberse enseñado las respuestas dadas por las dos «parejas» del equipo, han de componer entre todos la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- Debe incentivarse que todos participen, ya en la "situación 1". Si algún miembro del equipo no sabe qué contestar, o queda bloqueado, algún compañero o compañera, o el maestro o la maestra, puede darle alguna pista, si se cree oportuno.
- En la "situación 2" y en la "situación 4" debe asegurarse que todos los participantes expongan su respuesta, opinen sobre las respuesta de los demás, y decidan entre todos la que consideran que es la mejor, que puede ser la que aportado uno de ellos u otra que han elaborado de nuevo con las aportaciones de todos ellos. Para que todos tengan la oportunidad de participar, en la "situación 4", se alternan los miembros de las dos parejas (un ejercicio cada uno) a la hora de exponer a la otra pareja la respuesta que han elaborado.
- Debe evitarse que un participante imponga su respuesta, o que los demás acepten sin más la respuesta de uno de ellos.

Posibles usos de la estructura a lo largo de una Unidad Didáctica:

Tabla 3

Estructura	***Antes de la UD***	***Al inicio de la UD***	***Durante la UD***	***Al final de la UD***
1-2-4	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.

2.1.1.3 El folio giratorio[38]

El educador o la educadora 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

[37] Adaptada de www.cooperative.learning. (Véase también Pujolàs, 2008).

[38] Adaptada de Spencer Kagan. Véase también Pujolàs (2008)

tema que han estado estudiando, etc.) y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio «giratorio».

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.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- En sucesivas aplicaciones de esta estructura todos los miembros del equipo deben tener la oportunidad de ser el que inicia la ronda. De esta manera se asegura que todos tengan la oportunidad de opinar sin que lo haya hecho antes algún compañero o compañera.
- Antes de escribir el que le toca hacerlo en aquel momento, primero comenta a sus compañeros y compañeras de equipo lo que piensa escribir, para que confirmen si es correcto o pertinente.
- Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario. Todo el equipo –no cada uno sólo de su parte– es responsable de lo que se ha escrito en el "folio giratorio".
- En la parte superior del folio cada alumno o alumna escribe su nombre, usando un rotulador de un determinado color, que es el mismo que va a utilizar cada vez que le toque escribir a él. Así, a simple vista, puede verse la aportación de cada uno.

Posibles usos de la estructura a lo largo de una Unidad Didáctica:

Tabla 4

Estructura	***Antes de la UD***	***Al inicio de la UD***	***Durante la UD***	***Al final de la UD***
El Folio Giratorio	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación, de un texto...	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.

2.1.1.4 Parada de tres minutos[39]

Es una forma de regular –de estructurar- la actividad más amplia que el grupo está haciendo en un momento dado, de modo que se facilite la interacción entre los estudiantes y su participación en la misma.

Cuando el maestro o la maestra, por ejemplo, está dando una explicación a todo el grupo, si pregunta abiertamente a todo el grupo si alguien tiene alguna pregunta a hacer o si tiene alguna duda, generalmente hay poca participación o siempre participan los mismos alumnos o alumnas (los más extrovertidos); algunos, en cambio, más tímidos o introvertidos no participan nunca o lo hacen en muy pocas ocasiones o sólo si se les pide directamente. En lugar de esto, de vez en cuando el maestro o la maestra interrumpe su explicación y establece una breve parada de tres minutos (o el tiempo que se considere más oportuno), para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado, hasta aquel momento, y piense dos o tres preguntas o dos o tres dudas o aspectos que no han quedado suficientemente claros sobre el tema en cuestión,

[39] Adaptada de www.cooperative.learning. Véase también Pujolàs (2008)

que después deberán plantear. Una vez transcurridos estos tres minutos el portavoz de cada equipo plantea una pregunta o duda –de las tres que han pensado–, una por equipo en cada ronda. 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 maestro o la maestra prosigue la explicación, hasta que establezca una nueva parada de tres minutos.

Variante:

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

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

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

Posibles usos de la estructura a lo largo de una Unidad Didáctica:

Tabla 5

Estructura	***Antes de la UD***	***Al inicio de la UD***	***Durante la UD***	***Al final de la UD***
Parada de Tres Minutos	Recordar y exponer ideas relacionadas con el tema que es trabajará.	Plantear cuestiones que quieren conocer del tema que se empieza a trabajar.	Plantear cuestiones y dudas sobre el tema que se está trabajando.	Plantear cuestiones o dudas al final de un tema, después de haberlo repasado en equipo.

2.1.1.5 Lápices al centro[40]

El maestro o la maestra 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 y debe ser el primero que opina sobre cómo responder la pregunta o hacer el ejercicio.
- A continuación pregunta la opinión de todos sus compañeros o compañeras de equipo, siguiendo un orden determinado (por ejemplo, la dirección de las agujas del reloj), asegurándose de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión.
- A partir de las distintas opiniones, discuten y entre todos deciden la respuesta adecuada.
- Y, finalmente, comprueba que todos entienden la respuesta o el ejercicio tal como lo han decidido entre todos y sabrán anotarla en su cuaderno).

Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta «su» pregunta o ejercicio y mientras cada uno expresa su opinión y entre todos hablan de

[40] Estructura adaptada de Kagan por Nadia Aguiar Baixauli, del C. R. A. «Río Aragón», de Bailo (Huesca) y María Jesús Tallón Medrano, del CEIP «Puente Sardas», de Sabiñánigo (Huesca). Véase también Pujolàs (2008)

cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices o los bolígrafos de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos solo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, solo escribir.

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

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- En las sucesivas aplicaciones de esta estructura todos los miembros del equipo deben tener la oportunidad de ser el que inicia la ronda, el que "dirige" la realización del primer ejercicio, el cual *siempre* es el primero que debe opinar cómo resolverlo o hacerlo. De esta manera se asegura que todos tengan la oportunidad de opinar sin que lo haya hecho antes algún compañero o compañera.
- Si el primero de la ronda es un alumno o una alumna con más dificultades de aprendizaje puede recibir alguna ayuda previa ("A ti te tocará "dirigir" este ejercicio en la sesión de mañana: ¿Cómo crees que debe resolverse?"…), o alguna ayuda en forma de "pista" de algún compañero o compañera de equipo en la misma sesión, nunca "dictándole" directamente lo que debe decir.
- Después de que un alumno haya leído el ejercicio y haya dicho su opinión, los demás intervienen siguiendo un orden determinado y estricto, evitando en todo momento que alguien se avance y diga (e imponga) lo que hay que hacer.
- Hay que evitar que alguien imponga su punto de vista. Quizás en un equipo acaben haciendo generalmente lo que opina un determinado miembro, pero siempre después de que todos hayan opinado y hayan tenido la oportunidad de expresar su punto de vista. Los participantes más introvertidos o tímidos deben ser estimulados por sus compañeros y compañeras, o por el maestro o la maestra, para que superen el miedo a participar.
- Hay que fomentar la discusión, el diálogo, el consenso (interacción simultánea), y evitar la precipitación y las respuestas improvisadas o poco reflexionadas.
- No siempre es necesario que haya cuatro ejercicios a realizar. En función del tiempo pueden realizarse tres, dos e incluso un solo ejercicio, pero respetando siempre el orden de intervención y los dos momentos ("lápices al centro" a la hora de hablar; "silencio" a la hora de escribir).

Posibles usos de la estructura a lo largo de una Unidad Didáctica:

Tabla 6

Estructura	***Antes de la UD***	***Al inicio de la UD***	***Durante la UD***	***Al final de la UD***
Lápices al Centro	Hacer ejercicios para conocer las ideas previas sobre el tema que es trabajará.	Responder cuestiones para comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando..	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.

2.1.1.6 El juego de las palabras[41]

El maestro o la maestra 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 escribir una frase con estas palabras –cada uno a partir de una de las palabras clave-, o expresar la idea que hay "detrás" de estas palabras.

Para que sean fácilmente manipulables, escriben la frase sobre un papel de un tamaño pequeño (una tercera o una cuarta parte de un folio).

A continuación, siguiendo un orden determinado, cada estudiante muestra la frase que ha escrito a sus compañeros y compañeras, los cuales la corrigen, la matizan, la completan… De alguna forma, la "hacen suya" y ya es una frase colectiva, de todo el equipo, no del que la ha escrito en primer lugar.

Si había más de cuatro palabras-clave, se realizan las rondas que sean necesarias, siguiendo el mismo procedimiento (si en alguna ronda ya no hay una palabra para cada uno, se las reparten), hasta tener una frase, debidamente supervisada por todo el equipo, para cada una de las palabras-clave.

Después las ordenan sobre la mesa siguiendo un criterio lógico, componiendo una especie de esquema-resumen o mapa conceptual del tema.

Cuando el maestro o la maestra ha dado el visto bueno al orden que han determinado, las numeran y, por parejas (en una ocasión una pareja, y en la ocasión siguiente, la otra) se encargan de pasarlas a limpio y de hacer una copia para cada miembro del equipo.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- 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.
- Los equipos pueden decidir qué palabra-clase utilizará cada uno para redactar su frase, o bien puede ser el educador o la educadora quien determine qué palabra debe utilizar cada estudiante. En todo caso, debe asegurarse de que a los alumnos o a las alumnas con más dificultades les corresponda una palabra a partir de la cual sea más sencillo redactar una frase. Incluso, para algunos alumnos con más problemas de aprendizaje, se les podría dar una frase ya iniciada –en un lugar de una sola palabra- para que ellos la completaran.
- En sucesivas aplicaciones de esta estructura se procura que cada vez sea un alumno o una alumna distinta el que inicie la ronda de correcciones.
- Cuando, por parejas, las pasan a limpio, se van turnando y mientras uno escribe el otro le dicta y se fija que la escriba correctamente.

[41] Adaptada de Spencer Kagan (1999). Véase Pujolàs (2008).

Posibles usos de la estructura a lo largo de una Unidad Didáctica:

Tabla 7

Estructura	***Antes de la UD***	***Al inicio de la UD***	***Durante la UD y/o al final de la UD***
El Juego de las Palabras	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará a partir de lo que les sugiere una palabra.	Comprobar la comprensión de una explicación construyendo una frase a partir de unas palabras clave.	Construir frases que resuman las ideas principales del tema que se está trabajando o se ha trabajado.

* * *

A modo de resumen, la tabla 8 de la página siguiente contiene las seis estructuras básicas que acabamos de describir, indicando para qué pueden servir según el momento –dentro de una Unidad Didáctica- en qué llevemos a cabo la actividad que se ha estructurado a través de ellas.

Tabla 8

Estructura	***Antes de la UD***	***Al inicio de la UD***	***Durante la UD***	***Al final de la UD***
Lectura compartida	"Refrescar" las ideas sobre el tema a trabajar a partir de un texto.	Introducir un tema a partir de un texto.	Asegurar la comprensión de un texto a partir del cual deberán hacer unos ejercicios.	Asegurar la comprensión de un texto que sintetiza los contenidos del tema trabajo.
1-2-4	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
El Folio Giratorio	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación, de un texto...	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
Parada de Tres Minutos	Recordar y exponer ideas relacionadas con el tema que es trabajará.	Plantear cuestiones que quieren conocer del tema que se empieza a trabajar.	Plantear cuestiones y dudas sobre el tema que se está trabajando.	Plantear cuestiones o dudas al final de un tema, después de haberlo repasado en equipo.
Lápices al Centro	Hacer ejercicios para conocer las ideas previas sobre el tema que es trabajará.	Responder cuestiones para comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando...	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
El Juego de las Palabras	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará a partir de lo que les sugiere una palabra.	Comprobar la comprensión de una explicación construyendo una frase a partir de unas palabras clave.	Construir frases que resuman las ideas principales del tema que se está trabajando o se ha trabajado.	

2.1.2 Estructuras cooperativas específicas

Como hemos dicho, se trata de estructuras no tan polivalentes como las estructuras cooperativas básicas, sino mucho más específicas, pensadas para que sirvan para una finalidad mucho más concreta:

- Algunas de ellas (*El Número, Números Iguales Juntos, Uno por Todos*) se utilizan como complemento de alguna de las estructuras básicas, para promover que los miembros de un mismo equipo se ayuden mutuamente para que todos es responsabilicen a hacer y saber hacer les actividades.
- Otras, en cambio, sirven para "estudiar" los contenidos trabajados en una determinada Unidad Didáctica, a base de hacer resúmenes, esquemas o síntesis de los mismos (*Mapa Conceptual a Cuatro Bandas, Los Cuatro Sabios*), o bien en forma de preguntas que se hacen los alumnos de un mismo equipo (*El Saco de Dudas*) o los equipos entre si (*Cadena de Preguntas*)
- Finalmente incluimos en este apartado una estructura (*Mejor Entre Todos*) muy útil para demostrar, desde práctica, la eficacia del trabajo en equipo.

Estructuras útiles para fomentar la exigencia mutua entre los miembros de un equipo:

2.1.2.1 El número[42]

Más que de una estructura –en el sentido que las hemos definido- se trata de una estratagema que, combinada con alguna de las estructuras básicas como "1, 2 4", "Lápices al centro", "El Juego de las Palabras", etc., sirve para promover que los miembros de un mismo equipo se ayuden mutuamente para que todos se responsabilicen a hacer y saber hacer les actividades.

El maestro o la maestra pone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los participantes, en su equipo de base, deben hacer la tarea, utilizando alguna de las estructuras básicas, y asegurándose al máximo posible 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 maestro o la maestra extrae un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos.

El alumno o la alumna que tiene el número que ha salido, debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado. Si lo hace correctamente, recibe la felicitación (el aplauso) del resto de los equipos y su equipo de base obtiene una recompensa (una «estrella», un punto, etc.) que más adelante se puede intercambiar por algún premio.

En este caso, solo a un estudiante de un solo equipo puede que le toque salir delante de todos. Si hay más tiempo, se puede escoger otro número, para que salga otro estudiante (siempre que forme parte de otro equipo de base).

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

[42] Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal «Los Ángeles», de Miranda de Ebro (Burgos). (M. J. Alonso y Y. Ortiz, 2005, pág. 63). Véase también Pujolàs (2008).

- No debe confundirse, en este caso, la recompensa que se ofrece a los alumnos que se han esforzado en realizar bien su trabajo con los premios ofrecidos en el aprendizaje competitivo. El premio lo pueden conseguir todos los alumnos porque este no depende de que un alumno lo haga mejor que los demás, si no de que todos aprendan a hacerlo bien, y es por ello, por su esfuerzo, por lo que se les premia.
- No necesariamente debe salir el alumno o la alumna que le toque por azar. El educador o la educadora puede decidir quien va a salir, para dar la oportunidad, a alguien que lo necesite especialmente, para que destaque ante sus compañeros, o bien incluso para poner en evidencia a alguien que va "sobrado" y no ha estado atento, etc. El maestro o la maestra deberán decidir la forma más adecuada para "hacerle un bien" a alguien o "evitarle un daño" injusto.

2.1.2.2 Números iguales juntos[43]

Como la estructura El Número, se trata más bien de una "estratagema" o "truco" que puede utilizarse como complemento de una estructura básica para asegurar al máximo la exigencia mutua entre los miembros de un equipo a la hora de hacer y saber hacer unos determinados ejercicios o actividades.

El maestro o la maestra 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 educador o la educadora escoge al azar un número del 1 al 4 entre los cuatro miembros de un equipo de base. Los que tienen este número en cada equipo deben salir ante los demás y realizar la tarea (hacer el problema, responder la pregunta, resolver la cuestión, etc.). Los que lo hacen bien reciben algún tipo de recompensa (un elogio por parte del maestro, el aplauso de todos, un «punto» para su equipo…).

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

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- Como en la estructura "El Número", también en este caso no debemos confundir la recompensa que se ofrece a un equipo por haberse esforzado en realizar bien su trabajo con los premios ofrecidos en el aprendizaje competitivo. El premio lo pueden conseguir todos los equipos y, por otra parte, si un alumno o alumna "falla" no necesariamente es responsabilidad de él, sino de todo el equipo, que no ha resuelto correctamente la tarea en cuestión.

2.1.2.3 Uno por todos

Como las dos estructuras anteriores (El Número y Números Iguales Juntos), esta estructura también es una especie de "estratagema" o "truco" que puede acompañar a una estructura básica para asegurar al máximo que los miembros de un equipo se exijan mutuamente que todos resuelvas y sepan resolver los ejercicios o las actividades.

---

[43] Adaptada de Spencer Kagan. En la página web http://www.kaganonline.com/ se encuentran una gran cantidad de recursos para organizar la clase de forma cooperativa. Véase también Pujolàs (2008)

Una vez que los estudiantes han terminado la actividad (los ejercicios, los problemas, las preguntas…) que han realizado en equipo –que pueden haber realizado utilizando alguna de las estructuras cooperativas básicas- el profesor o la profesora 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) *por todos* (el conjunto del equipo).

A la hora de evaluar, el profesor o la profesora 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, el resultado de la cual, en todo caso, se atribuye al "dueño" de la libreta y único responsable de cómo ha "presentado" los distintos ejercicios en su cuaderno).

Esta estructura es especialmente útil cuando los distintos equipos no han realizado las mismas actividades, ya que, en este caso, no sirven ni El Número ni Números Iguales Juntos, puesto que no tiene sentido que salga un alumno o alumna a hacer delante de todo el grupo de clase una actividad que sólo han realizado en su equipo.

Estructuras útiles para estudiar los contenidos trabajados en una determinada Unidad Didáctica:

2.1.2.4 Mapa conceptual a cuatro bandas[44]

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 maestro o la maestra 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.

Variante:

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.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- En esta estructura, el maestro o la maestra deberá cuidar especialmente que todos los miembros de los equipos participan de forma equitativa. Es muy posible que un miembro de un equipo –temeroso de que los demás, o alguno de sus compañeros o compañeras, no lo hagan bien- quiera acaparar la tarea y hacerlo todo él, o que se haga como él considera que debe hacerse.

[44] Adaptada de Spencer Kagan (1999)

- El maestro o la maestra deberá asegurarse de que a cada miembro del equipo le corresponde una tarea ajustada a sus competencias y habilidades. Si hay algún miembro del equipo con dificultades de aprendizaje más importantes podría hacer su parte de la tarea, en pareja, juntamente con algún compañero o compañera del equipo.

2.1.2.5 Los cuatro sabios

Se trata de una simplificación de la técnica del Rompecabezas, que describiremos más adelante.

El maestro o la maestra selecciona cuatro participantes del grupo que dominen un determinado tema, habilidad o procedimiento (que sean "sabios" en una determinada cosa). Se les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus compañeros y compañeras de todo el grupo.

Un día se organiza una sesión, durante la cual los alumnos y las alumnas (excepto los que ejercen el papel de "sabio") estarán distribuidos en equipos esporádicos de cuatro miembros cada uno.

En la primera fase de la sesión cada miembro de cada equipo deberá acudir a uno de los "4 sabios" para que, juntamente con los componentes de los otros equipos que han acudido al mismo "sabio", éste les explique o les enseñe lo que sabe.

Después, en la segunda fase de la sesión, cada alumno regresa a su equipo de origen, i cada uno deberá explicar o enseñar al resto de sus compañeros o compañeras del equipo lo que los respectivos "sabios" les han enseñado. De esta manera, en cada equipo de base se intercambian lo que cada uno, por separado, ha aprendido del "sabio" correspondiente.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- En sucesivas aplicaciones de esta estructura todos los alumnos y las alumnas que constituyen el grupo clase deberán tener la oportunidad (siempre que sea posible) de ejercer el papel de "sabios". Si nos lo proponemos, podemos encontrar, para cada miembro del grupo, algo en lo que éste sea especialmente hábil que, con la debida preparación previa, sea capaz de enseñar y transmitir al resto de sus compañeros y compañeras.
- Tanto en los "equipos de expertos" –en los cuales el "sabio" transmite sus conocimientos y habilidades a los miembros de los distintos equipos que han acudido a él- como en los "equipos esporádicos" que se han formado para esta sesión –en los cuales cada uno comunica a sus compañeros o compañeras lo que ha aprendido del "sabio"- el educador o la educadora deberá velar para que la interacción entre los participantes se lleve a cabo lo más correctamente posible.

2.1.2.6 El Saco de Dudas[45]

Cada componente del equipo escribe en un tercio de folio (con su nombre y el nombre de su equipo) una duda que le haya surgido en el estudio de un tema determinado. A continuación, pasados unos minutos para que todos hayan tenido tiempo de escribir su duda, la expone al resto de su equipo, para que, si alguien puede responder su duda, lo haga. Si alguien sabe responderla, el alumno o la alumna que la tenía anota la respuesta

[45] Aportado por el Colegio Arrels II, de Solsona (Lleida). Véase también Pujolàs (2008)

en su cuaderno. Si nadie del equipo sabe responder su duda, la entregan al maestro o a la maestra que la coloca dentro del "saco de dudas" del grupo clase.

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

Esta estructura es especialmente útil para poner de relieve la interacción (en este caso, en forma de solidaridad o ayuda mutua) que debe haber en todo el grupo de clase, no sólo dentro de un mismo equipo, puesto que los distintos equipos se ayudan a la hora de resolver las dudas que un equipo en concreto no ha sabido resolver.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- En la utilización de esta estructura, el maestro o la maestra deberá cuidar de una forma especial que los alumnos o las alumnas menos hábiles a la hora de comunicarse por escrito dispongan de la ayuda o el apoyo necesario, por parte de algún compañero o compañera de equipo, o del propio maestro.

2.1.2.7 Cadena de Preguntas[46]

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

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 un orden determinado (por ejemplo, la dirección de las agujas del reloj). Se trata de preguntas 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 una 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.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- Para asegurar la participación de todos, los portavoces del equipo (el que hace la pregunta a otro equipo y el que responde la pregunta que han planteado a su equipo) cambian a cada ronda.

[46] Aportada por el CEIP Santa Maria, de Avià (Barcelona). Véase también Pujolàs (2008)

- Debe asegurarse que los participantes con más dificultades a la hora de comunicarse oralmente –que también deberán ejercer el rol de portavoces- dispongan del apoyo adecuado por parte de algún compañero o compañera del equipo.

Estructura útil para demostrar la eficacia del trabajo en equipo:

2.1.2.8 Mejor entre todos[47]

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

- Primero, individualmente, cada miembro de un equipo responde la cuestión que el maestro o la maestra les ha planteado.
- Al cabo del tiempo estipulado, en segundo lugar, los miembros de un mismo equipo ponen en común lo que ha contestado cada uno y completan, a partir de ahí, la respuesta inicial que cada uno había aportado.
- Finalmente, transcurrido el tiempo que se haya determinado, el portavoz de cada equipo comunica su respuesta al resto del grupo, y cada equipo va completando –modificando, mejorando…- su respuesta a partir de las aportaciones de los otros equipos.

De esta manera se pone de manifiesto –como debe de recalcar el maestro o la maestra cada vez que se aplica esta estructura, al final de la misma- que entre todos conseguimos mejores respuestas o realizaciones.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- Hay que evitar que algún participante, confiado que los demás compañeros o compañeras de equipo ya le dirán sus respuestas, no se esfuerce a responder, en el primer paso, todo lo que él pueda aportar sobre la cuestión o la tarea planteada. Por lo tanto, el educador o la educadora deberá de velar para conseguir la máxima participación de todos.

2.1.3 Estructuras cooperativas derivadas

En esta categoría hemos incluido unas cuantas estructuras que algunos maestros o maestras o algunos profesores o profesoras han adaptado (generalmente a partir de alguna o algunas de las estructuras básicas), o han creado, para que se ajusten mejor a las características y al grado de madurez y desarrollo de sus alumnos y alumnas (educación infantil, primaria o secundaria obligatoria). Estas estructuras, por supuesto, para que sean cooperativas, deben conducir a qué los participantes interactúen más entre si y participen de forma equitativa en las actividades estructuradas de esta manera.

[47] Estructura ideada por el Área de Formación Integral y Continuada, de Fundown-Murcia (Alicia Molina, Eva Durán, José Joaquín Ros y Jessica Ripollés).

2.1.3.1 Folio Giratorio por parejas[48]

Se trata de una adaptación, como su nombre indica, del Folio Giratorio, pensada para evitar en lo posible la "espera impaciente" de algún miembro del equipo que hasta que no le toca de nuevo el turno a él no puede "estarse quieto" e incluso se levanta o molesta a los demás equipos… Con esta adaptación, todos los miembros del equipo están "ocupados", sin "esperas", durante la realización de la actividad.

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

Después de un tiempo determinado (por ejemplo, tres 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.

Criterios para potenciar la participación y la interacción:

- En sucesivas aplicaciones de esta estructura la composición de las parejas puede variar.
- Antes de escribir algo, la pareja se pone de acuerdo sobre el contenido de lo que van a escribir y sobre la forma.
- Mientras uno escribe, su compañero de pareja debe de estar pendiente de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario. Cada pareja, por una parte, y todo el equipo, por otra parte –no cada uno sólo de lo que el ha escrito– es responsable de lo que se ha escrito en el "folio giratorio".
- Cada alumno puede escribir la parte que le corresponde 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.

2.1.3.2 Palabras Compartidas (Educación Infantil)

Se trata de una adaptación para alumnos más pequeños (educación infantil) a partir de las estructuras el Folio Giratorio y el Juego de las Palabras.

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.

[48] Aportada por el CEIP Santa Maria, de Avià (Barcelona). Véase también Pujolàs (2008).

2.1.3.3 Palabra y dibujo[49]

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 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"…).

2.1.3.4 El Álbum de Cromos[50]

Se trata de una adaptación del Juego de las Palabras.

Después de haber trabajado durante unos días sobre algún tema (en forma de centro de interés o de proyecto) el maestro o la maestra invita a cada alumno o alumna, en su equipo, que haga en una cuartilla un dibujo o escriba un pequeño texto (palabras sueltas, o alguna frase), o ambas cosas a la vez (dibujo y texto), sobre algo que más les ha gustado o llamado la atención del tema que han trabajado en el centro de interés o en el proyecto.

En cada equipo, cada niño o niña enseña a sus compañeros y compañeras su cuartilla, su "cromo", y éstos opinan sobre el mismo, dicen si está bien o, si es necesario, le ayudan a cambiar algo, corregirlo o ampliarlo. Seguidamente pegan el "cromo" en el "álbum", que puede tener forma de mural.

Finalmente, cada equipo enseña su mural a toda la clase, y el portavoz del equipo explica al resto de niños y niñas de los demás equipos los "cromos" elaborados por su equipo.

2.1.3.5 La Sustancia[51]

Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales –lo que es sustancial– de un texto o de un tema. Sigue la misma estructura que el Juego de las Palabras.

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.

---

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

[50] Aportada por la Escuela "Les Savines", de Cervere (La Segarra, Lleida)

[51] Estructura ideada por Conchita Calvo, profesora del IES Puig i Cadafalch, de Mataró (El Maresme, Barcelona). Véase Pujolàs (2008).

Una vez cada uno ha escrito su frase, uno de ellos, siguiendo un determinado orden, enseña a sus compañeros y compañeras de equipo la que él ha escrito y entre todos discuten si está bien, o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o consideran que no se corresponde con ninguna de las ideas principales, la descartan.

Lo mismo se hace con el resto de frases-resumen escritas por los demás 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, hacen una copia para cada miembro del equipo, con lo cual disponen de un resumen básico 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.

2.2 Algunas técnicas cooperativas

2.2.1 Equipos de Ayuda Mutua, inspirados en la técnica TAI ("Team Assisted Individualization")[52]

La técnica conocida con las siglas TAI ("Team Assisted Individualization") fue desarrollada en 1984 por Robert Slavin i sus colaboradores de la Universidad Johns Hopkins. Esta técnica combina la enseñanza individualizada con el trabajo en equipo para enseñar los contenidos básicos de matemáticas (la suma, la resta, la multiplicación, la división, la numeración, los decimales, las fracciones, los problemas, la estadística y el álgebra). Los alumnos trabajan juntos, en equipos heterogéneos para ayudarse unos a otros, para controlarse los exámenes y los deberes y para revisar las puntuaciones del equipo, pero cada uno siguiendo unos materiales ajustados al nivel de habilidad en matemáticas de cada uno (Putnam, 1993).

En esta técnica no hay ningún tipo de competición, ni intergrupal, 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 las primeras experiencias de aprendizaje cooperativo que tuvimos la ocasión de fomentar y asesorar –cuando aún no habíamos desarrollado lo que luego denominamos estructuras cooperativas simples- propusimos la estructura de aprendizaje implícita en la técnica TAI –más simple o, como mínimo, menos compleja que las demás técnicas, como el Rompecabezas, o los Grupos de Investigación-, como la estructura de aprendizaje básica, como la forma habitual, cotidiana, de estructurar la actividad de los alumnos y las alumnas en las clases, no sólo de matemáticas, sino de todas las demás áreas del currículum.

Esta estructura de la actividad combina los *Planes de Trabajo Personalizados* (ajustados al nivel de competencias de cada estudiante) con los *Planes de Equipo*: cada estudiante trabaja a tenor de lo que se estipula en su *Plan de Trabajo Personalizado*, pero ayudándose unos a otros, como un equipo, de acuerdo con lo que consta en los sucesivos *Planes de Equipo*, y así aprenden a trabajar en equipo. Para alcanzar los objetivos en su totalidad, los miembros de un equipo deben progresar en ambos aprendizajes: en el que hace referencia a los contenidos de las distintas áreas del

[52] 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 de una experiencia –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).

currículum tal como se estipulan en los *Planes de Trabajo Personalizados* de cada uno, y en el que hace referencia al contenido trabajo en equipo, tal como se estipula en el correspondiente *Plan del Equipo*.

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

1. Se divide el grupo clase en un determinado número de *Equipos de Base.*
2. 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 32 y 33).
3. Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos ni las mismas actividades.
4. 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.
5. Simultáneamente, cada equipo elabora -para un periodo determinado- su propio *Plan de Equipo*[53], con los objetivos que se proponen y los compromisos que contraen para mejorar su funcionamiento como equipo.
6. 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).

La plantilla de la Figura 32 permite indicar los objetivos de la Unidad Didáctica, y priorizar o indicar cuáles son los fundamentales. Para algunos profesores estos objetivos fundamentales indican el mínimo que los alumnos deben saber y saber hacer al final de la Unidad Didáctica para poder aprobar. Los demás objetivos, si los alcanzan, les permitirán obtener mejor calificación (notable, excelente).

Estos objetivos fundamentales no es necesario que sean los mismos para todos los alumnos. La personalización se consigue a base de priorizar unos determinados objetivos en detrimento de otros, o redactando objetivos específicos para algún alumno determinado. En las columnas de la derecha el alumno hace una autoevaluación al inicio de la Unidad Didáctica con una clave numérica (0 = No lo sé; 1 = Lo sé un poco; 2 = Lo sé bastante bien; 3 = Lo sé muy bien), y otra al final de la Unidad Didáctica. Sumando lo que ha indicado a cada objetivo le permite "cuantificar" de alguna manera lo que sabía al inicio de la unidad, lo que sabe al final, y la diferencia entre ambas sumas le indica de alguna manera la "cantidad" de lo que ha aprendido.

En la plantilla de la misma figura 32, en la parte inferior, cada alumno o alumna hace constar el nombre de todos los componentes de su equipo, con el "total" de la autoevaluación inicial de cada uno, y el "total" del equipo. Al final de la UD, hacen constar el "total" conseguido por cada miembro del equipo en la autoevaluación final, y el "total" de todo el equipo. De esta manera, pueden visualizar claramente el progreso con seguido por cada estudiante y por todo el equipo, y así poder constatar hasta qué punto –y en qué grado- han conseguido el primer objetivo del equipo: que todos sus miembros progresen en su aprendizaje.

[53] Estos Planes de Equipo son uno de los instrumentos básicos para *enseñar* a trabajar en equipo y su desarrollo, por lo tanto, forma parte del Ámbito de Intervención C. Véase su descripción en el apartado 3.25 de la Segunda Parte de este documento.

PLAN DE TRABAJO PERSONALIZADO: OBJETIVOS

Nombre: Grupo: Equipo:

Área: Período:

Unidad Didáctica:

0 = No lo sé
1 = Lo sé un poco
2 = Lo sé bastante bien
3 = Lo sé muy bien

Objetivos más importantes		AL INICIO DE LA U.D.	AL FINAL DE LA U.D.	Valoración final del profesorado
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
	TOTAL			

Nombre del Equipo:

Nombre	Evaluación inicial	Evaluación final
TOTAL		

Figura 32

La plantilla de la Figura 33 completa el Plan de Trabajo Personalizado indicando las actividades que el alumnado se compromete a realizar para alcanzar –y demostrar que ha alcanzado- los objetivos señalados en la plantilla anterior. Las actividades priorizadas para un determinado alumno se indican pintando el interior del recuadro de la izquierda, donde consta el número de orden de la actividad. A medida que el alumno va realizando las actividades las señala con una diagonal en el recuadro donde consta el número de orden de la actividad, y cuando una actividad ya ha sido supervisada por el profesor o la profesora y dada por correcta, la señala con una diagonal en el mismo recuadro, en sentido contrario.

En las columnas de la derecha se indica si la actividad se va a realizar en gran grupo (toda la clase), de forma individual, en equipos esporádicos (homogéneos o heterogéneos) o en equipos de base (heterogéneos). Si se realiza en equipo se indica, además, la estructura que se va a utilizar (en el caso que se vaya a utilizar una estructura determinada).

No es necesario que todos los alumnos hagan las mismas actividades: para unos pueden señalarse como fundamentales unas, y para otros, otras, en función de sus necesidades y características específicas, así como pueden pensarse actividades específicas para un determinado alumno con necesidades educativas especiales, siempre relacionadas con los mismos contenidos que se están trabajando en clase en aquel momento.

Es bueno que los alumnos puedan escoger algunas actividades entre varias de un grado de dificultad creciente, como también puede ser interesante que tengan la oportunidad de proponer actividades nuevas, distintas de las que les ha propuesto el profesor o la profesora.

Cada alumno debe tener su propio Plan de Trabajo Personalizado. Eso no quiere decir, sin embargo, que en la práctica haya tantos planes de trabajo como alumnos tenemos. Generalmente, un mismo plan de trabajo (sobretodo la parte referida a los objetivos) se ajusta a las características de varios alumnos, mientras que para algún otro alumno pueden pensarse objetivos y actividades específicas, en función de sus propias necesidades.

Un ejemplo desarrollado de la aplicación de esta técnica puede verse en Pujolàs (2003).

PLAN DE TRABAJO PERSONALIZADO: ACTIVIDADES

Nombre: Grupo: Equipo:

Área: Período:

Unidad Didáctica:

Actividad priorizada | Actividad realizada | Actividad revisada

ACTIVIDADES		G	I	EE	EB	Estructura
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

G = Actividad con todo el grupo clase

I = Actividad individual

EE = Actividad en equipos esporádicos (homogéneos o heterogéneos)

EB = Actividad en Equipos de Base (heterogéneos)

Figura 33

La aplicación de esta estructura de la actividad (inspirada, como hemos dicho, en la estructura inherente a la técnica TAI) –como una forma habitual de organizar la actividad en una o en varias áreas del currículum- supone que el grupo clase esté bastante cohesionado y que los equipos de base tengan ya cierta experiencia y estén consolidados (sean estables): los equipos deben tener muy desarrollada lo que se denomina la *interdependencia positiva de finalidades* (entender que el objetivo del equipo es conseguir que todos avancen en su aprendizaje de las distintas áreas y todos aprendan, además, a trabajar en equipo) y la *interdependencia positiva de identidad* (entender que forman parte de un mismo equipo, y que todos deben sentirse corresponsables del aprendizaje de todos).

En los procesos de formación/asesoramiento sobre el *Programa CA/AC* que promovemos, esta estructura o técnica se propone al profesorado en la etapa de Generalización y en la de Consolidación de dicho proceso (no en la de Introducción).

2.2.2 La Tutoría entre Iguales ("Peer Tutoring")[54]

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")[55]

El Rompecabezas ("Jigsaw") es una de las técnicas cooperativas más conocidas. Fue ideada por E. Aronson el año 1978 y fue de las primeras que se experimentaron y estudiaron. El Rompecabezas intenta poner en una situación extrema de interdependencia positiva, creando las condiciones necesarias para que el trabajo de cada miembro del equipo sobre una parte de los materiales o recursos a estudiar sea

---

[54] Parrilla, 1992, pp. 127-128.

[55] 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 alt. (2002).

absolutamente imprescindible para que el resto de los miembros puedan completar el estudio (*interdependencia positiva de recursos*).

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.
- 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")[56]

La técnica conocida por las siglas G.I. ("Group-Investigations") fue diseñada por S. Sharan y sus colaboradores el año 1976. Se trata una técnica parecida al Rompecabezas, 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*[57].

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

[56] 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 alt. (2002).

[57] Sobre el trabajo por proyectos puede verse Hernández y Ventura (1992).

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.
- *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 34 y 35 se pueden ver, respectivamente, una plantilla para la planificación de un proyecto de equipo y un ejemplo de cuestionario de evaluación de un proyecto.

PROYECTO DE EQUIPO. Planificación

Nombre del Equipo:	Curso:	Grupo:
Año académico:	Período de realización:	

Título del proyecto:

FASE 1. Responsable:	Período de realización:
Tarea:	Quien lo hará:

FASE 2. Responsable:	Período de realización:
Tarea:	Quien lo hará:

FASE 3. Responsable:	Período de realización:
Tarea:	Quien lo hará:

Figura 34

PROYECTO DE EQUIPO. Valoración

Nombre del Equipo:	Curso:	Grupo:
Año académico:	Período de realización:	
Título del proyecto:		

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

		1	2	3	4
1	El proyecto ha sido bien planificado				
2	Todos los miembros del equipo han participado en su realización				
3	Los contenidos se ajustan a lo que se había proyectado				
4	La presentación escrita del proyecto es correcta				
5	La presentación oral del proyecto ha sido clara y comprensible				
6	Etc.				
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Equipo que ha hecho la valoración:

Figura 35

2.2.5 La técnica TGT ("Teams - Games Tournaments")[58]

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 36 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.

[58] 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 alt. (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:
   Dice que no sabe la respuesta y pregunta si otro jugador quiere responderla. Si nadie quiere contestarla, la ficha se coloca en el último lugar del mazo. Si algún jugador la responde, sigue el procedimiento que se explica más abajo.
   Responde la pregunta y consulta si alguien quiere refutar su respuesta. El jugador que está inmediatamente a su derecha tiene la primera oportunidad de refutarla. Si no lo hace, el que está a la derecha de éste puede refutar la respuesta.
   a. Si no hay ninguna refutación, otro jugador debe verificar la respuesta.
      - Si la respuesta es correcta, el jugador conserva la ficha.
      - Si la respuesta es incorrecta, el jugador debe colocar la ficha debajo el mazo.
   b. Si hay una refutación y el que la plantea decide no contestar, se verifica la respuesta. Si la respuesta original es errónea, el jugador debe colocar la ficha debajo del montón.
   c. Si hay una refutación y el que la plantea da una respuesta, ésta es verificada:
      - Si el que refuta acierta, se queda con la ficha.
      - Si el que refuta no acierta y la respuesta original es correcta, el que la refutó debe colocar una de las fichas que ya ganó (si es que la tiene) debajo del mazo.
      - Si ambas respuestas son erróneas, la ficha se coloca debajo del mazo

C. El juego concluye cuando ya no quedan fichas en la pila. El jugador que tiene más fichas es el ganador.

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

2.2.6 Coop-Coop[59]

La técnica conocida con el nombre de *Coop-Coop* –muy parecida a la técnica GI que hemos descrito anteriormente- fue ideada por Spencer Kagan el año 1985 y aplicada por primera vez en una facultad de psicología. Esta técnica, sin embargo, con las debidas adaptaciones, puede aplicarse en otras etapas educativas y puede contribuir a intensificar el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

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.

A partir de lo que dicen José Manuel Serrano y María Teresa Calvol (1994) sobre los diez pasos que hay que seguir para aplicar correctamente esta técnica con alumnos universitarios, podemos concretar el procedimiento para aplicarla en la ESO –e, incluso, en el ciclo superior de Educación Primaria- de la siguiente manera:

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 profundizar[60].

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: Actividades para la formación de los grupos

Este paso se debe tener en cuenta sólo cuando los alumnos no se conocen entre si. Se trata de llevar a cabo distintas actividades que permitan a los alumnos conocerse entre si y relacionarse (en la línea de lo que hemos explicado en el Ámbito de Intervención A), antes de formar los equipos de trabajo propiamente dichos.

Fase 4: Seleccionar el tema del equipo

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).

---

[59] Pujolàs (2004, pp. 169-171), García López et alt. (2002).

[60] 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.

Fase 5: Selección del subtema (trabajo individual)

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 6: Preparación del subtema

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 7: Presentación del subtema

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 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 8: 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 9: 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 10: 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 paralelos[61]

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

[61] Aportada por Joan Traver (Proyecto PAC: Equipo de Investigación de Zona, Castellón-Valencia), adaptada de García López, et alt. (2002).

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 9). Los grupos impares se entrenan y especializan en la realización de la práctica A mientras los pares hacen lo propio con la B.

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

Tabla 9

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 10).

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

Tabla 10

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 11). 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 11

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 enfrentadas[62]

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).

[62] Aportada por Joan Traver (Proyecto PAC: Equipo de Investigación de Zona, Castellón-Valencia), adaptada de García López et alt. (2002)

2.3 Criterios generales a tener en cuenta en la aplicación de las estructuras cooperativas

El trabajo en equipo y la ayuda que sus componentes se prestan mutuamente puede ser una "arma de doble filo"; según como se desarrolle dicho trabajo en equipo y según como se lleven a cabo las ayudas mutuas puede ser una ocasión, para algunos de sus miembros, de inhibirse de sus responsabilidades y de confiar en exceso en el trabajo de los demás. Evidentemente, debe evitarse este extremo. Los participantes en las actividades que se realizan en equipo, utilizando alguna de las estructuras que hemos descrito, deben de tener muy claro que las hacen en equipo para aprenderlas mejor, con el fin de que sepan realizarlas solos, de forma autónoma. Esta es la finalidad que se persigue: que sean capaces, por ejemplo, de redactar cartas o mensajes, resolver problemas, usar las tecnologías de la información y la comunicación, saber relacionarse con las otras personas, exponer su punto de vista con claridad…, autónomamente, sin depender de los demás. Por supuesto, deben de tener muy claro que no siempre tendrán detrás de si a un equipo que les diga qué han de hacer y cómo deben de hacerlo.

Los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras, deberán estar especialmente atentos con los participantes menos autónomos; procurarán que dispongan de la ayuda necesaria –por parte de sus compañeros y compañeras y de los propios formadores-, pero no más de la necesaria, para que no se acostumbren o acomoden a este apoyo de los demás, ni mucho menos se aprovechen, abusen, para nada de él. Hay que exigirles que hagan solos lo que pueden hacer solos, y que se esfuercen por hacer las cosas cada vez con más autonomía. Hay que reforzarles positivamente cada vez que consiguen hacer algo nuevo solos o con menos ayuda. Es difícil encontrar este equilibrio entre el esfuerzo personal y el apoyo ajeno, pero no es imposible.

Los responsables de ofrecer estas ayudas y apoyos son, no sólo los formadores, sino todo el grupo de iguales de su clase, más específicamente, los compañeros y compañeras del mismo equipo, y, más específicamente aún, el componente del equipo que ejerce el rol de "ayudante"[63], cuando los equipos de base ya están organizados.

De todas formas, no es fácil prestar esta ayuda u ofrecer el apoyo en su punto justo a un compañero a una compañera que tenga alguna discapacidad importante. Por esto debemos "entrenarles" para ello, escenificando, dramatizando (cuando el alumno o la alumna que debe recibir este apoyo no está presente por algún motivo) la forma correcta de facilitar esta ayuda: un participante "imita" (con respeto, por supuesto) al alumno o a la alumna que debe de recibir la ayuda, y el maestro o la maestra, primero, muestra la forma correcta de prestársela, y luego algún compañero o compañera la reproduce.

Otro aspecto a tener muy en cuenta es el hecho de que los participantes en un programa que tienen un rendimiento más alto y un mayor grado de autonomía tienden a "monopolizar" la actividad, queriéndolo hacer todo ellos o diciendo –o imponiendo- la forma de hacerlo. Tienden a acaparar el protagonismo. El resto (sobretodo los de un rendimiento más bajo y menos autónomos), por comodidad, timidez u otros motivos, tienden a esperar que hagan el trabajo otros, o que alguien les diga lo que deben hacer; no tienen, o tienen poca iniciativa…

[63] Más adelante, en el apartado 3 de esta Segunda Parte, cuando profundicemos más sobre la organización interna de los *equipos de base*, nos referiremos a los distintos roles que, dentro de un equipo, deben de ejercer sus miembros.

El maestro o la maestra, o el profesor o la profesora, deberán evitar estas conductas. El uso estricto y continuado de estructuras de la actividad cooperativas –como las que se incluyen en el *Programa CA/AC* y que hemos descrito anteriormente- evita estas conductas, o por lo menos las reduce y compensa en gran medida.

Para ello, sin embargo, (después de haberlas adaptado, si era necesario, a las características de la actividad o la tarea) hay que aplicarlas "al pie de la letra", marcando claramente, casi "exageradamente", los pasos a realizar, de modo que todos deben de esforzarse y han de tener la oportunidad de participar y realizar sus tareas individualmente (*participación equitativa*) y deben esforzarse a dar su opinión, intervenir, ampliar o corregir lo que dicen los demás, etc. (*interacción simultánea*). Para ello, deben de tener la oportunidad de hacerlo, lo cual no es posible si algunos de los componentes de un equipo no respetan el orden de intervención, si se avanzan a los demás, si hacen el trabajo por otros…, movidos por su afán de notoriedad, de destacar por encima de los demás, de acaparar el protagonismo…

Por otra parte, el maestro o la maestra, o el profesor o la profesora, han de observar atentamente la realización de las actividades cuando se aplica una determinada estructura y revisar de vez en cuando cómo se están aplicando, en la práctica, las distintas estructuras, puesto que el uso continuado de las mismas tiende a convertirlas en "pseudo estructuras cooperativas"; es muy posible que, formalmente, los participantes en un programa trabajen en equipo, pero, en realidad, muchas veces no se trata de un verdadero trabajo en equipo, porqué no se dan las dos condiciones que han de darse para poder decir que es un verdadero trabajo en equipo, y que ya hemos citado: la participación equitativa y la interacción simultánea. Si no se dan estas condiciones, si lo realizado no es propiamente un trabajo en equipo, tampoco podemos esperar, obviamente, obtener los beneficios que comporta el trabajo en equipo, fruto de la interacción que se establece entre sus miembros.

Condiciones necesarias que debe tener una estructura o una técnica cooperativa

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

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

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

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

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

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

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

Veamos un ejemplo. Supongamos que un maestro o una maestra aplica la estructura "El Juego de las Palabras" (que ya hemos descrito anteriormente) de la siguiente manera: El maestro o la maestra escribe en la pizarra cuatro palabras claves sobre el tema que acaban de trabajar en las sesiones anteriores, y da a cada equipo la siguiente consigna: "Entre todos los miembros del equipo debéis hacer una frase a partir de cada una de estas cuatro palabras". Es muy posible que en un equipo, algún alumno o alguna alumna tome la iniciativa, haga una frase a partir de cada palabra (que, además, es muy posible que sea correcta o incluso muy correcta…), a los demás ya les parezca bien y se limiten a escribir una frase cada uno… Aparentemente, visto de "lejos", lo han hecho en equipo, pero no es una estructura cooperativa, porque no ha habido ninguna interacción entre ellos, y el trabajo individual se ha limitado a escribir una frase cada uno… También es posible que, en otro equipo, se repartan las palabras y cada uno se encargue de hacer y escribir una frase. En este caso ha habido más trabajo individual (cada uno no sólo ha escrito una frase, sino que la ha construido), pero tampoco es del todo cooperativa porque no ha habido interacción entre ellos a la hora de construirla. En cambio, la estructura es mucho más cooperativa si se hace siguiendo paso a paso lo que se establece en ella: en cada equipo, cada uno escribe una frase a partir de una de las palabras claves, y a continuación cada uno presenta "su" frase a los demás miembros del equipo y entre todos la discuten, la corrigen, la amplían, la modifican… hasta "hacérsela suya" (de todo el equipo) y después el que la había escrito inicialmente la pasa en limpio… En este caso ha habido una participación mucho más equitativa y mucho más responsable (cada uno es responsable de hacer su frase y de asegurarse de que las frases de los demás son lo más correctas posible) y ha habido también una considerable interacción entre todos los componentes de un mismo equipo, a la hora de "discutir" cada frase hasta "hacérsela suya".

Criterios a considerar en la introducción de las distintas estructuras cooperativas

En la sesión de trabajo llevada a cabo en el CEP de Albacete, a finales del curso 2009-10 con los asesores y asesoras y los coordinadores de distintos centros de educación infantil, primaria y secundaria –que constituían el Seminario sobre Aprendizaje Cooperativo que había funcionado durante todo el curso para la introducción del aprendizaje cooperativo siguiendo el *Programa CA/AC*- se puso de manifiesto la

necesidad de tener en cuenta los siguientes criterios a la hora de presentar e introducir a los y las estudiantes las distintas estructuras cooperativas simples:

a) "Enseñar" bien la estructura y asegurarse que la aplican correctamente. Esto supone aprender primero la "mecánica" de la misma, practicarla varias veces y justificarla debidamente para potenciar la interacción y la participación como medios eficaces para aprender mejor los contenidos escolares.
b) "Acompañar" a un equipo durante una sesión para asegurarse que aplican correctamente la estructura. En este sentido, se valora muy positivamente para poder hacer este acompañamiento la participación del profesor o la profesora de apoyo en la misma sesión de clase.
c) "Reflexionar" con cada equipo (aunque no sea con todos los equipos en una misma sesión de clase) sobre cómo han aplicado la estructura, resaltando los aspectos positivos para potenciarlos, y los negativos, para corregirlos.
d) "Asegurar la corresponsabilidad" de todos los miembros del equipo para garantizar al máximo la "calidad" del trabajo en equipo. Para que nadie se desentienda del trabajo en equipo hay que evaluar con ellos, no sólo el "proceso" seguido (si ha habido, o no, participación de todos e interacción simultánea), sino también el "producto" logrado. En la aplicación del *Folio Giratorio*, por ejemplo, asegurarse de que todos han participado y han interactuado, y asegurarse además de la calidad de lo que han escrito entre todos: que esté bien redactado, que no haya faltas de ortografía… De este modo, se potencia que estén más atentos a la hora de realizar la actividad.
e) "Considerar" las características del grupo clase: Esto supone adaptar, si es necesario, la estructura utilizada. Por ejemplo, cuando el equipo es de cinco miembros, la estructura 1-2-4 se convierte en una estructura 1-2/3-5: en un primer momento, trabajan individualmente (1); en un segundo momento, en una pareja y un trío (2/3); y finalmente todos juntos (5). O bien supone definir con precisión las funciones del rol de "ayudante" en un equipo donde haya algún miembro con alguna discapacidad importante...

Cuando los alumnos y las alumnas de un grupo clase ya conocen distintas estructuras cooperativas, es bueno que tengan la oportunidad de escoger libremente la estructura que quieren utilizar. Poco a poco, los alumnos y las alumnas integran estas estructuras en el trabajo en equipo; es más, en algunos casos identifican el trabajo en equipo con alguna de estas estructuras y se ha observado que algunos alumnos las aplican espontáneamente, sin que el maestro o la maestra así lo determinen.

Técnicas y estructuras cooperativas combinadas

Finalmente queremos resaltar que en varios centros donde se ha aplicado ya el *Programa CA/AC* han valorado muy positivamente la combinación de una técnica cooperativa y varias estructuras cooperativas simples. No sólo no se contradicen, sino que se complementan y potencian mutuamente.

Una técnica cooperativa (como la técnica GI o trabajo por proyectos, o el Rompecabezas), por sí mismos –al ser una estructura cooperativa- ya facilitan y potencian la participación equitativa y la interacción simultánea. Pero estas dos condiciones se pueden potenciar si en actividades concretas que se llevan a cabo en la aplicación de la técnica se aplica una estructura cooperativa simple.

Por ejemplo, en la Jornada sobre aprendizaje cooperativo que se celebró en Igualada como conclusión del curso 2009-10 en la que varias escuelas de la comarca compartieron sus experiencias, una de ellas (Escola Josep Masclans, de Vallbona d'Anoia) explicó –y valoró muy positivamente- que en el transcurso de un proyecto que hicieron sobre la edad media, utilizaron, en distintas actividades, las estructuras *Parada de Tres Minutos*, *Lectura Compartida*, *Lápices al Centro* y *El Saco de Dudas*. Con ello se consigue evitar el excesivo protagonismo de algunos alumnos o alumnas y facilitar la participación de todos los alumnos.

2.4 Una Unidad Didáctica estructurada de forma cooperativa

Cuando un docente ha acumulado una serie de experiencias en las que sus alumnos han realizado distintas actividades aplicando algunas de estas estructuras cooperativas, debe plantearse organizar de forma continuada sus unidades didácticas «encadenando» distintas estructuras en diferentes «momentos» de la unidad didáctica: antes de la unidad, al inicio, durante y al final de la misma.

Si se llega a esta situación, se habrá transformado la estructura general de aprendizaje en el aula, dejando de ser individualista o competitiva –o cada vez lo es menos- para ser, cada vez más, una estructura cooperativa.

Tal como hemos dicho ya en la Primera Parte de este documento, el grado de cooperatividad de un grupo clase depende, en una de sus variables, de la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo, y, en la otra variable, de la *calidad* del trabajo en equipo. Es decir, el grupo clase será más cooperativo –y, por lo tanto, se podrá beneficiar más de los efectos positivos del trabajo en equipo y de la cooperación- cuanto más tiempo trabaje en equipo y cuanto mejor sea el trabajo en equipo que llevan a cabo. Por esto, atendiendo la primera variable, el objetivo a alcanzar debe de ser que el profesorado, no sólo aplique de vez en cuando alguna estructura cooperativa, sino que acabe organizando de forma cooperativa todas las actividades de aprendizaje de las sucesivas Unidades Didácticas de las distintas áreas del currículum. Y, atendiendo a la segunda variable, debe asegurarse –para garantizar en lo posible la calidad del trabajo en equipo- que se den las dos condiciones imprescindibles para que se pueda hablar propiamente de trabajo en equipo: la participación equitativa y la interacción simultánea.

A grandes rasgos, a lo largo de cualquier Unidad Didáctica (UD) se pueden diferenciar cuatro momentos o fases sucesivas (tabla 12): antes de la UD, al inicio de la UD, durante la UC y al final de la UD. Es evidente que la finalidad de cada una de estas fases es distinta, como distintas serán las actividades programadas, en función de la finalidad perseguida en cada momento:

Tabla 12

Momento o fase de la UD	***Finalidad:***	***Actividades para:***
Antes de la UD	Ajustar la programación (contenidos, objetivos, actividades de enseñanza/aprendizaje, criterios y actividades de evaluación)	• Conocer las ideas previas • Facilitar la representación de los contenidos a trabajar
Al inicio de la UD	Introducir los nuevos contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes, valores…)	• Presentar los contenidos • Comprobar la comprensión de los alumnos y las alumnas
Durante la UD	Practicar y consolidar los nuevos aprendizajes	• Aprender los nuevos aprendizajes • Consolidarlos • Reforzarlos • Profundizarlos
Al final de la UD	Recapitular las ideas principales trabajadas	• Hacer una síntesis de los contenidos • Evaluar el logro de los objetivos

Pues bien, el objetivo es estructurar de forma cooperativa las distintas actividades programadas en cada momento para conseguir la correspondiente finalidad (Figura 37):



Figura 37

- Ahora bien, si nos limitamos a decir que los alumnos y las alumnas hagan las actividades programadas, no solos, sino en equipo, entre todos, ayudándose unos a otros; si confiamos que la interacción y la participación surgirán espontáneamente por el simple hecho de haberles dado esta consigna tan vaga; es decir, si no utilizamos una estructura cooperativa determinada, lo más seguro es que la participación resultante sea muy desigual y la interacción, muy irregular.
- Lo lógico es que induzcamos la participación y la interacción utilizando una de las estructuras cooperativas que contempla el *Programa CA/AC*: así, por ejemplo, podríamos usar *El Folio Giratorio*, para conocer las ideas previas de los y las estudiantes relacionadas con los contenidos de la nueva UD; podríamos proponer la estructura *1-2-4* para comprobar la comprensión de la explicación introductoria del tema de la UD; para realizar las actividades programadas para que los alumnos y las alumnas se ejerciten en los nuevos aprendizajes podríamos combinar las estructuras *Lápices al Centro* y *El Número*; finalmente, la síntesis de los contenidos trabajados en la UD podríamos realizarla a través de la estructura *El Juego de las Palabras*.

  Cada una de estas estructuras utilizadas en este ejemplo no sirve únicamente para la finalidad que se señala en la figura 37. Como hemos remarcado en su momento, estas estructuras básicas son intercambiables y plurifuncionales, se pueden adaptar a las distintas finalidades propias de cada fase de la UD. De esta manera se consigue una enorme variabilidad en la estructura de la actividad, de modo que podemos programar prácticamente cada sesión de clase con una estructura global distinta.
- Cuando trabajamos de esta manera de una forma continuada se hacen evidentes los problemas que esta modalidad de trabajo conlleva, mucho más que cuando solamente la utilizamos de forma esporádica. A medida que surgen estos problemas es necesario pasar a lo que en la cuarta columna de la figura 37 hemos denominado "interacción enseñada". Esto supone profundizar:

- En la *interdependencia positiva de finalidades*, a base de ir fomentando entre los y las estudiantes la conciencia de equipo.
- En la *interdependencia positiva de roles*, determinando y distribuyendo los distintos roles a ejercer dentro del equipo.
- En la *interedependencia positiva de tareas*, distribuyéndose el trabajo individual en la realización de un trabajo en equipo.
- En la *responsabilidad individual*, asumiendo compromisos personales para mejorar el funcionamiento del equipo.
- Y en la *autoevaluación del equipo*, "parándose" de vez en cuando a revisar el funcionamiento del equipo, para identificar lo que hacen bien y potenciarlo, y lo que hacen mal, para establecer objetivos de mejora.

Para ello, el *Programa CA/AC* propone dos instrumentos didácticos fundamentales (*Los Planes de Equipo* y el *Cuaderno del Equipo*), como veremos con más amplitud a continuación, en el Ámbito de Intervención C.

3. Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido

Uno de los puntales fundamentales del cambio estructural que propone el Programa CA/AC es el trabajo en equipo, que supone además la participación de todo el alumnado y la interacción entre iguales, además, por supuesto, de la interacción profesorado-alumnado y el trabajo individual del alumnado.

De todos modos, debemos de tener en cuenta que no todo el mundo tiene las cualidades específicas para saber trabajar en equipos reducidos, y trabajar en equipo es más difícil de lo que puede parecer inicialmente. Por eso no es suficiente que les hagamos trabajar en equipo dentro de las sesiones, igual que pasa con muchas otras de las competencias que tenemos que desarrollar a través de la educación. Es verdad que se aprende a hablar, hablando, y a escribir, escribiendo; pero la práctica espontánea de estas competencias no es suficiente para desarrollarlas al máximo: para aprender a hablar y a escribir correctamente es necesario, además, enseñar estas competencias de una forma sistemática y persistente.

Esto mismo pasa con el aprendizaje del trabajo en equipo: no es suficiente que aprendan a trabajar en equipo practicando, trabajando en equipo para realizar las actividades de las distintas sesiones; es necesario que, además de esto, les enseñemos de una forma sistemática, estructurada y ordenada –y persistente- a trabajar en equipo. Hay que mostrar a los 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. Así pues, el trabajo en equipo no es sólo un *recurso* para enseñar (como hemos destacado en el Ámbito de Intervención B), sino también un *contenido* más que debemos enseñar (como pretendemos destacar en el Ámbito de Intervención C). Si esto es así, debemos de enseñar este contenido como mínimo de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos de las distintas áreas.

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

Más Concretamente, enseñar a trabajar en equipo supone tener muy en cuenta estos aspectos:

a) Para que el trabajo en equipo sea eficaz lo primero que los miembros de un equipo deben de tener claro son los objetivos que persiguen, a saber: aprender y ayudarse a aprender. Tener claros estos objetivos, y unirse para alcanzarlos mejor, equivale a incrementar lo que se denomina técnicamente la *interdependencia positiva de finalidades*.
b) También es muy importante, si no imprescindible, el ejercicio de distintos roles dentro del equipo: coordinador, secretario, responsable de material, portavoz, ayudante, etc. Para acentuar lo que se denomina la *interdependencia positiva de*

roles es necesario que cada miembro del equipo tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer (las responsabilidades que tiene) para ejercer este rol. Igualmente, si el equipo debe hacer o producir algo (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) es necesario que se distribuyan el trabajo a realizar (que todos participen en el trabajo) y así acrecentar lo que se denomina la *interdependencia positiva de tareas*.

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

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

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

Esta forma de proceder requiere que los equipos de base sean estables, que sus componentes permanezcan juntos un tiempo suficiente como para poder llevar a cabo distintos Planes de Equipo, de modo que tengan la oportunidad de cambiar lo que no hacen bien y consolidar lo que hacen bien.

Poco a poco, planificación tras planificación, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque van "interiorizando" y "consolidando" las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, las relaciones entre los participantes se hacen más positivas porque se conocen más, se respetan más y son más amigos… De esta manera,

poco a poco, aprenden a trabajar en equipo porque aprenden a organizarse mejor y a funcionar mejor como equipos de aprendizaje cooperativo.

A modo de ilustración de lo relacionado con este tercer ámbito de intervención, he aquí algunos fragmentos más de la "Historia de DJ" presentada en el *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down* celebrado en Granada del 29 de abril al 2 de mayo de 2010 (Breto y Pujolàs, 2010):

(...)

En esta experiencia de trabajo cooperativo cada uno de los alumnos forma parte de un equipo, con una identidad especial. En él cada niño o niña tiene asignado un cargo con unas funciones muy claras [animador, secretario, responsable del material, ayudante]. A pesar de su corta edad entienden la necesidad de la especialización, la interdependencia que se crea entre ellos, la necesidad de la responsabilidad individual para que todo funcione bien… Y sienten. Se generan muchos sentimientos provocados por las interacciones con sus compañeros, una auténtica escuela para la vida. Sienten decepción cuando no les comprenden, tristeza cuando el compañero se encuentra mal, alegría cuando juegan juntos, felicidad cuando entre todos consiguen algo realmente difícil.

En nuestras aulas, por esta organización cooperativa, las interacciones entre los niños son intensas; todas ellas educativas, lo cual no quiere decir que sean fáciles, ni cómodas. Las hay inolvidables, gestos y palabras que emocionan: *"Ven, siéntate aquí con nosotros", "pórtate bien, si no, no te vas a enterar", "¿te ayudo?", "lo quiero tanto"*… Todas nos indican que estos pequeños son capaces de pensar en el otro, de preocuparse por él, de reflexionar, de responsabilizarse…

(…)

En nuestra aula se ha dado una continua ebullición de experiencias, actividades, situaciones… que ha posibilitado el aprendizaje de todos y cada uno de nuestros alumnos. Y cuando digo que nuestros alumnos han aprendido, lo han hecho en todos los sentidos, desarrollando competencias para la vida, *adquiriendo saberes, aprendiendo a hacer, a convivir y a ser,* que son los pilares básicos de la educación según Delors. La escuela no es únicamente un lugar donde se transmiten conocimientos. Una metodología activa y cooperativa en el aula, una organización escolar donde el alumno tenga voz, en una escuela inclusiva, son elementos esenciales para una educación integral de la persona.

El objetivo respecto a todos nuestros alumnos es ambicioso: *"Que aprendan al máximo de sus posibilidades: a nivel curricular, personal y social":*

- A *"nivel curricular"*: nos referimos a los aprendizajes más valorados tradicionalmente por la escuela además de otros que actualmente se consideran desde el enfoque competencial (lenguaje oral, escrito, lógico-matemático, asociaciones cognitivas, musicales, viso-espaciales, cinético-corporales, del medio, interrelación de contenidos…)
- A *"nivel personal"*: todo lo que se refiere a autocontrol, reflexión, desarrollo de la responsabilidad, elaboración de la autoestima: "Soy importante, sé hacer…"
- A *"nivel social"*: queremos que nuestros alumnos aprendan a relacionarse adecuadamente, que desarrollen habilidades sociales, que respeten al otro, que aprendan a ponerse en el lugar del otro, que aprendan a trabajar con otros…

(…)

Evaluación trimestral del equipo

Al finalizar el primer trimestre de trabajo en equipo evaluamos el funcionamiento de éstos. La profesora se tomará un tiempo y un espacio para estar exclusivamente con cada equipo; mientras, los demás están realizando actividades de manera autónoma, o bien trabajan con las profesionales que entran a apoyar a la clase.

Primero reflexionamos sobre el desempeño del cargo de cada uno dentro del equipo. Cada

niño dice cómo cree que lo ha hecho, qué aspectos ha hecho bien y cuáles tendría que mejorar y por qué; de la misma manera todos opinamos de manera constructiva sobre él, por supuesto no se permiten palabras fuera de tono, críticas destructivas… Vamos aprendiendo a utilizar un lenguaje respetuoso con el otro. El contraste de las propias opiniones con las de los demás compañeros nos ayuda a cada uno de nosotros a elaborar una imagen más ajustada de nosotros mismos: qué puntos son los más fuertes, en qué aspectos hay que mejorar, cómo podemos hacerlo, cuales son las soluciones. DJ desempeñó todos los cargos y fue evaluado de la misma manera que sus compañeros. En este caso DJ pudo decirnos poco acerca de si mismo, pero los demás pusieron palabras a sus actos, y, como en el caso de los demás, hubo cosas que hizo muy bien, otras en las que tenía que mejorar y se analizó cómo podíamos ayudarle.

Así mismo se evalúan aspectos de funcionamiento del equipo para poder avanzar como grupo de personas que trabajamos juntos. Aspectos que hacen referencia al progreso de todos en el aprendizaje, en el esfuerzo, en el cumplimiento de las normas, y en aquellos aspectos en los que destacan o deben mejorar como equipo. Los niños se hacen conscientes de lo que aprenden y cómo lo aprenden, hay un trabajo continuo de metacognición. A modo de síntesis, un ejemplo de lo que el equipo *Las vacas fuertes* valoró en una sesión de evaluación trimestral del equipo de lo que habían aprendido: *"Hemos aprendido mucho todos, sobre la torre mudéjar de Utebo, sobre todo de los azulejos, a hacer azulejos con barro y a pintarlos, a portarnos bien en la clase y en el equipo, a no discutir, a no pelearnos…"*

Después de esta primera evaluación del equipo, los equipos ya tienen un cierto tiempo de rodaje, tienen una personalidad definida como grupo, se conocen entre ellos, se crean unos lazos afectivos, confían unos miembros en otros… Entonces nos planteamos la elaboración de *planes de equipo* en los que piensan unos objetivos de equipo específicos a conseguir de acuerdo con sus dificultades y características, y unos *compromisos personales*. En el caso de los alumnos con dificultades de expresarse y/o de reflexionar, son sus compañeros los que les ayudan a realizar su compromiso. De la misma manera es con DJ; él no es capaz de hacerlo, pero son sus compañeros los que analizan su conducta, sus necesidades personales y las del grupo, y buscan un compromiso para él, que por supuesto le ayudarán a lograrlo. Pasado un tiempo volverán a evaluarse todos estos apartados.

A través de los sucesivos planes de equipo y las correspondientes revisiones se trabaja la responsabilidad, la perseverancia, el autoconocimiento y el conocimiento de los demás, la autoestima, la creatividad, la autocrítica (el aprender de los errores), el control emocional, la metacognición el razonamiento, la enseñanza reciproca, la reflexión…. Todos estos elementos y muchos más conforman esta competencia que nos hace más humanos.

(…)

Las normas de la clase

Transcurrido un tiempo de trabajo y convivencia en la clase y de trabajo en equipos abordamos el tema de la elaboración de normas con el objetivo de estar más a gusto en la clase. Elaboramos unas específicas para la asamblea y otras para el trabajo en equipo.

En una primera fase cada equipo tiene un tiempo de reflexión e intenta contestar a las siguientes cuestiones: *Cuando estamos en la asamblea es necesario que…*; y *Cuando trabajamos en equipo es necesario que…* De esta manera proponen dos normas de manera oral que la profesora escribe en la hoja destinada a ello. Además de lo que debemos hacer se les pide que argumenten el por qué.

(…)

Una vez que todos los equipos hacen sus propuestas las ponemos en común. Cada equipo en una vuelta aporta una; si la propuesta que tiene un equipo ya ha sido dicha por otro se complementa o se pasa a otra; se hacen tantas vueltas como sean necesarias. Esta puesta en común se realiza en varias sesiones, depende del tiempo del que disponemos y con el objetivo de no perder la atención de nuestros alumnos y evitar el cansancio. Después de la puesta en común por los niños de cuatro años éstas son las normas resultantes, aceptadas y, por lo tanto, "firmadas" con los logotipos de todos los equipos (Tablas 12 y 13).

Tabla 12: Normas para la Asamblea

NORMAS NECESARIAS PARA ESTAR EN LA ASAMBLEA
1. Portarnos bien: sin hacer el gamberro y sin pelearnos, no gritar, no levantarnos
2. Estar callados cuando algún niño está explicando algo, o el maquinista está haciendo su trabajo o la señorita explica para poder escucharlos
3. Levantar la mano cuando queremos hablar
4. Poner los cojines correctamente en círculo
5. Tratarnos bien: no pegarnos, ni pelearnos
6. Cuando el maquinista está haciendo su trabajo le podemos ayudar, pero sólo cuando lo necesite, cuando no sepa hacerlo

Tabla 13: Normas para trabajar en equipo

NORMAS NECESARIAS PARA TRABAJAR EN EQUIPO
1. Hay que estar en el sitio mientras estamos trabajando
2. Respetar el trabajo de los demás, no hacerles rayujos
3. Vamos andando por la clase, sin correr
4. Tratar bien los materiales, que no se caigan al suelo
5. Hablar bajo
6. Tenemos que resolver los problemas hablando
7. Hay que esforzarse para acabar los trabajos
8. Cuando la profesora canta "a colocar" hay que recoger inmediatamente y ayudamos al encargado de material
9. Tratar bien a los compañeros: no pegarles, y darles besos cuando estamos contentos y hacen bien su trabajo
10. Pedir las cosas por favor y sin chillar

Estas normas presiden el lugar donde se celebra la asamblea. Se evalúa el grado de cumplimiento por la clase o por los equipos con cierta sistematicidad: cada trimestre, en las evaluaciones semanales, o en momentos puntuales.

(…)

* * *

Veremos, a continuación, con más profundidad, algunos aspectos fundamentales de este tercer ámbito de intervención que acabamos de describir en líneas generales: *el trabajo en equipo como contenido a enseñar y a aprender.*

No se trata, como veremos enseguida, de dedicar unas clases (ya que no existe ninguna área específica en la que se "enseñe" a trabajar en equipo) para que los alumnos y las alumnas aprendan a trabajar en equipo, sino más bien de actuaciones que hemos de llevar a cabo –a medida que surja la necesidad de ello- mientras utilizamos ya el trabajo en equipo, en las sesiones habituales de clase, aplicando algunas de las estructuras descritas en el Ámbito de Intervención B, a lo largo de las distintas Unidades Didácticas.

3.1 Enseñar a trabajar en equipo

Hace un momento, al inicio de este apartado 3, hemos destacado distintos aspectos que hemos de tener en cuenta cuando pretendemos enseñar a trabajar en equipo, cuando el trabajo en equipo no es solo un recurso a utilizar sino un contenido a enseñar. De todas formas, en la Etapa de Introducción en la aplicación del *Programa CA/AC*, proponemos que se preste una especial atención a estos dos aspectos: enseñar a trabajar en equipo equivale, en la práctica, a ayudarles a *adquirir conciencia de equipo* y a *autorregularse como equipo*.

3.1.1 Adquirir conciencia de comunidad y de equipo

Para que un grupo reducido de personas constituyan un equipo deben tener muy claro que hay algo que les une, que persiguen un objetivo común y están convencidos de que juntos, entre todos, conseguirán mejor este objetivo. Del mismo modo, para que distintos equipos se sientan miembros de un grupo más amplio de personas –de una pequeña comunidad- deben de tener muy claro lo que les une y el objetivo común que persiguen y que entre todos, juntando el esfuerzo de todos sus componentes, lo alcanzan más rápidamente:

1. Tratándose de equipos de *aprendizaje* cooperativos, el primer objetivo es obvio: progresar todos en el aprendizaje; saber, al final de cada unidad didáctica y al final de un curso académico determinado, más de lo que sabían al iniciarlo, cada uno según sus capacidades; no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino de que cada uno progrese todo lo que pueda en su aprendizaje.
2. Y tratándose de equipos de aprendizaje *cooperativos*, el segundo objetivo es igualmente claro: ayudarse unos a otros, cooperar, para progresar en el aprendizaje.

Estos objetivos –además, por supuesto, de los objetivos generales del ciclo o de la etapa y los objetivos didácticos de cada área- han de estar presentes constantemente a lo largo de las sesiones de clase de cada área. Los maestros y las maestras harán referencia a ellos siempre que tengan ocasión de hacerlo; han de contagiar a los participantes las ganas de saber más, de no depender de otras personas, de conseguir hacer las cosas ellos solos…; en definitiva, aprender cada vez más entre todos, y disfrutar cada vez más aprendiendo, de la misma manera que el entrenador o la entrenadora de un equipo deportivo anima constantemente a sus jugadores y jugadoras, y les contagia las ganas de superarse y de progresar: jugar cada vez mejor y disfrutar cada vez más jugando.

Las actuaciones del Ámbito de Intervención A ya persiguen desde el inicio esta finalidad: tomar conciencia de grupo, formar los equipos, y empezar a crear conciencia de comunidad y de equipo.

Por este motivo, en el Programa CA/AC, además de algunas actuaciones iniciales para predisponer al grupo clase para trabajar de forma cooperativa, se destaca la importancia de trabajar, a lo largo de todo el curso, en torno a la cohesión del grupo. Para ello, dicho programa propone una serie de dinámicas de grupo que pueden facilitar un mayor conocimiento mutuo de los alumnos y las alumnas de un grupo, para que éstos y éstas, poco a poco, vayan incrementando sus relaciones de amistad. Estas dinámicas se pueden ir realizando entre las sesiones de tutoría, o intercaladas con otras sesiones de clase, en el momento que el equipo docente considere más oportuno.

Otro elemento que contribuye en gran medida a adquirir esta conciencia de grupo y de equipo son los proyectos comunes. No sólo los Proyectos (en mayúscula) relacionados directamente con las áreas del currículum, sino proyectos ocasionales que se llevan a cabo durante el curso: un "libro" o "álbum" del grupo de clase para mostrar a los padres, madres y demás familiares lo que se ha estado trabajando en las clases, una fiesta para celebrar la culminación del curso, etc. Más importante que los aspectos formales de estos proyectos –que sean "vistosos" o "espectaculares"- es conseguir la participación de todos, cada uno según sus posibilidades. Sólo así, si todos han aportado algo, será un proyecto realmente "comunitario" e incrementará, por lo tanto, la conciencia de comunidad y de equipo.

Un último elemento muy importante para ir adquiriendo esta conciencia de comunidad y de equipo de la que estamos hablando, son las celebraciones grupales, de todo el grupo de participantes en un programa, y de cada equipo en particular. Evidentemente, las celebraciones no se hacen porqué si, sino cuando hay un motivo para celebrar algo: el éxito conseguido en los distintos aprendizajes del curso, el logro particular de uno de los participantes cuando ha conseguido algo que le ha costado especialmente, la culminación de un proyecto que ha supuesto el esfuerzo de todos, etc.; y además, por supuesto, las fechas más significativas de los propios participantes y de los maestros y maestras (santos, cumpleaños…)

Estas celebraciones pueden tomar distintas formas:

- Aplausos de distinto tipo, a propuesta del maestro o la maestra o de alguno de los participantes: "Propongo un aplauso para… (el nombre de un miembro del grupo) porqué ha conseguido que…"
- Abrazos colectivos: juntarse todo el grupo, o un equipo en concreto, en el centro del aula, con los brazos por encima de los hombros de los que cada uno tiene a su lado, formando una piña, y empezar a gritar, cada vez más fuerte: "¡Somos un equipo, lo hemos conseguido!"
- Abrazos y besos individualizados, para felicitar a un participante en particular por algún motivo concreto.

Insistimos en este aspecto: es muy importante, prácticamente imprescindible, para conseguir el éxito en el aprendizaje, en general, que los participantes estén a gusto juntos, disfruten juntos, lo cual no está reñido, ni mucho menos, con el esfuerzo. Todo lo contrario, cuanto más les cueste conseguir algo y cuanto más deban esforzarse juntos para conseguirlo, más contentos estarán y más disfrutarán cuando lo hayan conseguido. Como los alpinistas: les cuesta mucho esfuerzo y trabajo alcanzar la cima, pero el gozo que sienten cuando la alcanzan es indescriptible.

3.1.2 Autorregularse como equipo

La otra dimensión que se debe trabajar a la hora de enseñar a trabajar en equipo es la autorregulación de los miembros de un equipo. Ya en las actuaciones propias del Ámbito A para introducir a los participantes al aprendizaje cooperativo, en las cuales habrán llevado a cabo una serie de dinámicas de grupo y habrán realizado algunas actividades en las cuales habrán tenido que trabajar en equipo, los participantes habrán podido constatar que no es fácil trabajar de esta manera, que surgen conflictos entre los miembros de un mismo equipo, y entre los distintos equipos de un mismo grupo, que algunos se desaniman y manifiestan que preferirían trabajar solos, etc.

Cuando ya entran a trabajar en equipo en “serio”, en las sesiones de clase de alguna o algunas áreas, es muy posible que constaten lo mismo: lo difícil que es trabajar en equipo.

El maestro o la maestra, o el equipo docente, deberá juzgar cuál es el momento más idóneo para empezar a organizar los equipos, determinando las primeras normas de funcionamiento.

Las normas no se “imponen” desde el principio, por “real decreto”, ni las dicta directamente el profesorado. Más bien se van determinando a medida que surja la necesidad de ello.

Para la elaboración de las normas proponemos la técnica del caso o elaboración progresiva de normas, que propone Juan Vaello (2007). Esta técnica consiste en ir estableciendo progresivamente las normas a partir de los “casos” prácticos –en forma de problemas o dificultades- que vayan apareciendo a lo largo de las sesiones de trabajo en equipo.

Veámoslo con un ejemplo, resumido en el esquema de la figura 38:

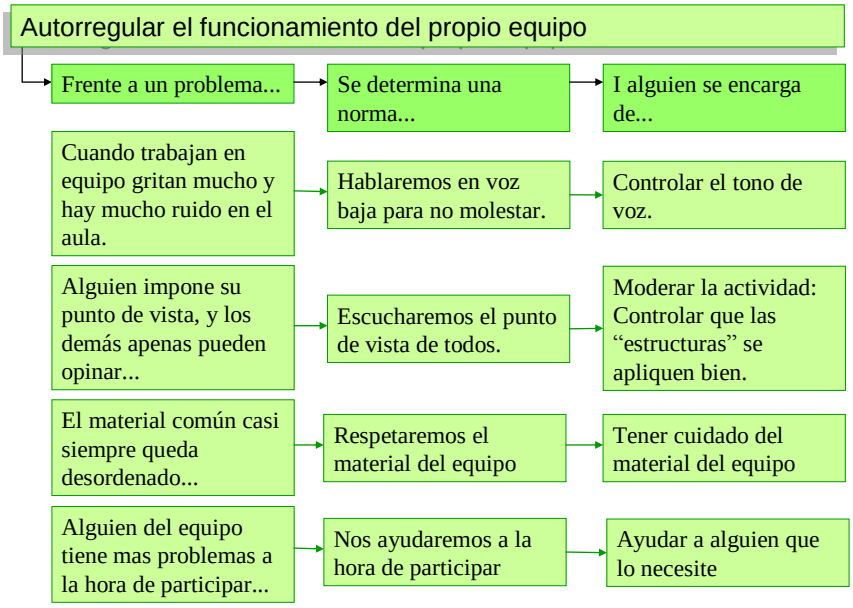


Figura 38

- Uno de los primeros problemas que aparece, cuando no están acostumbrados a trabajar en equipo, es el ruido y el griterío que se da cuando trabajan varios equipos en la misma aula. Esto obliga al maestro o a la maestra, de vez en cuando, a “gritar” más que ellos para que le oigan y pedirles que, por favor, hablen en voz baja. Suelen hacer caso, pero al cabo de un rato, poco a poco, el volumen de voz va subiendo cada vez más, hasta que de nuevo, el maestro o la maestra debe avisar que no griten tanto… Cuando esto sucede y los propios participantes se dan cuenta de lo bien que trabajan cuando todos hablan en voz baja, y lo difícil que es entenderse dentro de un equipo cuando todos gritan tanto, es el momento de pararse a reflexionar, y frente a este inconveniente, acordar la norma siguiente: «Hablaremos en voz baja para no molestar». De todas formas, para que además la norma surta efecto, es necesario determinar, dentro de cada equipo, quien tendrá la función de «controlar el tono de voz» en el mismo momento que note que hablan demasiado alto.

- Otro hecho muy corriente que causa malestar dentro de un equipo es el siguiente: Alguien participa y habla mucho e impone muchas veces su punto de vista, de modo que los demás apenas pueden participar. Si es así, lo lógico es que el grupo acorde una nueva norma: «Escucharemos el punto de vista de todos». Y determine quién, dentro de cada equipo, se encargará de «moderar la actividad y controlar que las estructuras se apliquen bien, que se sigan todos los pasos».
- También es muy corriente que el material común, no siendo específicamente de nadie, esté generalmente desordenado y tratado con poco cuidado. En este caso, habrá de hacer notar este hecho y llegar fácilmente a la conclusión de que lo mejor para todos los participantes del grupo –y para los demás grupos que quizás comparten el mismo espacio y el mismo material común- éste estuviera siempre a punto y guardado en su sitio. De aquí se deduce otra norma: «Respetaremos el material común del equipo», para lo cual determinaremos quien tendrá, a partir de este momento, la función, dentro de cada equipo, de «tener cuidado del material».
- Tratándose –como hemos defendido desde el inicio- de grupos heterogéneos en cuanto al grado de autonomía de sus participantes, es muy posible que, dentro de cada equipo, haya algún componente con especiales dificultades a la hora de participar y hacer las actividades. A partir de ahí podemos ayudarles a reflexionar: "Somos un equipo y los distintos equipos del grupo formamos una pequeña comunidad, y todos debemos sentirnos importantes y valorados, y, por lo tanto, todos podemos y debemos participar. Si alguien, por lo que sea, tiene más dificultades a la hora de hacerlo, todos debemos ayudarle. Por lo tanto, a partir de ahora podríamos tener esta nueva norma: «Todos nos ayudaremos a la hora de participar». Además, dentro de cada equipo, por turnos, alguien tendrá la función de «ayudar a quien lo necesite»".
- Así, sucesivamente, se van determinando normas de funcionamiento y de comportamiento cada vez que surja un "caso" que lo aconseje, y vamos desarrollando la responsabilidad de ejercer una serie de funciones dentro del equipo, para el bien del equipo, para mejorar su funcionamiento, de las cuales todos se benefician.

Por otra parte, si nos hemos puesto unas normas de funcionamiento que, además, regulan el comportamiento colectivo de todos los miembros del grupo, debemos dedicar de vez en cuando un tiempo para revisar hasta qué punto las cumplimos. Se trata de un tiempo destinado a la reflexión, a la autorreflexión en equipo, y de todo el grupo, para identificar lo que hacemos especialmente bien, para felicitarnos mutuamente y celebrarlo si cabe, y para reconocer asimismo lo que nos cuesta más y debemos ir mejorando a partir de aquel momento, para lo cual podremos fijarnos objetivos o compromisos de mejora, personales, de equipo y grupales.

De esta forma, los participantes en un programa aprenden a autorregularse como equipo y como grupo.

3.2 Pasos para la organización interna de los equipos

Estas dos dimensiones que acabamos de ver –la *conciencia de equipo* y la *autorregulación del equipo*-, relacionadas ambas con la enseñanza-aprendizaje del trabajo en equipo, se desarrollan, de una forma práctica, con los siguientes elementos:

- La elección de un *nombre* y un *logotipo* del equipo, como señal de identidad y para reforzar el sentido de pertinencia a un equipo.

- El recordatorio constante de los *objetivos* que persigue el equipo, de la finalidad que le da sentido.
- La determinación de las *normas* de funcionamiento y de convivencia.
- La organización interna del equipo con la determinación y distribución de los *cargos* a ejercer dentro de él, con la especificación de las *funciones* propias de cada cargo.
- La búsqueda constante de la mejora del equipo a través del establecimiento de sucesivos *Planes de Equipo* –y las correspondientes *revisiones de equipo*- con los objetivos que el equipo se propone para un período de tiempo determinado y los compromisos que los miembros del equipo contraen para conseguir estos objetivos.
- La articulación de la "vida" y la "historia" del equipo a través del *Cuaderno del Equipo*.

Todos estos elementos se van desarrollando paralelamente a las sesiones de clase de las distintas áreas en las cuales los alumnos y las alumnas trabajan de forma cooperativa. Para el desarrollo de algunos de estos elementos se pueden utilizar las sesiones de tutoría. Si se diera el caso de que en un mismo grupo de clase distintos profesores o profesoras aplican el aprendizaje cooperativo, lógicamente estos elementos serían comunes para todos ellos y el profesorado deberá ponerse de acuerdo sobre quién se responsabilizará de desarrollarlos.

Veamos ahora, con algo más de detalle, cada uno de estos seis elementos.

3.2.1 El nombre y el logotipo del equipo

Es una de las primeras decisiones que los miembros de un equipo deben tomar: el nombre de su equipo. Esta tarea suele partir de la dinámica de grupo *La Diana*, que hemos descrito en el apartado 2.1 y que puede formar parte de un conjunto de actividades introductorias para iniciar un grupo de clase en el trabajo en equipo. Con el nombre es común también que diseñen un logotipo para su equipo que también les identifique.

Por ejemplo, en la aplicación del *Programa CA/AC* en uno de los programas renovados de Fundown (Murcia), una vez que los participantes habían escrito en la "diana" las respuestas a las preguntas formuladas, los educadores les pidieron que identificasen cuales son los puntos en común que tenían todos los miembros del equipo. Por ejemplo, que cualidades tenían en común, que defectos, etc. Una vez que identificaron sus puntos comunes buscaron un nombre para su equipo. De este modo, un equipo comprobó que a todos sus miembros les gustaba la música por lo que decidieron llamarse "Los Marchosos"; otro equipo se fijó en que todos tenían la cualidad de ser muy puntuales por lo que decidieron llamarse "Los Puntuales"; y los miembros del último equipo comprobaron que todos coincidían en que su mejor cualidad era ser simpáticos por lo que decidieron llamarse "Los Simpáticos".

3.2.2 Los objetivos del equipo

Un equipo es, precisamente, un grupo más o menos reducido de personas unidas por una finalidad común, por unos intereses y unos objetivos que persiguen tenazmente. Piénsese, por ejemplo, en un equipo de fútbol, o de básquet, o en un Grupo Excursionista: la práctica del fútbol, o del básquet, o del excursionismo… es lo que une a todas las personas que forman parte de él.

- Como hemos dicho, los objetivos que debe perseguir un equipo de *aprendizaje*, y un equipo de aprendizaje *cooperativo*, son consubstanciales a su propia naturaleza, y el profesorado debe aprovechar todas las ocasiones que se den para recordarlo a los participantes: «Somos un equipo. Nuestro objetivo: aprender todos. Cómo lo conseguimos: Ayudándonos unos a otros».

Estos son los dos objetivos fundamentales, comunes a todos los equipos. Además, sin embargo, un determinado equipo –fruto de las revisiones periódicas de su funcionamiento como equipo-, puede proponerse un objetivo específico para su equipo, fijarse en algo que todos deberían mejorar para conseguir trabajar en equipo cada vez mejor.

3.2.3 Las normas de funcionamiento

Muchas de las normas de funcionamiento de un equipo –y, por extensión, de un grupo de participantes en un programa- se derivan, como hemos visto hace un momento al hablar de la autorregulación como equipo, de la reflexión hecha en grupo a partir de algún problema o dificultad que haya surgido en el trabajo en equipo. Estas normas, como también hemos visto, además han conducido al equipo a determinar quién deberá cuidarse de que se cumplan, es decir, han llevado al equipo a determinar una función o responsabilidad que un miembro del equipo deberá ejercer para el buen funcionamiento del equipo.

Pero de la experiencia del trabajo en equipo –y, en general, de las sesiones de clase ya realizadas en las cuales se ha trabajado en equipo- pueden surgir muchas otras reflexiones que deriven igualmente en normas de convivencia, que todos los miembros de los equipos y todo el grupo de clase deben cumplir.

Por esto es aconsejable que todo el grupo –transcurrido un cierto tiempo de convivencia- dedique una sesión, en forma de asamblea, para reflexionar sobre las normas que deberán presidir la vida del grupo: qué es lo que todos deberán tener en cuenta para que la convivencia del grupo sea lo mejor posible.

Esta asamblea, para asegurar al máximo la participación de todos los integrantes del grupo, así como el máximo consenso en la toma de decisiones, y evitar que unos pocos impongan su punto de vista sobre los demás, puede realizarse siguiendo la *Dinámica del Grupo Nominal* (Fabra, 1992)[64], actuando –en este caso- de la siguiente manera:

- El maestro o la maestra invita a todo el grupo a que, por equipos, piensen qué otras cosas –además de las normas de funcionamiento que ya han decidido- todos los integrantes del grupo deberían tener en cuenta para que todos nos sintiéramos a gusto dentro del grupo y pudiéramos trabajar mejor. Si es necesario, pone ejemplos, y apoya u orienta a cada equipo.
- 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

[64] Véase su descripción en el apartado 1.1.1 de la Segunda Parte de este documento.

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.

Estas normas pueden irse renovando y esta misma dinámica del Grupo Nominal puede utilizarse más adelante para reflexionar de nuevo sobre las normas de funcionamiento del grupo (si hay que añadir alguna, si hay que matizar otra…), y para decidir a cuáles deberíamos dar más importancia a partir de este nuevo momento.

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 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 39):

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 39 (Sacado de Aguiar y Breto, 2006)

3.2.4 Cargos y funciones

Hace un momento, al hablar de la autorregulación del equipo, hemos explicado cómo se determinaban las normas de funcionamiento de un equipo, siguiendo la técnica del caso: a medida que aparece en el trabajo en equipo algún problema o dificultad se van determinando las normas y el responsable de hacerla cumplir dentro del equipo. Poco a poco, todos los miembros de un equipo (cuatro o, como mucho, cinco) tienen alguna función a desempeñar dentro del equipo, una responsabilidad concreta.

Cuando ya se han determinado más funciones que miembros tiene el equipo es el momento de determinar y adjudicar un cargo dentro del equipo, al cual van asociadas una serie de funciones o responsabilidades. Es decir, al principio, dentro de cada equipo, cada miembro empieza por ejercer una función o responsabilidad, la que se le ha adjudicado a medida que en el grupo se iban determinando las normas de funcionamiento. Así pues, en el ejemplo que hemos puesto hace un momento (véase la figura 38), en primer lugar se ha determinado el encargado de controlar el tono de voz; en segundo lugar, el de moderar la actividad; después, el de cuidar el material; y, finalmente (en este ejemplo), el de ayudar al que lo necesite. Cuando van apareciendo nuevas funciones o responsabilidades, derivadas de otras tantas normas que se han tenido que determinar a partir de las reflexiones hechas sobre nuevos problemas o dificultades detectadas (por ejemplo, controlar que no se pierda el tiempo, no hablar todos a la vez, tomar nota de los acuerdos, etc.), se agrupan dos o más funciones y se atribuyen a un cargo determinado.

Los cargos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son los siguientes: coordinador o coordinadora, secretario o secretaria, responsable del material, y ayudante (Figura 40). Si el equipo está formado por cinco miembros se nombra también un portavoz del equipo (Figura 41).

De todas formas, si queremos que los miembros de un equipo desempeñen correctamente estos cargos, además hay que "operativizarlos" al máximo, asegurarse de que el que lo ejerza sepa exactamente qué es lo que tiene que hacer. Por esto, para cada uno de los cargos, se hacen constar las tareas o responsabilidades propias del mismo.

Cargo	Tareas y responsabilidades
Coordinador o coordinadora	**Modera las actividades: controla que se sigan los pasos de la estructura utilizada** Es el portavoz del equipo
Secretario o secretaria	**Controla el tono de voz** Toma notas y rellena las hojas del equipo
Ayudante	**Ayuda al que lo necesite** Ejerce el cargo del compañero que está ausente
Responsable del material	**Cuida el material del equipo** Controla que no se pierda el tiempo

Figura 40

Cargo	Tareas y responsabilidades
Portavoz	Es el portavoz del equipo

Figura 41

El procedimiento seguido para la determinación de las normas de acuerdo con la "técnica del caso", se repite siempre que haga falta: un nuevo conflicto que no había aparecido hasta un momento dado puede ser el motivo de determinar una nueva norma que habrá que cumplir, y habrá que encargar a alguien que la haga cumplir desde este momento (como se ha hecho con las demás), para evitar en lo posible el conflicto que la ha sugerido. En la tabla de la figura 40 hemos destacado con letra negrita las funciones derivadas de las normas que hemos utilizado como ejemplo (véase de nuevo la figura 38), y hemos dejado en letra normal (no negrita) las que se han podido haber decidido más tarde.

Cada miembro del equipo de base debe ejercer un cargo. Por lo tanto, debe haber tantos cargos como miembros tiene el equipo. De acuerdo con el principio de participación equitativa, los cargos son rotativos: con el tiempo, es bueno que todos los componentes de un equipo puedan ejercer todos los cargos. Si algún miembro de un equipo tiene más dificultades para ejercer un determinado cargo, cuando le toque ejercerlo ya recibirá el apoyo del "ayudante" de su equipo.

Si hace falta, se puede crear un cargo específico –con una función también muy específica- para un miembro de un equipo que lo requiera:

> "En un principio, nuestro alumno (DJ) no era capaz de realizar ninguna de las tareas con un mínimo de éxito tal y como estaban planteadas. Así que inventamos un rol a su medida (el de "ayudante del material", con la tarea de "ayudar al encargado de material a traer y recoger el material necesario para trabajar"), facilitada esta solución por la circunstancia de que el equipo en el que estaba DJ era de cinco componentes. De esta manera cumplimos un doble objetivo: Por un lado, este cargo le permite acompañar continuamente al responsable de material en sus desplazamientos por la clase para buscar el material y tiene la oportunidad de levantarse más que el resto de los compañeros de una manera justificada y de acuerdo a sus necesidades; también va conociendo los materiales, el lugar donde se guardan las cosas, aprendiendo vocabulario…; por otro lado, los demás dependen de él, ya que si no va a buscar los materiales no podrán trabajar; tiene una responsabilidad que cumplir hacia los demás, tendrá que sufrir las reprimendas de sus iguales si no lo cumple. Queda claro, pues, que los demás vivencian respecto a DJ la interdependencia positiva de una manera natural, dentro de la vida y la organización de la clase" (Breto y Pujolàs, 2010).

En principio, son los maestros o maestras que asignan el cargo, por primera vez, al componente del equipo que consideren más capacitado o hábil para ejecutar las funciones que el cargo conlleva. De esta manera, sirve de "modelo" para cuando lo ejerzan otros alumnos, ya que, más tarde, los propios participantes podrán solicitar ejercer un cargo determinado.

Los participantes deben entender que desempeñar correctamente un cargo y ejercer las responsabilidades que conlleva es muy importante para el buen funcionamiento del equipo. Por esto, los miembros de un mismo equipo deben exigirse mutuamente a ejercer con responsabilidad las funciones propias de su cargo.

3.2.5 Los Planes del Equipo y las revisiones periódicas

Cuando los equipos ya están mínimamente organizados y cada uno de sus miembros ya tiene una función a realizar, una responsabilidad concreta (nótese que aún no hablamos de cargos con diferentes funciones), ya se puede introducir un nuevo elemento en el proceso de enseñanza del trabajo en equipo: Los *Planes de Equipo*.

Se trata –como hemos avanzado en la introducción del Ámbito C- de una "declaración de intenciones", de un "proyecto", una previsión de lo que se proponen conseguir, tener en cuenta o fijarse de una forma especial durante el periodo de vigencia del Plan (generalmente, quince días, o un mes).

Se trata de algo muy nuevo para los participantes, muy poco común, que no utilizan normalmente en el marco escolar, y que, por este motivo, proponemos introducirlo paulatinamente, en formatos sucesivamente más completos y complejos.

Primer Plan del Equipo (Modelo 1):

En el primer Plan –tal como se muestra en el formulario de la figura 42- constan los dos objetivos básicos propios del aprendizaje cooperativo (*"aprender"* y *"ayudarse unos a otros"*) y el nombre de cada uno de los miembros del equipo, con la función que tiene encomendada. Los *objetivos* y las *funciones* o *responsabilidades* de cada uno dentro del equipo son los dos aspectos que se tendrán especialmente en cuenta durante el periodo de vigencia de este primer Plan del Equipo. Por lo tanto, los educadores y las educadoras del programa harán constantes referencias a estos aspectos durante este período.

Los espacios con el fondo azul claro se reservan para la revisión del plan: cuando el período de vigencia del mismo llegue a su fin, cada equipo, con el apoyo del maestro o la maestra si hace falta, destinarán un tiempo de la sesión a revisar el plan que se habían propuesto, señalando en el espacio reservado para ello:

- Hasta qué punto han alcanzado los objetivos (Necesitamos Mejorar, Bien, Muy Bien)
- Y hasta qué punto ha sido cada uno responsable cumpliendo la función que tenía encomendada (Necesitamos Mejorar, Bien, Muy Bien)

En los dos recuadros restantes responden estas dos cuestiones abiertas, fijándose en las respuestas anteriores:

- ¿Qué es lo que hacemos especialmente bien? (Equivale a lo que en las cuestiones anteriores han respondido Muy Bien)
- ¿Qué debemos de mejorar? (Se corresponde con lo que en las cuestiones anteriores han respondido "Bien" o "Necesitamos Mejorar").

Tanto en los aspectos positivos como en los negativos deben de fijarse en el equipo en su conjunto y en cada uno de sus miembros en particular.

El maestro o la maestra resaltarán y reforzarán positivamente los aspectos positivos e invitarán a concretar –en el segundo Plan del Equipo, para un nuevo período de tiempo- algún objetivo de equipo y algunos compromisos personales, para ir mejorando paulatinamente el funcionamiento de su equipo.

PLAN DEL EQUIPO

Período:

Centro:	Fundown-Murcia
Programa:	Habilidades Sociales
Nombre del Equipo:	

OBJETIVOS DEL EQUIPO:		N.M.	Bien	Muy bien
1	Progresar en el aprendizaje			
2	Ayudarse unos a otros			

Nombre	Función	N.M.	Bien	Muy bien

¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?

¿Qué debemos de mejorar?

(Modelo 1)

Figura 42

Segundo Plan del Equipo (Modelo 2):

Este segundo modelo del Plan del Equipo (Figura 43) incorpora la posibilidad de añadir un tercer objetivo para el equipo: ya no sólo aprender y ayudarse –los dos objetivos que son comunes a todos los equipos- sino un tercer objetivo, que puede hacer referencia a algo específico de un equipo en concreto (un aspecto propio de este equipo que deberían

intentar mejorar durante el período de vigencia de este nuevo Plan: por ejemplo, ser puntuales, hablar con respeto o no discutirse, etc.).

Además, este segundo Plan incorpora un nuevo elemento: los compromisos personales. Aquí cada miembro del equipo hace constar a qué se compromete él personalmente para que su equipo funcione mejor (Por ejemplo: prestar ayuda, pedir ayuda con corrección, no copiar de los demás, etc.)

Tanto el tercer objetivo como estos compromisos personales deben surgir de la revisión que habrán hecho del primer Plan del Equipo.

Como en el primer modelo, aquí también los espacios con el fondo azul claro están reservados a la valoración del Plan, que debe hacerse hacia el final del período de vigencia del mismo. Esta revisión se realiza de la misma manera que se ha hecho la del primer Plan. Sólo añade a la de éste la revisión de los compromisos personales:

- Hasta qué punto cada uno ha cumplido su compromiso personal (Necesitamos Mejorar, Bien, Muy Bien)

Tanto el primer modelo como el segundo pueden utilizarse más de una vez –o incluso saltarse uno de ellos- en función del grado de madurez alcanzado por los equipos de un grupo clase determinado. El maestro o la maestra del grupo juzgarán qué modelo deben utilizar según la situación y las características del grupo. Y deberán decidir también a partir de qué momento podrán utilizar el tercer y último modelo que proponemos, más complejo y mucho más elaborado.

PLAN DEL EQUIPO

Período:

Centro:	Fundown-Murcia
Programa:	Habilidades Sociales
Nombre del Equipo:	

OBJETIVOS DEL EQUIPO:		N.M.	Bien	Muy Bien
1	Progresar en el aprendizaje			
2	Ayudarse unos a otros			
3				

Nombre	Función	N.M.	Bien	Muy Bien

Nombre	Compromiso personal	N.M.	Bien	Muy Bien

¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?

¿Qué debemos de mejorar?

(Modelo 2)

Figura 43

Sucesivos Planes del Equipo (Modelo 3):

En las figuras 44 y 45 se representa un tercer y último modelo del Plan del Equipo, mucho más complejo y elaborado: el formulario de la figura 44 es propiamente el Plan del Equipo, y el formulario de la figura 45 sirve para la revisión del Plan del Equipo.

PLAN DEL EQUIPO Nº:

Período:

Centro:	
Programa:	
Nombre del Equipo:	

OBJETIVOS DEL EQUIPO:	
1	Progresar en el aprendizaje
2	Ayudarse unos a otros
3	

Nombre	Cargo dentro del equipo
	Coordinador o coordinadora
	Secretario o secretaria
	Ayudante
	Responsable del material
	(Portavoz del equipo)

Nombre	Compromiso personal	Firma

(Modelo 3)

Figura 44

El formulario de la figura 44 ya presupone que los equipos están más organizados de modo que ya se han establecido los cargos y los miembros de un equipo conocen –y además lo tienen consignado en el *Cuaderno del Equipo*, del cual hablaremos más adelante- cuáles son las funciones o responsabilidades de cada cargo.

REVISIÓN DEL PLAN DEL EQUIPO Nº: | ***Período:***

Centro:	
Programa:	
Nombre del Equipo:	

1. ¿Hemos alcanzado los objetivos del equipo?

Objetivos que nos habíamos propuesto	***Sí***	***No***	***Tenemos que mejorar porqué…***
1. Progresar en el aprendizaje			
2. Ayudarnos unos a otros			
3.			

2. ¿Hemos ejercido correctamente nuestro cargo?

Cargo	***Necesito mejorar porqué…***	***Lo ha hecho bien porqué…***

3. ¿Ha cumplido cada uno su compromiso? (NM = Necesita mejorar; B = Bien; MB = Muy Bien

Nombre:	***Compromiso personal:***	***NM***	***B***	***MB***

4. Valoración global del trabajo en equipo

	NM	B	MB
¿Hemos acabado las tareas dentro del tiempo previsto?			
¿Hemos aprovechado el tiempo?			
¿Nos hemos esforzado?			

¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?

¿En qué debemos mejorar?

(Modelo 3)

Figura 45

El formulario de la figura 45 sirve para la revisión del Plan del Equipo:

1) En el apartado 1 el equipo debe determinar si han conseguido, o no, los objetivos del equipo (los dos primeros, fijos y comunes a todos los equipos; y el tercero, específico de cada equipo). Además, hayan o no hayan conseguido el objetivo, deben reflexionar en qué deberían mejorar, puesto que se trata de objetivos muy generales que, aunque se hayan alcanzado en principio, siempre pueden progresar en algún aspecto más concreto.

2) En el apartado 2 el equipo reflexiona sobre el ejercicio de los cargos. Mientras cada miembro del equipo responde de si mismo en qué debe mejorar (es decir, reconoce algo que podría haber hecho mejor), los demás miembros del equipo completan la valoración reconociendo algo que ha hecho especialmente bien (un aspecto positivo del compañero en el ejercicio de su cargo).
3) En el apartado 3 son los demás miembros del equipo que valoran hasta qué punto cada uno de ellos ha cumplido su compromiso (lo que cada uno se había propuesto para el bien del equipo). El interesado, por supuesto, puede decir su opinión, pero los que determinan el grado de cumplimiento del compromiso son sus compañeros o compañeras.
4) Finalmente, en el apartado 4, es todo el equipo que hace la valoración global del funcionamiento de su equipo: primero respondiendo tres cuestiones cerradas (indicando el grado con qué se han dado) y, en segundo lugar, respondiendo las dos últimas preguntas abiertas, de la última de las cuales deberán sacar el objetivo específico de su equipo y los compromisos personales de cada uno de sus miembros para el próximo Plan del Equipo.

Por supuesto, este último modelo puede adaptarse a las características de los equipos en los cuales se aplica, teniendo en cuenta su edad, su madurez como equipo, su experiencia en aprendizaje cooperativo.

3.2.6 El Cuaderno del Equipo

El sexto y último elemento o instrumento didáctico utilizado para enseñar a trabajar en equipo es el *Cuaderno del Equipo*. Se trata de una herramienta didáctica de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a auto organizarse 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 (Figura 46):

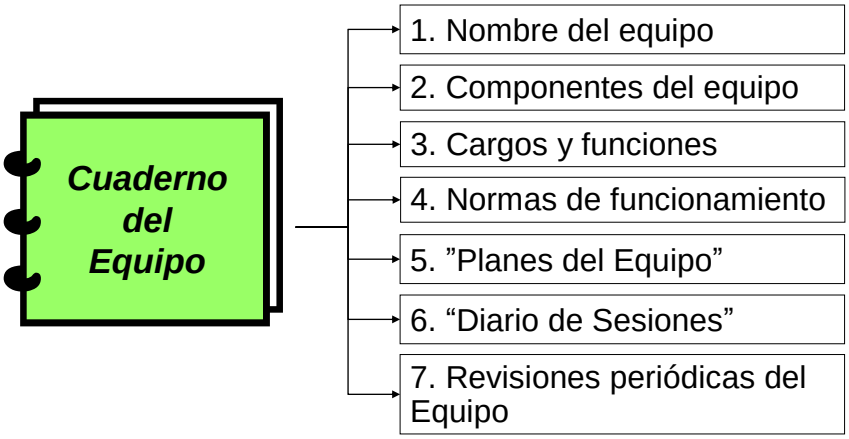


Figura 46

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 también se pide a cada equipo que dibuje un logotipo representativo de su equipo. Todas estas actividades 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 miembro del equipo, 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", que ha sido descrita en el apartado 1.2.7 e la Segunda Parte del documento).

3. *La finalidad o los objetivos del equipo*

A continuación, por escrito, o a través de imágenes, deben reflejar, a su manera, aquello que debe unirles como equipo, lo que deben perseguir con ahínco: "Que cada uno sepa al final más cosas de las que sabía al principio, para lo cual se comprometen a ayudarse unos a otros, de modo que nadie puede conformarse, quedarse tranquilo, si algún compañero o compañera no ha conseguido progresar en su aprendizaje".

4. *Cargos y funciones del equipo*

En este apartado se concretan los cargos que tendrá el equipo –que ejercerán de forma rotatoria- así como las funciones o responsabilidades de cada cargo (Véase el apartado 2.3.2 y la tabla de las figuras 40 y 41).

5. *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 (Véase el apartado 3.2.4 y el cuadro de las Figuras 40 i 41)

6. *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, que hemos descrito anteriormente (Véanse las figuras 42, 43 y 44).

7. *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 –o de cada semana- 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. En la figura 47 puede verse un formulario para realizar las valoraciones intermedias del equipo, antes de hacer la revisión final de cada uno de los Planes del Equipo.

SEGUIMIENTO DEL PLAN DEL EQUIPO		
Fecha:		
Nombre del Equipo:		
Nombre	**Evaluación de los compromisos personales**	
	¿Qué he hecho especialmente bien?	**¿Qué debo mejorar?**

Figura 47

8. 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 (Véase la figura 45).

3.3 Evaluar el trabajo en equipo

La evaluación del trabajo en equipo es, evidentemente, un aspecto muy importante. Desde el momento que pretendemos enseñar a nuestros alumnos y a nuestras alumnas a trabajar en equipo –para que aprendan mejor aprendiendo en equipo, contando con la colaboración y la ayuda no sólo del profesorado sino de sus propios compañeros y compañeras-, si de verdad queremos que nuestros y nuestras estudiantes den a este aprendizaje, a esta competencia, la importancia que tiene, debemos evaluar sus progresivos logros en ella: debemos constatar y acreditar (es decir, dejar constancia) si van aprendiendo, poco a poco pero cada vez más, a trabajar en equipo; si van aprendiendo a "poner" lo que ellos saben y cómo lo han aprendido, al lado de lo que saben los demás y cómo lo han aprendido, para saber y aprender mejor aquello que les enseñamos, como una buena manera –quizás la única- de que en el futuro sepan poner lo que saben al lado de lo que saben los demás para resolver y superar, juntos, problemas comunes.

Si en las sucesivas evaluaciones que hacemos de su progreso en el aprendizaje no nos fijamos en esta competencia (el trabajo en equipo) en el marco de las competencias sociales que deben ir desarrollando, en la práctica les daríamos a entender que no se trata de algo importante, que es secundario. En el fondo, sólo lo que se evalúa se considera importante. Debemos, pues, sin lugar a dudas, enseñarles a trabajar en equipo y, además, evaluar el trabajo en equipo que llevan a cabo nuestros alumnos y nuestras alumnas.

Esta evaluación, por supuesto, hay que hacerla desde el momento que les proponemos que trabajen en equipo (por lo tanto, desde las primeras actuaciones que hayamos

llevado a cabo relacionadas con el Ámbito de Intervención A del *Programa CA/AC* y en todas las actividades de aprendizaje que han llevado a cabo de forma cooperativa, de acuerdo con lo que hemos dicho con relación al Ámbito de Intervención B). Pero sobretodo, y de una forma mucho más explícita y sistemática, tenemos que hacer esta evaluación en el momento que nos adentramos en el Ámbito de Intervención C y nos proponemos –frente a las dificultades que experimentan a la hora de trabajar en equipo- enseñarles a trabajar en equipo de una forma explícita, sistemática y persistente, al menos tanto como les enseñamos, y les evaluamos, las demás competencias relacionadas con las distintas áreas del currículum.

Dimensiones de la evaluación del trabajo en equipo

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

Dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo: En los equipos de base

Una vez que se han constituido, en un grupo de clase, los *equipos de base* –esto sucede en el momento que los equipos de aprendizaje cooperativo se estabilizan y se organizan para mejorar su funcionamiento y potenciar al máximo su rendimiento- nos interesa de vez en cuando "pararnos" a pensar, a reflexionar, para analizar el funcionamiento de cada equipo, y de todo el grupo clase, y constatar su progreso o su estancamiento. Los equipos de base articulan su funcionamiento a través de los *Planes de Equipo* y las *revisiones periódicas* de los mismos (como hemos explicado en el apartado 3.2.5 de esta Segunda Parte del documento): En el *Plan del Equipo* los que lo conforman exponen sus propósitos –lo que pretenden conseguir en cuanto al funcionamiento de su equipo durante un período de tiempo determinado- y en las *revisiones periódicas* se toman un tiempo para ser conscientes de qué es lo que ya hacen bien y de cuáles son los aspectos que, por el contrario, han de mejorar.

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

El *Programa CA/AC* propone tener en cuenta cuatro aspectos en la evaluación del trabajo en equipo que se lleva a cabo a través de las revisiones periódicas de los *Planes de Equipo* (véase el formulario de la Figura 45):

a) El logro de los objetivos que se habían propuesto como equipo. Dos de estos objetivos son comunes a todos los equipos (Aprender y ayudarse unos a otros), derivados de la naturaleza de estos equipos (son de *aprendizaje*, y *cooperativos*). Pero cada equipo puede haberse puesto algún objetivo específico, en función de las revisiones anteriores del funcionamiento de su equipo. (Este primer aspecto está relacionado con la *interdependencia positiva de finalidades*).
b) El ejercicio de las funciones o responsabilidades propias del cargo que han ostentado durante la vigencia del Plan del Equipo. (Este primer aspecto está relacionado con la *interdependencia positiva de roles*)
c) La responsabilidad individual inherente al cumplimiento de los compromisos personales contraídos para el bien del equipo.
d) Finalmente, aspectos más generales de carácter actitudinal: la diligencia en la realización de las tareas, el aprovechamiento del tiempo y el esfuerzo invertido.

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

Dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo: En un grupo de clase

Algo parecido a las revisiones periódicas de los equipos de base hay que hacer con el conjunto del grupo de clase: con una periodicidad más larga (por ejemplo, trimestral) es todo el grupo de clase que, en asamblea, se para a pensar cómo funciona globalmente, como grupo: qué es lo que hacen especialmente bien y qué es lo que deberían mejorar, como grupo. La primera de estas asambleas puede dedicarse a la elaboración de las normas de funcionamiento, siguiendo el procedimiento propuesto en el apartado 3.2.3 de esta Segunda Parte del documento. Las asambleas sucesivas pueden dedicarse a revisar –siguiendo la misma dinámica del Grupo Nominal- estas normas: si las cumplimos, o no, si deberíamos añadir nuevas normas…

En la Escuela "Parque Europa" (de Utebo, Zaragoza), en la cual funciona desde hace tres cursos un Seminario de Aprendizaje Cooperativo, a partir de estas "paradas" de todo el grupo de clase reunido en asamblea, han introducido un nuevo elemento: Los *Planes de Grupo*, que –en la misma línea que los *Planes de Equipo*- determinan qué objetivo o objetivos se proponen para el trimestre próximo (puede ser, por ejemplo, una norma en la cual se fijarán de una manera especial), qué equipo se encargará de una determinada tarea común durante el siguiente trimestre, y qué compromiso toma cada equipo para el buen funcionamiento de todo el grupo de clase.

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

Dimensión individual de la evaluación del trabajo en equipo

Entre las muchas competencias que los alumnos y las alumnas deben ir desarrollando a lo largo de su escolaridad están las competencias sociales, y, en ellas, las habilidades, valores y actitudes relacionadas con el trabajo en equipo, la cooperación, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias…

El trabajo en equipo –así como los valores y actitudes que conlleva cuando los equipos tienen la cualidad de cooperativos- también debe de ser objeto de evaluación a nivel individual. De vez en cuando, el maestro o la maestra, el profesor o la profesora, debe de pararse a pensar –a evaluar y a acreditar (dejar constancia)- hasta qué punto cada uno de sus alumnos y cada una de sus alumnas ha progresado, o no, y hasta qué punto, en estas competencias, habilidades, actitudes y valores. Como hemos dicho antes, esta evaluación se ha de hacer desde el mismo momento que los alumnos y las alumnas trabajan en equipo, pero sobretodo, y de una forma mucho más sistemática, en el momento que se les ha dicho que se proponían *enseñarles* a trabajar en equipo.

Esta evaluación es individual, en el sentido que el profesorado se fija en cada alumno y alumna individualmente, puesto que el progreso en el desarrollo de estas competencias relacionadas con el trabajo en equipo, igual que en las demás competencias, puede ser muy distinto en unos y en otros.

Y esta evaluación, por otra parte, es independiente de la evaluación a nivel de equipo y de grupo de la que hemos hablado antes, en el sentido de que, en un equipo con una determinada valoración en su funcionamiento como equipo (baja, normal, alta), la contribución individual de cada uno de sus miembros al "buen" o al "mal" funcionamiento de su equipo puede haber sido muy distinta.

En este caso, se trata de una evaluación formativa y sumativa, que se traduce en una calificación, igual que la que se les proporciona como fruto de la evaluación de las demás competencias de las distintas áreas. El modo concreto de hacer esta evaluación varía según los centros:

- En algunos centros, el trabajo en equipo es un elemento más que consta en las evaluaciones periódicas que se mandan a las familias.
- En otros, en cambio, representa un porcentaje (variable, según los centros) de las calificaciones obtenidas en las distintas áreas del currículum. Por ejemplo: para obtener un 10 en matemáticas, no sólo han de haber conseguido la máxima puntuación en los aprendizajes de matemáticas (lo cual representa, por ejemplo, el 80 % de la nota final) sino que han de haber progresado de una forma muy significativa en su capacidad de trabajar en equipo (que representa el 20 % restante de la calificación final).

Por último, como ya hemos dejado claro en este documento (véase el apartado 5.2 de la Primera Parte) queremos hacer constar que no consideramos oportuno hacer depender la "nota" o "calificación" individual de un estudiante del hecho de que todos los miembros de un mismo equipo –gracias a que han trabajado bien en equipo- han mejorado su propia "nota" o "calificación". Efectivamente, si como equipo han conseguido su primer objetivo (mejorar en su aprendizaje) gracias a que han alcanzado también el segundo (se han ayudado unos a otros a aprender) será señal de que han trabajado bien en equipo y, por lo tanto, se merecen "mejorar" la calificación obtenida en las áreas o asignaturas en las cuales han trabajado de esta manera. En este caso, sin embargo, no se "evalúa" el trabajo en equipo en si mismo, sino que se "premia" o "bonifica" el hecho de que hayan trabajado bien en equipo. Más que de evaluar un nuevo contenido o competencia (el trabajo en equipo) se trata en este caso de dar un estímulo para que trabajen de una determinada manera…

En el *Programa CA/AC* se descarta esta práctica –como ya hemos dicho antes- porque, en muchos casos, la presencia de alumnos con problemas de comportamiento crearía muchos problemas a la hora de distribuir el grupo clase en equipos: algunos difícilmente querrán hacer equipo con estos alumnos problemáticos y no deja de ser muy contradictorio que pasemos la responsabilidad de motivar a estos alumnos a sus compañeros y compañeras, los cuales se ven "forzados" a conseguir que aquellos se interesen, participen y aprendan, si quieren obtener la "bonificación" prometida a los equipos que funcionan bien…

Consideramos que si el trabajo en equipo –como así es- es una competencia más que los estudiantes deben desarrollar (un contenido más que han de trabajar en clase), y así se lo presentamos con claridad, se lo enseñamos de una forma sistemática y se lo evaluamos con rigor, conseguiremos que esto sea una razón suficiente para que, si no todos los alumnos y las alumnas, sí la mayoría de ellos y ellas, se esfuercen a trabajar en equipo, aunque en su equipo no todos se esfuercen igual y consigan los objetivos que, como equipo, persiguen: aprender y ayudarse.

Referencias bibliográficas

ABAD, M. y BENITO, M.L. (Coords.) (2006): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo.* Zaragoza: Egido Editorial

AGUIAR, N. y BRETO, C. (2006): "Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela". A Abad, M. y Benito, M.L. (Coords.): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo.* Zaragoza: Egido Editorial. Páginas 363-501.

AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula.* Madrid: UNESCO-Narcea.

ALONSO, M.J. Y ORTIZ, Y. (2005): "Del cuaderno de equipo al método de proyectos". *Cuadernos de Pedagogía,* 345, pp 62 -65.

BRETO, C. y PUJOLÀS, P. (2010): "La inclusión escolar en los centros de educación infantil y primaria: cinco reflexiones a dúo, a propósito de la historia de DJ". Ponencia presentada en el *II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down,* celebrado en Granada, del 29 de abril al 2 de mayo de 2010.

BROWN, L., NIETUPSKI, J. y HAMRE-NIEUPSKI, S. (1987): "Criteris de funcionalitat última", en J.L. Ortega y J.L. Matson (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Documents d'Educació Especial, núm. 7, p. 21-34. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

DURAN, D. (Coord.), TURRÓ, J. y VILA, J. (2003): Tutoría entre iguales. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. De la teoría a la práctica. Barcelona: ICE de la UAB.

ECHEITA, 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. (1992): *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.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE

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

http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html] [Fecha consulta: 23-06-08).

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

JOHNSON, R.T. y JOHNSON, D.W. (1997): «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu». A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, pp. 54-64.

KAGAN, S. (1999): *Cooperative Learning.* San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

KAGAN, S. (2001): "Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?". Kagan Online Magazine. http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html

LOBATO FRAILE (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

MARTÍ, E. y SOLÉ, I. (1997): "Conseguir un trabajo en grupo eficaz". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 255, pp. 59-64.

OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*, Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.

PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

POSTMAN, N. (2000): *Fi de l'educació. Una redifinició del valor de l'escola.* Vic: Eumo.

PUJOLÀS, P. (2003): *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentage cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

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

PUJOLÀS, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

PUJOLAS, P., et alt. *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. [Disponible En:

http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html] [Fecha consulta: 23-06-08].

PUJOLÀS, P., SURROCA, M.R., GERONÈS, M.L., MAGAZ, M.J., LLANES, A., MIRÓ, M., DUTRAS, P., FONT, C., AMORES, G. (1997): "¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula? Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente, en un instituto de enseñanza secundaria". Illán, N. y Gaqrcía Martínez, A.: *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI.* Málaga: Aljible, pp. 177-209.

PUTNAM, J.W. (1993): *Cooperative Learning and Strategies for Inclusions. Celebrating Diversity in the Classroom.* Baltimore: Paul H. Brookes.

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

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

SLAVIN, R. E., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. I SCHMUCK, R. (Eds.) (1985): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.

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]

VAELLO, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

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