



Consejería de Educación, Formación y Empleo.
D. G. de Promoción Educativa e Innovación.
Servicio de Innovación y Formación del Profesorado.

Material para la formación del profesorado.

Programa 10.01: CONVIVENCIA ESCOLAR.

Documento:

***EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: APRENDER A COOPERAR,
APRENDIENDO COOPERANDO.***

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: APRENDER A COOPERAR, APRENDIENDO COOPERANDO.

J. E. Linares Garriga

*Asesor Técnico Docente. Servicio de Atención a la Diversidad.
Dirección General de Ordenación Académica.
Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia.*

Una sociedad actual como la nuestra, moderna y multicultural, necesita de establecer planteamientos educativos orientados a la gestión de la convivencia pacífica, desarrollando procesos que construyan interacciones positivas, contribuyendo a la construcción de ambientes pacíficos en nuestros centros. No por ello exentos de conflictos, pero que son resueltos de manera constructiva y no violenta, aprendiendo de ellos. Educar en este sentido supone un gran reto que no hemos de eludir, y al que hemos de contribuir constantemente desde nuestra práctica docente. Es una realidad el aumento de la sensibilidad social y la preocupación, cada vez más creciente por parte de las comunidades educativas, por el incremento de los conflictos de convivencia y su expresión a través de la violencia, sobre todo en Secundaria. Si esta realidad no se aborda adecuadamente, se puede llegar a poner en cuestión una de las señas de identidad de la escuela tal y como la venimos entendiendo. Me refiero al ideal de que ésta pueda seguir siendo una institución promotora de la cohesión social y espacio de encuentro intercultural entre las nuevas generaciones.

No deberíamos olvidar, por otra parte, que los resultados del sistema escolar se encuentran condicionados por un modelo social que conduce a la exclusión y el repliegue del individuo o el grupo sobre sí mismo y a la contradicción entre los valores hedonistas que exige una satisfacción fácil e inmediata de lo apetecido y las dificultades para alcanzar el éxito en un contexto competitivo que pueda asegurar a todos el acceso a esta felicidad prometida. Para añadir un poco más de complejidad a la situación, cabe recordad la creciente diversidad que viene caracterizando nuestra realidad educativa actual, y el reto de inclusión que conlleva. Entiendo que por necesario que pueda ser, no se pueden esperar soluciones externas, sino que hay que revisar las prácticas cotidianas de la escuela y centros. En palabras de J.C. Torrego, "Si creemos que lo que sucede en las aulas es también un problema educativo, la respuesta debe ser educativa."

Todo este contexto marcado por la multiculturalidad exige cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento; puesto que para lograr dichos objetivos es necesario:

1. **Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos**, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.
2. **Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar**,

superando así los problemas del denominado currículum oculto y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad, incrementando su coherencia con los objetivos de una sociedad democrática, y se favorece su comprensión por todos los alumnos.

3. **Superar los modelos etnocéntricos**, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas.
4. **Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia**, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en los objetivos anteriormente expuestos es preciso que el profesor ceda a los alumnos parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece cuando estos cooperan con sus compañeros en equipos heterogéneos de forma que se distribuya el protagonismo y las oportunidades académicas y se establezcan situaciones de igualdad de estatus para los alumnos y alumnas de distintos grupos étnicos y culturales.

Las investigaciones llevadas a cabo en las tres últimas décadas, permiten identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los objetivos de la interculturalidad, por ende a la convivencia.

En este módulo se pretende establecer las bases para la gestión eficaz del aula, para el desarrollo de interacciones positivas que permitan una convivencia adecuada entre los miembros del grupo. En este sentido toma un papel importante el aprendizaje cooperativo, mas bien el desarrollo de las conductas de cooperación

1.- El Aprendizaje cooperativo: Hacia su concepto.

Este capítulo pretende propiciar un acercamiento básico al proceso de enseñanza aprendizaje articulado a través de la estructura cooperativa.

El contexto actual de la sociedad de consumo no favorece los valores de cooperación y ayuda ni las actitudes altruistas y prosociales, es por lo tanto que la escuela debe y puede potenciar un avance positivo en torno a ello. Existe el convencimiento de que la educación ha de preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos; por consiguiente ha de integrar, también la recreación del significado de las cosas, la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas. En un contexto cada vez más diverso se hace necesario hablar de la educación en la solidaridad, cooperación y colaboración entre el alumnado, que luego serán ciudadanos de pleno derecho y podrán desarrollar estos comportamientos en sus comunidades y entre los pueblos. Uno de los procedimientos más potentes para el aprendizaje de estos valores gira en torno al aprendizaje cooperativo claramente estructurado en grupos de aprendizaje.

El sistema educativo, como generador de factores de socialización, no sólo debe incorporar dentro del currículum el aprendizaje de habilidades de relación social, sino

que, para que el individuo aprenda a cooperar de manera eficaz, debe organizar de forma cooperativa los centros escolares y, muy especialmente, sus aulas. (SERRANO Y GONZÁLEZ, 1996)

La sociedad, hoy en día, empuja al individuo a competir con sus semejantes por la consecución de metas cada vez más elevadas; este modelo está presente en los ambientes escolares: se fomenta la competitividad tanto por parte de las familias, que esperan el éxito escolar, como por parte de la propia escuela donde se trabaja la mayor parte del tiempo de forma individual.

En las últimas décadas se han producido una serie de cambios sociales que han forzado a los seres humanos a vivir cada vez más cerca unos de otros, formando una compleja estructura social donde las relaciones interpersonales adquieren día a día mayor importancia, siendo la multiculturalidad una de sus características.

La cooperación sería pues, una de las claves para la mejora de las relaciones sociales y el progreso material de los individuos pero la escuela parece haber olvidado este segundo componente social. “La fuerza homogeneizadora de nuestras escuelas se mantenía firme en la no concesión de identidad propia a lo fundamentalmente << no homologable>>”(Serrano y González, 1996)

Ambas formas, competición y cooperación son capaces, aisladamente, de hacer progresar al individuo. La competición motiva a la consecución de metas cada vez más elevadas, mientras que en la cooperación el principal factor de progreso es la ayuda mutua. Por tanto la competición no se caracteriza por ser un encuentro en el que los “adversarios” partan de igualdad de condiciones, Y así es la realidad de nuestras aulas, diversas en las que los alumnos difieren entre sí en aspectos tales como el económico, social, cultural, intelectual, físico, etc. De aquí que la razón fundamental por la que la competición, en sí misma, no posibilita que todos los individuos progresen por igual, sino que, por el contrario, incrementa las diferencias individuales y los individuos más favorecidos son los que tendrán más facilidades para alcanzar el éxito. Si queremos hacer realidad una escuela inclusiva atenta a la diversidad, intercultural y que de respuesta a las necesidades heterogéneas que identifican a los alumnos de nuestras aulas y centros, deberemos incorporar estructuras de enseñanza aprendizaje cooperativo, ya que la cooperación es el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir estas diferencias, impulsará a los miembros más favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a estos a superarse.

En definitiva, hemos de desplazar la preocupación por los contenidos a la preocupación por el proceso, a fin de que nuestras generaciones jóvenes adquieran las habilidades mentales y sociales necesarias no ya para mantener, sino para mejorar, nuestra organización social.

De igual modo que en las interacciones sociales que se dan en la vida ordinaria, en el “aprendizaje cooperativo”, el simple hecho de que las personas se relacionen o coordinen en una situación concreta no supone necesariamente que juntas mejoren lo que pueden hacer cada una por separado. Para ello será necesario que se produzcan una serie de condiciones que pretendo queden recogidas en este capítulo.

En la práctica, estructurar de una forma cooperativa el aprendizaje dentro del aula – o dicho de otra forma, el aprendizaje cooperativo- es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con la finalidad de que todos los miembros asimilen los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan,

además, a trabajar juntos. Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen, pues, una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. (PUJOLÁS 2005)

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas (SERRANO Y CALVO, 1994; SHARAN, 1980; SLAVIN, 1983)

Si tenemos en cuenta esas dos características estaremos situándonos en los principales objetivos del aprendizaje cooperativo, podríamos considerarlo como un sistema de aprendizaje en el que la finalidad del producto académico no es exclusiva, sino que desplaza aquella en **busca de la mejora de las propias relaciones sociales**, donde para alcanzar tanto los objetivos académicos como los relacionales se **enfatisa la interacción grupal, potenciando las interacciones positivas**.

Utilizaremos los métodos grupales no sólo con fines de socialización sino también de adquisición y consolidación de conocimientos: Aprender a cooperar y aprender a través de la cooperación.

Las propuestas educativas de Dewey, Lewin, Eliade y Freinet son ejemplificaciones de cooperación entre pares como fórmula educativa. Algunas de las condiciones del aprendizaje cooperativo en orden a adecuarse a sus propios principios básicos y a los objetivos del enfoque inclusivo en educación son:

1.- Planificar con claridad el trabajo a realizar. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como la participación exigida y el resultado logrado por cada miembro del grupo (JOHNSON Y JOHNSON, 1993)

2.- Seleccionar las técnicas de acuerdo con la edad, características de los participantes, objetivos del programa, experiencia y formación del docente, materiales e infraestructura disponible (PAGE, 1994)

3.- Delegación de responsabilidad por parte del educador. El grupo asume parte de dicha responsabilidad en la planificación, ejecución y valoración de la tarea.

4.- Apoyarse en la complementariedad de roles – facilitador, armonizador, secretario, etc.- entre los miembros del grupo para alcanzar los fines comunes asumiendo responsabilidades individuales y favorecer, así la igualdad de estatus (SLAVIN, 1990).

5.- Evaluación compartida: el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

En cualquier estructura de aprendizaje, entendida como el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según SLAVIN (1980) se pueden distinguir tres estructuras básicas distintas:

- La estructura de la actividad.
- La estructura de la recompensa
- La estructura de la autoridad.

Una estructura de aprendizaje cooperativa -en relación a otra individualista o competitiva- está determinada sobre todo por los cambios que se dan dentro de su estructura de la recompensa, cuyo aspecto más importante es la estructura de recompensa interpersonal (o interindividual), que se refiere a las consecuencias que

para un alumno individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros. Esta estructura de recompensa interpersonal, pues, es distinta en función que la estructura general de aprendizaje en el aula sea cooperativa, competitiva o individualista.

En un contexto educativo se convierte en fundamental el propiciar la relaciones interpersonales que propicien el conocimiento y acercamiento entre los diferentes alumnos miembros del grupo.

La filosofía de fondo que inspira y preside un aula inclusiva organizada de una forma cooperativa tiene una gran importancia: un aula que acoge a todo el mundo y considera que todo el mundo es un miembro valioso de la comunidad y que por eso es digno de ser ayudado si lo necesita. De ahí la **conveniencia de trabajar con los alumnos y alumnas sobre esta filosofía y de reflexionar con ellos sobre las normas de comportamiento que tendrían que presidir las relaciones interpersonales en un aula que no excluye a nadie y que se organiza cooperativamente.** (PUJOLÁS, 2005)

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

De manera **Cooperativa** los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede conseguir sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen los suyos. En este caso se da una interdependencia de finalidades u objetivos positiva. Es decir, cuando en un grupo de alumnos se ayudan unos a otros para conseguir sus objetivos , individuales y comunes, y lo que haga cada uno en particular repercute en los demás (cuando entre ellos hay lo que se denomina "interdependencia positiva

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

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

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

Los estudios realizados, llevan a una serie de conclusiones que permiten identificar el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos como una de las principales innovaciones para adaptar la educación a los actuales cambios sociales, puesto que, Diaz Aguado, M.J., 2003, las establece en las siguientes:

- Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos y alumnas en contextos heterogéneos ni a los objetivos de la educación intercultural. Por lo que al proseguir con procesos tradicionales se promueven procesos de exclusión e intolerancia.

- Cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente, proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas y poder aprender así a cooperar. Por lo que sería necesario promover una serie de actividades sistemáticas, que así lo posibiliten, donde volvemos a caer en la exclusión de los métodos tradicionales, que no lo potencian.

- Los contextos heterogéneos, en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan oportunidades de igualdad de status que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos.

- Es necesario facilitar proceso de enseñanza aprendizaje que contribuyan a reducir los índices de incertidumbre, dándole al alumno un creciente protagonismo en su propio aprendizaje, resolviendo los conflictos de forma positiva.

2.- Estructura del Aprendizaje Cooperativo:

Hemos visto que en la estructura de aprendizaje podemos considerar tres subestructuras, pues bien veamos las características que han de poseer éstas, en una estructura de aprendizaje cooperativo.

2.1. La estructura de la actividad

- Utilización frecuente -aunque no exclusiva- del trabajo en grupos reducidos o equipos.

- El número de componentes de cada equipo está relacionado con su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa: cuanto más experiencia tengan, más elevado puede ser el número de alumnos que forman un equipo.

- Composición de los equipos hay que procurar que sea heterogénea (en género, étnia, intereses, motivaciones, capacidades...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir el grupo clase -debe ser un grupo clase en pequeño-, con todas sus características.

- El propio profesor o profesora puede en caso de conveniencia en la distribución de los alumnos en los distintos equipos. Esto no significa, claro está, que no deba tener en cuenta las preferencias y las "incompatibilidades" que puedan darse entre los alumnos. Pero difícilmente se asegura la heterogeneidad de los componentes de los equipos si éstos son "escogidos" por los mismos alumnos.

- El trabajo cooperativo es algo más que la suma de pequeños trabajos individuales de los miembros de un equipo. Si se usan estos equipos para hacer algo a los alumnos (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) debe asegurarse que el planteamiento del trabajo se haga entre todos, que se distribuyan las responsabilidades, que todos y cada uno de los miembros del equipo tengan algo que hacer, y algo que sea relevante y según las posibilidades de cada uno, de forma que el

equipo no consiga su objetivo si cada uno de sus miembros no aporta su parte. No se trata que uno, o unos pocos, haga el trabajo y que los demás lo subscriban...

- No se trata de sustituir el trabajo individual, realizado por cada alumno en su mesa, en solitario, por el trabajo de grupo, sino que debe substituirse el trabajo individual en solitario por el trabajo individual y personalizado realizado de forma cooperativa dentro de un equipo.

- De todas formas, **los equipos cooperativos no se utilizan sólo para "hacer" o "producir" algo, sino también, y de forma habitual, para "aprender" juntos**, de forma cooperativa, ayudándose, haciéndose preguntas, intercambiándose información, etc. Entre las actividades que hay que realizar dentro de la clase, en el seno de los grupos, debe incluirse también aquellas dedicadas más propiamente al estudio.

- En cuanto a la duración de los equipos -es decir, el tiempo que unos mismos alumnos forman el mismo equipo- no hay establecida ninguna norma estricta. Depende, por ejemplo, de las posibles "incompatibilidades" que puedan surgir entre dos o más miembros del mismo equipo, y que no se habían podido prever. En este caso, evidentemente, habrá que introducir cambios. De todas formas, los alumnos deben tener la oportunidad de conocerse, de trabajar juntos un tiempo suficientemente largo (por ejemplo, un trimestre). Se trata, por lo tanto, de equipos *estables*, en el sentido que no cambian cada dos por tres. Los alumnos no deben confundir el equipo con su pandilla de amigos; deben entender que se trata de un equipo de trabajo y no siempre, en la vida, los compañeros de trabajo serán, además, sus amigos.

- La *estructura de la actividad* debe ser variada, no sólo porque los alumnos se aburren de trabajar siempre de la misma forma sino porque no siempre ni para todo lo que se hace en el aula es adecuado el trabajo en equipo. Mas bien hay que alternar el trabajo en gran grupo (por ejemplo, para la introducción y presentación de nuevos contenidos, para poner en común el trabajo hecho en los equipos, etc.) y el trabajo en equipos reducidos (para "hacer" o "aprender" algo), con el trabajo individual (entendido aquí como el trabajo que debe hacer cada alumno individualmente, sin que pueda ampararse o esconderse tras lo que hacen sus compañeros de equipo; por ejemplo, algunas actividades de evaluación).

2.2. La estructura de la recompensa

- Los equipos no compiten entre sí para quedar primeros en el ranking de la clase, ni los alumnos compiten entre sí dentro de un mismo equipo. Mas bien todo lo contrario: los miembros de un mismo equipo deben ayudarse para superarse a sí mismos, individualmente y en grupo, para conseguir su objetivo común: que el equipo consiga superarse a sí mismo porque cada uno de sus miembros ha logrado aprender más de lo que sabía inicialmente. Asimismo, en el grupo clase, todos los equipos tienen que ayudarse para conseguir igualmente un objetivo común a todos ellos: que todos los alumnos del grupo hayan progresado en su aprendizaje, cada cual según sus posibilidades. En este caso, si se cree oportuno, puede establecerse alguna recompensa para todo el grupo clase. Supone el paso de la competitividad al desarrollo de la competencia personal.

- La adaptación del currículum común -contenidos, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y de evaluación- a las características individuales de cada alumno, lo que supondría la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es algo esencial para que pueda darse una estructura de recompensa como la que

estamos describiendo. Así pues, la cooperación y la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje son dos aspectos complementarios: no puede haber cooperación sin personalización, y la cooperación entre los alumnos de un mismo equipo facilita y, en cierta medida, posibilita la personalización: sin el concurso de los compañeros difícilmente el profesor puede atender de forma personalizada a todos sus alumnos, en grupos heterogéneos.

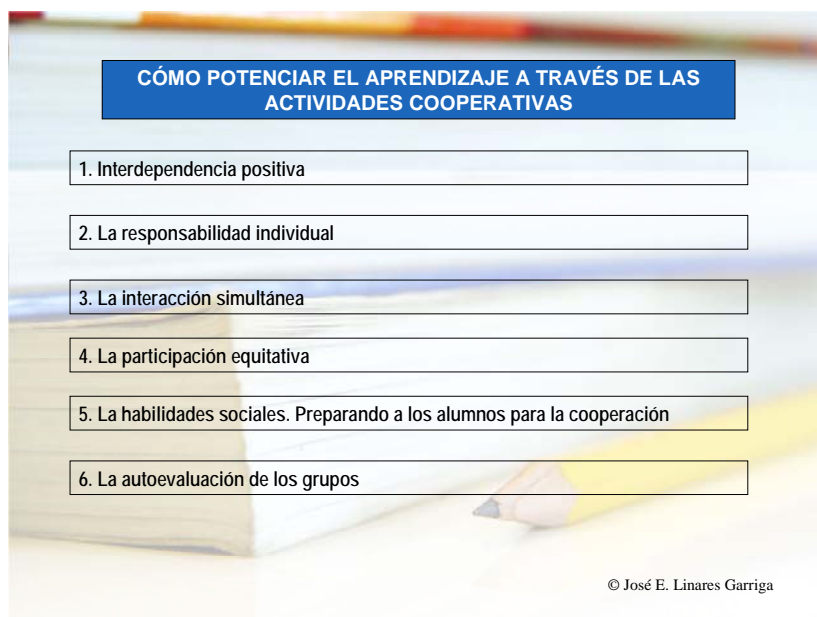
2.3. La estructura de la autoridad

- La estructura de la autoridad debe caracterizarse por el papel protagonista que debe tomar el alumnado, individualmente, como equipo y como grupo clase.

- En la medida de lo posible, el grupo clase debe tener voz y voto a la hora de determinar qué estudiar y cómo evaluar, a partir, claro está, del currículum establecido para un nivel o etapa determinado. Igualmente, cada equipo debe tener la posibilidad de concretar algunos contenidos, objetivos, actividades... que no han de coincidir, necesariamente, dentro de un marco común, con los contenidos, objetivos, actividades... de los demás equipos. Finalmente, a nivel individual, cada alumno debe tener la oportunidad de concretar, de acuerdo con el profesor y contando con la ayuda de éste y la de sus compañeros de equipo, lo que se ve capaz de conseguir.

- El papel más participativo y relevante del alumnado también debe darse en la gestión de la clase (determinación de las normas, resolución de los conflictos...). El grupo clase, constituido en asamblea, comparte la autoridad con el profesor: frente a posibles conflictos, se determinan de forma consensuada las normas y las sanciones para quienes no las cumplan. El profesor se convierte muchas veces en el hombre "bueno" que ejerce de "mediador" entre el grupo clase y el sancionado o los sancionados.

En los siguientes esquemas podemos ver todos los aspectos a tener en cuenta a la hora de organizar y desarrollar una actividad cooperativa.



CÓMO CREAR EL SENTIMIENTO DE INTERDEPENDENCIA POSITIVA ENTRE LOS ALUMNOS

EJEMPLOS

1. Interdependencia de meta.
Objetivo común.

- Completar entre todos los requisitos de la actividad.
- Superar la calificación alcanzada en un test grupal anterior.

2. Interdependencia de recursos.

- Cada miembro del grupo tiene una parte distinta del documento teórico que todos deben aprender.
- Cada alumno dentro del grupo tiene un aparato diferente, todos ellos necesarios para completar un experimento en el laboratorio.

3. Interdependencia de recompensa.

- Si consiguen la meta grupal, los alumnos reciben "puntos" extra.

4. Interdependencia de roles.

- Un alumno del grupo se encarga de organizar la información, otro de verificar que todos la comprenden, otro de preparar el material, etc.

5. Interdependencia de identidad..

- Cada grupo de alumnos crea su lema o consigna

© José E. Linares Garriga

ESTRATEGIAS GENERALES PARA FOMENTAR LA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL EN LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS

1. Evaluar individualmente a los alumnos

2. Proponer intercambio de ideas, oral o escrito, en el que todos participen.

3. Pedir al cada alumno una contribución específica al producto grupal

4. Elegir al azar a algún alumno para que describa lo que se ha hecho en el grupo en el transcurso de la actividad.

5. Crear un espacio en el que compartan con sus compañeros lo que han aprendido de otras fuentes que ellos no han manejado.

6. Asegurar que cada uno asume su tarea, ya que en caso contrario se resiente el aprendizaje del resto.

© José E. Linares Garriga

CÓMO POTENCIAR UNA INTERACCIÓN SIMULTÁNEA

1. APRENDER CON OTROS, y no exclusivamente junto a otros
2. Promover situaciones de interacción entre los alumnos
3. Implicación activa en el aprendizaje de todos los alumnos a un mismo tiempo

© José E. Linares Garriga

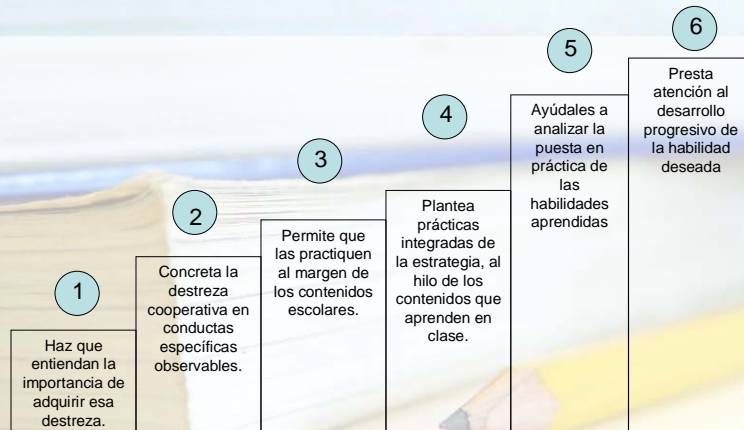
CÓMO PROMOVER LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA

Reparto de roles.	<i>El alumno que.....</i>
FACILITA	-Mantiene al grupo implicado en la tarea y se asegura de que todos saben lo que tienen que hacer.
SINETIZA	- Resume las ideas principales que el grupo ha discutido, elaborando pequeñas síntesis clarificadoras.
CONTROLA EL TIEMPO	- Está atento al tiempo que se emplea en cada fase, y se asegura de su distribución para llegar a completar la tarea.
COORDINA	- Anima a los compañeros a participar y fomenta el reconocimiento grupal de los éxitos que se alcanzan.
VERIFICA	- Se asegura de que todos los miembros del grupo comprenden el material.

..... Deben ser rotativos

© José E. Linares Garriga

FASES EN LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES COOPERATIVAS (Johnson y Johnson, 1998)

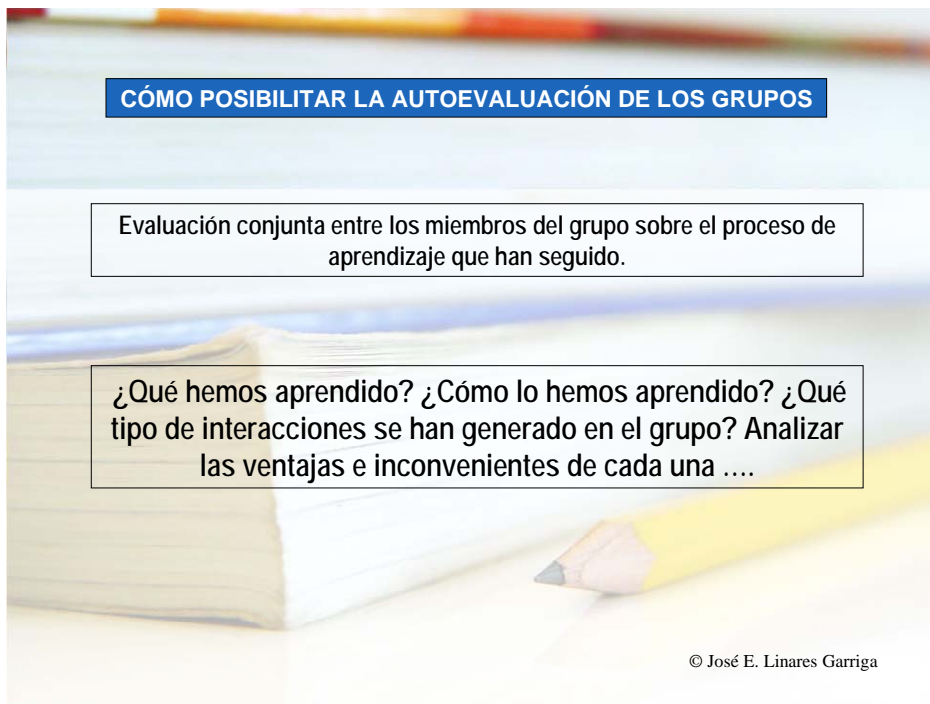


© José E. Linares Garriga

NORMAS CARACTERÍSTICAS EN CLASES COMPETITIVAS VS COOPERATIVAS (Jacobs, Power y Wan Inn, 2002)

Mira a tu papel	Observa lo que hacen los demás para aprender de ellos, ayudarlos y compartir ideas y materiales.
No hables con el de al lado.	Comenta algunos aspectos con el de al lado: intercambia ideas, debate, explica, sugiere y pregunta.
Haz tu tarea y deja a los demás que hagan la suya.	Comparte tu trabajo con los otros, de tal forma que el trabajo que hagáis juntos llegue a ser mejor que la suma de sus partes.
Si necesitas ayuda, pregunta al profesor.	Si necesitas ayuda, pregunta a tus compañeros antes de hacerlo al profesor.
Intenta captar la atención del profesor	Concede una oportunidad a cada alumno para ser el portavoz del grupo.
Compite por recompensas externas (notas)	Coopera para alcanzar recompensas tanto extrínsecas como intrínsecas.

© José E. Linares Garriga



3.- Finalidades del Aprendizaje Cooperativo en un contexto multicultural.

La estructura de aprendizaje cooperativo pretende conseguir unas condiciones a nivel de tarea y a nivel afectivo dentro de las interrelaciones del aula, interacciones que contribuirán a que:

- El alumnado se sienta seguro y no tenga miedo a realizar las tareas propias, es decir, se siente seguro y apreciado en su diversidad, en su forma de ser, dentro de un clima de participación y aceptación.
- La tarea escolar se basa en la serie de actividades de carácter cooperativo adecuado a las posibilidades individuales y con la consideración por parte del alumno de que está haciendo algo valioso y que es considerado como tal, al ser valorada como positiva su contribución al grupo en el que comparte proyectos comunes.
- Cada alumno debe tener la oportunidad de afirmar su identidad personal y cultural, debe sentir que es un miembro valioso del grupo clase, no sólo por lo que tiene en común con los demás, sino también por aquellas características que le son únicas y personales. Todos tienen algo que puede ser valorado por sus compañeros: su buen humor, su compañía, su amistad, su capacidad por aprender matemáticas, su capacidad física, etc.
- Los alumnos deben tener voz en la toma de decisiones: podemos enseñar música, escritura, matemáticas... a los alumnos, pero, haciendo esto, debemos enseñarles a convivir democráticamente fomentando la responsabilidad individual y colectiva en torno a la clase, permitiendo y facilitando la participación de todo el alumnado en la toma de decisiones sobre todo lo que afecta a este entorno.

- Facilita la comunicación intercultural, posibilitando la ruptura de estereotipos y prejuicios que favorezcan el acercamiento y la aceptación compartida de todos los miembros del aula y de la comunidad en general.

4.- Objetivos del Aprendizaje Cooperativo.

1.- Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.

2.- Superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de similar estatus, requisito para superar los prejuicios.

3.- Favorecer el establecimiento de relación de amistad, aceptación y cooperación necesario para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.

4.- Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.

5.- Incrementar el sentido de la responsabilidad

6.- Desarrollar la capacidad de cooperación

7.- Desarrollar las capacidades de comunicación

8.- Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales

9.- Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor

Para conseguirlo, el profesorado tenemos que esforzarnos por desempeñar un rol: el de la persona que ayuda al alumnado a madurar; a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas zafándose progresivamente de la excesiva dependencia de las figuras de autoridad empezando por la del propio docente.

5.- Rol del docente:

Estos objetivos están interrelacionados y cada uno de ellos implica al docente y determina que su rol como líder del grupo tenga que desarrollar en tres campos:

como líder de la tarea, (aprendizajes)

como líder el grupo (integración, cohesión)

como líder de las personas (desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias de los individuos)

Inicialmente, conviene señalar que para la eficacia del aprendizaje tienen gran importancia las decisiones que se tomen sobre como definir las diferentes estructuras que conforman cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje vistas anteriormente.

Hechas estas consideraciones podemos plantearnos qué necesitan conocer los profesores/as para utilizar con eficacia los grupos de aprendizaje cooperativo. En este sentido, podemos formular las siguientes preguntas: ¿Cuál es la función que debe desempeñar el profesor/a en las estrategias de enseñanza de tipo cooperativo?, ¿Qué tipo de intervenciones debe llevar a cabo para que consiga el objetivo educativo de que los alumnos/as aprendan un conjunto de contenidos interactuando con sus compañeros/as?. La respuesta a ambas preguntas va a depender en gran medida del modo en que se organice y estructura el proceso de trabajo y en el tipo de intervención que realice en cada una de las fases que comprende el desarrollo de la técnica de trabajo cooperativo. En concreto, **necesitamos señalar un procedimiento general sumamente específico** como para servir de guía a los profesores/as **pero** que sea **lo suficientemente flexible** como para que pueda adaptarlo a sus situaciones específicas de enseñanza Veamos cuáles son las funciones del profesor/a en estas situaciones de aprendizaje:

5.1. Especificar los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se persiguen con el trabajo cooperativo (seleccionando la técnica y las estrategias de enseñanza más adecuadas). Esto implica que el profesor/a dedique una o más sesiones a lo que podríamos llamar **actividades de iniciación** en las que presente el tema a los alumnos/as, proporcionándoles información conceptualizada. Un aspecto importante para alcanzar los objetivos de aprendizaje es que, en estas primeras sesiones, el profesor/a conozca cuáles son las **ideas previas** de los alumnos/as.

5.2. Seleccionar el tamaño del grupo (2 a 6 alumnos/as). Se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

Cuánto mayor sea el grupo más probabilidad habrá para que haya siempre alguna persona con la habilidad específica para ayudar a los/as demás a resolver un problema concreto.

Cuánto mayor sea el grupo más difícil será conseguir un consenso y habrá más problemas de organización interna.

Con frecuencia, es la propia tarea la que indica el tamaño apropiado del grupo.

Cuánto menor sea el tiempo disponible para la realización de la tarea menor deberá ser el grupo de aprendizaje.

Es aconsejable que los profesores/as que se inician en este tipo de estrategias comiencen con grupos de tres a cuatro personas.

5.3. Asignar los alumnos/as al grupo. Cuestiones básicas a las que debe responder cada profesor/a en relación a este aspecto:

. ¿ Los grupos deben ser homogéneos o heterogéneos en cuanto a la habilidad de sus componentes?. Generalmente conviene que sean heterogéneos puesto que en estos grupos se da con más frecuencia una perspectiva más amplia en las discusiones, un pensamiento más elaborado y una mayor frecuencia en las explicaciones, tanto en dar como en recibir. Todo este proceso produce una mejor calidad del razonamiento y una mayor retención a largo plazo. . ¿ Es el profesor/a quien debe asignar el alumnado a los grupos o se deben elegir ellos mismos/as?. En general, él es quien debe asignar el alumnado a los grupos teniendo en cuenta en la medida de lo posible los intereses de los mismos pero realizando el agrupamiento con personas diferentes en cuanto a capacidades, madurez intelectual, motivaciones, sexo, raza, etc.

. ¿ Cuánto tiempo debe permanecer junto el grupo? Ya se apuntaba anteriormente, no existe una formula exacta. Se aconseja que los grupos permanezcan estables durante el tiempo suficiente como para tener éxito, llegando a interiorizar el concepto de "equipo".

5.4. Disponer la clase de forma que los miembros de cada grupo estén juntos y puedan verse mutuamente, así como para que puedan intercambiar materiales e ideas.

Proporcionar materiales apropiados y/o sugerencias de cómo llevar adelante la tarea.

5.5. Explicar a los alumnos/as la tarea y el tipo de estructura cooperativa que se va a utilizar. Esto supone especificar muy claramente los siguientes aspectos:

- Establecer la tarea, para que cada alumno tenga claras sus funciones
- Explicar lo que se pretende alcanzar con el trabajo en grupo en relación al tema y relacionar los conceptos y la información que deben ser estudiados con la experiencia y el aprendizaje anterior.

- Definir los conceptos relevantes, explicar los procedimientos que deben seguir los alumnos y ofrecer ejemplos para que entiendan lo que van a emprender.

- Plantear a la clase cuestiones específicas para comprobar el grado en que los alumnos conocen el material.

- El tipo de actividades que se espera que realicen mientras trabajan de forma cooperativa.

5.6. **Estructurar la interdependencia positiva de metas:** Comunicar a los alumnos/as que poseen una meta grupal y que deben trabajar cooperativamente. Para ello hay que asegurarse simultáneamente tanto una responsabilidad individual como unas recompensas grupales.

5.7. **Estructuración de la responsabilidad individual:** Señalar la implicación individual y la valoración correspondiente.

5.8. **Estructurar la cooperación intergrupal:** Fomentar y llevar a la práctica la cooperación intergrupal para obtener beneficios positivos del aprendizaje cooperativo.

5.9. **Explicar los criterios de éxito:** Deben ser estructurados para que los alumnos/as puedan alcanzarlos sin penalizar a otros alumnos/as y para que los grupos los alcancen sin penalizar a otros grupos.

5.10. **Especificar las conductas deseadas:** Los profesores/as deben especificar las conductas que son apropiadas y deseables dentro del grupo de aprendizaje, conductas que deben incluir:

- Escuchar atentamente lo que dicen sus compañeros/as de grupo.

- Hacer crítica a las ideas, no a las personas.

5.11. **Observar las interacciones entre los alumnos/as.** El propósito de esta observación es conocer los problemas con que se encuentran al trabajar cooperativamente y comprobar si los diálogos que se producen entre los componentes del grupo son adecuados y si los alumnos son receptivos a las ideas que manifiesta cada uno/a. Para ello, hay que tener presente que todos los miembros del grupo deben ofrecer soluciones y expresar sus opiniones al respecto y que ningún alumno debe desempeñar permanentemente el papel de líder. Si no se dan estas condiciones el profesor debe intervenir proporcionando comentarios y sugerencias.

En ocasiones, durante el trabajo cooperativo, los alumnos se distribuyen tareas, en otras discuten puntos de vista distintos, y no pocas veces, algunos hacen de profesores para otros compañeros.

5.12. **Intervenir como asesoría y proporcionar asistencia en la tarea:** Los profesores/as deben intervenir cuando el grupo se enfrente con problemas para trabajar cooperativamente. Igualmente, cuando supervisan los grupos deben clarificar las instrucciones, responder a preguntas y enseñar las habilidades necesarias.

El hecho de potenciar el trabajo cooperativo no debe significar en ningún momento el abandonar a su suerte a los alumnos. El profesor debe perseguir que todos los alumnos y todos los grupos tengan éxito en la tarea que están realizando. En este sentido, debe intervenir para ofrecer las orientaciones y ayudas necesarias para que puedan participar plenamente en las dinámicas de este tipo de trabajo.

5.13. **Evaluar los trabajos del grupo,** tanto desde el punto de vista global como en relación con lo que ha aportado cada uno de sus miembros individualmente, ayudándoles si fuera necesario para conseguir mejores niveles de participación en el grupo.

5.14 **Las celebraciones grupales**, periódicas de los equipos y de toda la clase cuando está distribuida en equipos de aprendizaje cooperativo es un elemento muy importante: el hecho de sentir que se ha conseguido un éxito, que se ha logrado lo que se había propuesto, sentirse apreciado y respetado, son las condiciones indispensables para ir reafirmando el compromiso de aprender, el entusiasmo por trabajar en equipos cooperativos, y el progresivo autoconvencimiento de sentirse capaz de aprender con la ayuda de los demás y de sentirse satisfecho de haber sido capaz de ayudar a los demás en sus aprendizajes.

Resumiendo el profesor lejos de inhibirse de los procesos grupales, tiene que centrarse en las siguientes actividades siguiendo a Stenhouse:

- Hacer preguntas o enunciar problemas, - clarificar o pedir clarificaciones, - resumir - conseguir que la discusión sea relevante y progrese,- ayudar al grupo a utilizar y a construir sobre las ideas de los demás., - ayudar al grupo a tomar decisiones sobre las prioridades de la discusión, - ayudar al grupo a reflexionar y a mostrarse autocrítico.

- El profesor sigue siendo coprotagonista, por lo que ni puede ni debe renunciar a: planificar, implementar y evaluar.

- El papel del profesor es el de mediador, catalizador, animador y orientador. Debe ser un adulto dialogante, combatir los estereotipos sociales, potenciar actitudes de confianza hacia el alumno, ser paciente, favorecer una actitud no autoritaria, mantener una actitud afectiva, ser un adulto integrador de sus propios intereses y de los de todo el grupo, fomentar actitudes de cooperación, socialización e interrelación y despertar la curiosidad intelectual.

Pero, hay algo **fundamental** y que ayudará en el proceso: “entrenarse en el proceso de creación de grupo”. Todos sabemos que los grupos no surgen por generación espontánea, ni como decíamos anteriormente solo por poner a los alumnos/as juntos a trabajar en común. El proceso de formación de grupo, que posibilite una interacción positiva, es algo más. Todo grupo debe superar de manera positiva, y mediante las técnicas adecuadas, las fases de presentación, conocimiento, confianza, afirmación, confianza, comunicación y cooperación del proceso grupal, que posibiliten la interiorización y aceptación (CASCÓN, 1995) del grupo y sus miembros, lo que otros autores llaman un clima afectivo adecuado, en el que propicie interacciones positivas.

Como decía al comienzo es fundamental la conveniencia de trabajar con los alumnos y alumnas sobre esta filosofía y de reflexionar con ellos sobre las normas de comportamiento que tendrían que presidir las relaciones interpersonales en un aula que no excluye a nadie y que se organiza cooperativamente.

Me parece fundamental resaltar el hecho de que en todo grupo se funcionan a dos niveles distintos, que siendo complementarios y tenidos en cuenta en todo el proceso expuesto, me parece importante resaltarlos y la necesidad de realizar un trabajo sistemático en ambos.

Por una parte tendríamos el **nivel intelectual** o de tarea y por el otro el **nivel afectivo** o socioemocional.

a) Nivel intelectual o de tarea.

Es nivel consciente del grupo y viene a coincidir con la tarea encomendada al grupo y con la estructura formal. Para ello se hace un tratamiento cooperativo en la propuesta planteada.

b) Nivel afectivo o socioemocional.

En todo grupo ocurren, además, fenómenos internos a los que el docente debe prestar especial atención. Al realizar una tarea concreta entran en funcionamiento una serie de mecanismos, no siempre conscientes, pero que influyen sobre la vida del grupo. Debemos estar atentos en el grupo a aspectos tales como:

- El tono de intervenciones,
- La persona a la que se dirige la intervención,
- Las posturas físicas y las miradas,
- Los silencios,
- Las reacciones que suscita cada intervención,
- Etc.

Como docentes debemos tener presentes ambos niveles y poner los medios para satisfacerlos:

- es necesaria una organización eficaz de la tarea;
- es necesario un clima que satisfaga a todos los miembros del grupo.

Una clase no es sólo un grupo de amigos que se reúnen para hablar como único objetivo. Pero tampoco es sólo un grupo cuya única misión es aprender la mayor cantidad de contenidos en el menor tiempo posible.

Los dos aspectos – afectivo y tarea- van juntos. Cuando se olvida uno de ellos, peligra el correcto funcionamiento del grupo:

- Muchos profesores no aciertan con la clase porque en su obsesión por la eficacia olvidan la satisfacción a las personas. Y así, por no atender al nivel de satisfacción del grupo, se resiente el aprendizaje tanto a nivel de contenidos como de conductas.

- Lo contrario es más difícil que suceda en la escuela, puesto que si ésta tiene sentido es porque enseña. Pero sucede a veces con ciertos grupos para escolares que fracasan porque se reúnen únicamente para hablar. Al cabo de varias reuniones el grupo se disgrega porque no existe un “para qué” una tarea a realizar juntos.

Pues bien, al igual que se ha realizado una propuesta de trabajo de la tarea en base a grupos cooperativos, y se ha planteado que también es necesario aprender a cooperar no solo a través de la cooperación, y en íntima relación con el nivel afectivo, se hace necesario un planteamiento de trabajo sistemático que contribuya a la cohesión del grupo y a la prevención del conflicto generando interacciones positivas de aula y un clima de aceptación.

¿Cómo conseguirlo?

En muchas ocasiones se recurre a dinámicas o técnicas de grupos como una forma de “pasar el rato”, de cambiar el ritmo, de crear una atmósfera distendida. Sin embargo y recordando a Thelen, hagámoslo de manera eficaz pues esta propuesta pretende que sea de manera efectiva en su evolución, teniendo presente los mecanismos que se utilizan basados en unos determinados valores, que estimulen unas relaciones positivas. Por ello la propuesta concreta no deja de responder a la realidad de la evolución del grupo, en la que el conocimiento de los/as participantes, la afirmación, la confianza y la comunicación interpersonal, abren la puerta a nuevas realidades como la cooperación y la resolución de conflictos de forma creativa y no violenta. Se trata de un proceso y desde luego no rígido. Hay que saber ser receptivo ante el grupo y las personas que lo componen. Saber ir más rápido o menos. Volver atrás cuando sea necesario. Pero también saber ir hacia adelante.

Dinámicas para favorecer la Presentación : Se trata de dinámicas que intentan crear un ambiente agradable, en el primer contacto, permitiendo un primer acercamiento. El objetivo fundamental de estas dinámicas sería el aprender los nombre de los integrantes del grupo y algunos datos básicos de los mismos. Es precisamente, en este primer momento, cuando los/as participantes no se conocen, cuando es fundamental crear las bases de un grupo que trabaja de forma dinámica, horizontal y distendida.

Dinámicas para favorecer el Conocimiento: Son dinámicas destinadas a permitir que los miembros del grupo se conozcan mejor. Es uno de los primeros pasos en la formación del grupo. Mediante estas dinámicas se crean uno espacios y momentos donde se hace posible que los componentes del grupo se conozcan con mas o menos profundidad, a partir de situaciones distintas de los estereotipos de la realidad. Contribuyen igualmente a crear un clima positivo en el grupo, tanto si se conocen como si no, pues siempre se puede profundizar en el conocimiento del otro/a.

Dinámicas para favorecer la Afirmación: Dinámicas que favorecen el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como tal en el grupo. Además de conocer a los miembros de mi grupo necesito sentirme a gusto y aceptado en el grupo. Son dinámicas en las que tiene un papel prioritario la afirmación de los/as participantes como personas y del grupo como tal. Se pretende avanzar en la afirmación personal y el aprecio, mediante la puesta en juego de los mecanismos que hacen posible la seguridad en si mismo/a, tanto internos (autoconcepto, capacidades...) como en relación a las presiones del grupo (papel en el grupo, exigencias sociales...). Se trata de potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo, para favorecer una situación en la que todos/as se sientan a gusto, en un ambiente propiciador. La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo en común posterior, en condiciones de igualdad.

Se trata a veces de hacer conscientes las propias limitaciones. Otras de facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y poderlas expresar de una forma verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todo/as en el grupo. Y otras de favorecer la conciencia de grupo. (Cascón. 1990)

Además es una ocasión propicia para valorar las situaciones de la vida cotidiana en la que se plantean estos problemas, como son resueltos y por qué (normas de comportamiento, valores dominantes,...)

Dinámicas para favorecer la Confianza: Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo, como para prepararse para un trabajo en común.

Son dinámicas dirigidas a la construcción de la confianza en el seno del grupo, en su mayor parte, ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno/a mismo/a y en el grupo. Con esta dinámicas se pretende crear un clima favorable, en el que a conocimiento y afirmación, ya desarrollados, les sigue un sentimiento de correspondencia. Conozco a mis compañeros, me siento a gusto y aceptado en el grupo y tengo confianza en él. Hay que tener mucho cuidado con estas dinámicas pues si difícil es conseguir la confianza, muy fácil es conseguir la desconfianza. Necesitan una serie de condiciones mínimas para que adquieran todo su sentido e interés. Una dinámica puede poner en evidencia la falta de confianza que hay en el grupo y, por tanto, en ocasiones puede ser contraproducente. Debemos ir introduciéndolas de manera que requieran un grado creciente de confianza, pero siempre teniendo en

cuenta en que momento se encuentra el grupo, y en todo caso después de un buen conocimiento del grupo.

Son dinámicas totalmente voluntarias. No se puede obligar a nadie a realizarlas, ni siquiera de forma sutil, con la "presión moral" de que los demás también lo han hecho. Cada persona ha de ver su papel y es posible que el desarrollo de la propia actividad le estimule. Procurar que no existan interferencias, sobre todo ruidos. Deben hacerse en silencio absoluto. El ruido, incluso la risa, pueden ser una interferencia importante en el proceso de confianza.

Dinámicas para favorecer la Comunicación: Las personas nos comunicamos verbalmente (digital), a través de un conjunto de signos convencionales que tienen un valor (lenguaje). Sin embargo, existe también la comunicación analógica (fundamentalmente la no verbal) que está modulada por imágenes, movimientos corporales, ritmos, inflexión de la voz... Es decir: cualquier manifestación no verbal de la que el organismo sea capaz.

No es posible no comunicar, es decir, comunicación es sinónimo de situación de interacción entre personas de un determinado contexto o grupo, por lo que siempre existe comunicación. No puede limitarse la comunicación a la expresión verbal. Por ejemplo, si alguien no participa en una reunión manteniendo una actitud distante, está comunicando algo. En muchas ocasiones podemos creer que no tenemos influencia en una determinada situación porque no hemos dicho nada, y sin embargo, intervenimos de hecho con nuestra actitud en esa situación.

Con esta dinámicas se pretende estimular la comunicación entre los/as participantes e intentar romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo en la que normalmente se establecen unos papeles muy determinados.

Estas dinámicas pretenden favorecer la escucha activa en la comunicación verbal y por otra parte, estimular la comunicación analógica, para favorecer nuevas posibilidades de comunicación. Las dinámicas van a ofrecer para ello, un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y la relación en el grupo. Se rompen además los estereotipos de comunicación, favoreciendo unas relaciones mas cercanas y más abiertas.

Conozco a mis compañeros, me siento a gusto y aceptado por ellos, tengo confianza en el grupo, y me comunico de manera efectiva.

La experiencia demuestra de los problemas de comunicación están en la base de muchos conflictos. El desarrollar la comunicación verbal, tanto en la expresión de necesidades o sentimientos como en la escucha activa, es parte de este proceso. Escuchar supone no solamente comprender, sino estar abierto a las necesidades de los demás y al compromiso. El desarrollo de formas de comunicación analógica, supone también una riqueza de innumerables experiencias para la potenciación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo.

Una vez avanzado este proceso se puede estar en condiciones adecuadas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la cooperación, en el cual como dice Slavin (1980), se pase de una estructura de recompensas, competitiva a una estructura de cooperación. El paso de una estructura de tarea individual a una estructura basada en la interacción del alumnado en los pequeños grupos. El paso de una estructura centralizada en la autoridad del docente a otra basada en la autoridad de la clase.

Una situación en la que, como exponía al comienzo, se previene el riesgo de la aparición de conflictos, y cuando estos aparecen su resolución es afectiva y creativa.

La evolución del grupo a lo largo de este proceso se encontraría en una situación en la que puede desarrollar su capacidad de resolver conflictos. Todo este proceso supone un avance en las dicotomías relacionales afirmación inseguridad, conocimiento interpersonal-ignorancia del otro, confianza individualismo, comunicación-incomunicación, cooperación-relaciones competitivas, que posibilita que el conflicto no sea algo a evitar sino a resolver de forma creativa.

Todas estas dinámicas han de ser planteadas desde una perspectiva cooperativa. No se trata de que alguien venza y que, por tanto, los demás pierdan; no se basa en la eliminación ni exclusión de nadie. El objetivo principal es que todos lo pasamos bien y ganamos juntos. Cada persona es diferente y no tiene porque compararse con nadie o con respecto a ninguna medida estándar, ni en la dinámica, ni en los juegos, ni en el deporte, ni en la educación...¿Cuántas frustraciones se han creado porque sólo unos pocos "ganan"? ¿Cuántos dejamos de practicar deporte, cantar, pintar, estudiar... porque no satisfacíamos la media establecida?, y en estos casos, y en gran cantidad de ocasiones como medio de supervivencia, surge la rebeldía, y el conflicto.

En el desarrollo de todas las dinámicas indicadas, se propone el desarrollo de un esquema de trabajo, que dentro de su flexibilidad, debe contemplar al menos: El objetivo de la actividad, las normas para su desarrollo, el desarrollo propiamente y por último y como papel relevante, la evaluación de la dinámica.

La evaluación por el propio grupo puede hacer reflexionar a las personas participantes, sobre sus experiencias, tanto individuales como grupales, así como las aportaciones y objetivos de éste. Normalmente en las dinámicas de presentación no es necesario evaluar, a no ser para resaltar la diferencia de esta forma de presentarnos y otras. En las dinámicas de conocimientos puede ser útil, favoreciendo que se profundice en el conocimiento, y propiciando el debate sobre el alcance de este tipo de dinámicas. La evaluación de las dinámicas de afirmación es muy importante. Por una parte se evalúan las dificultades surgidas en el juego y los nuevos aspectos descubiertos respecto a uno /a mismo/a y a los otros/as, posibilitando, a través de una rueda de intervenciones, el que se exponga como se ha sentido el/ella y el grupo. En las dinámicas de confianza, la evaluación tiene el objetivo de favorecer la explicitación de las tensiones o nuevas experiencias surgidas, así como hacer consciente su influencia en la vida del grupo. En las dinámicas de comunicación, la evaluación, es especialmente relevante, ya que permite reflexionar en torno a sus componentes. Se puede hacer inicialmente por parejas y posteriormente en el grupo. No importa tanto evaluar la "precisión" de la comunicación, sino las variables que la condicionan, y dejar un espacio para la expresión de sentimientos y descubrimientos.

El rol del docente en este proceso puede ser de hacer preguntas, clarificar o pedir clarificaciones, resumir, conseguir que la puesta en común sea relevante y progrese, ayudar al grupo a utilizar y construir sobre las ideas de los demás, ayudar al grupo a reflexionar y a mostrarse autocrítico.

Para conocer más sobre este proceso puede servir de ejemplo el seguido en el Programa de desarrollo de conductas de cooperación en el alumnado (LINARES, 2004), que se puede encontrar en <http://cooperación.murciadiversidad.org>

6.- Principales modalidades para la organización de la tarea

Tal y como se viene desarrollando a lo largo de este capítulo, son dos componentes fundamentales: la tarea y el afecto los que están presentes en todo proceso de aprendizaje.

Para ser coherentes y complementarios hemos de promover procesos cooperativos que den respuesta a ambos componentes. Existen modelos de organización de la tarea que en un primer momento nos pueden facilitar su organización de forma cooperativa.

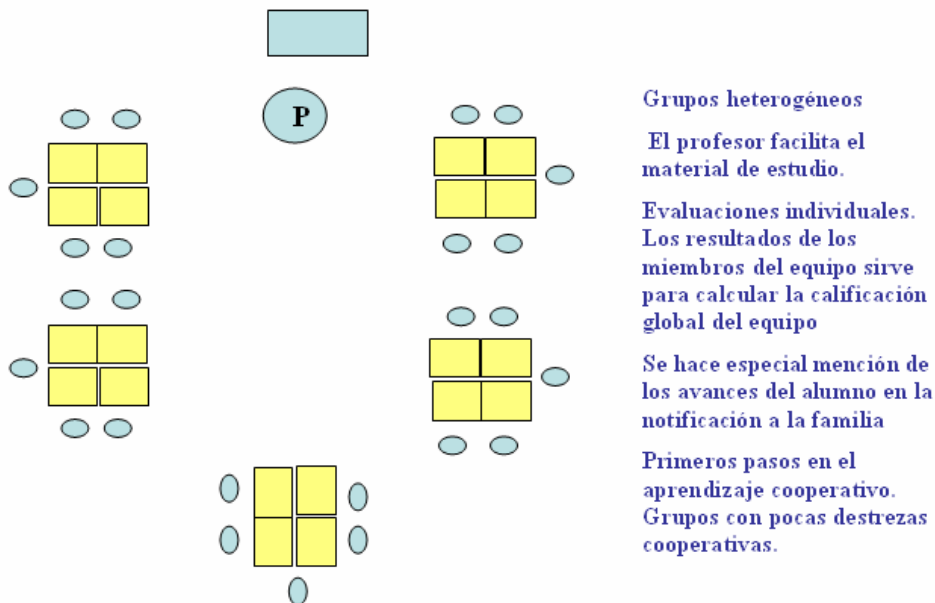
Equipos de Estudiantes: División de logros (STAD) (Slavin)

De 4 a 5 alumnos son asignados a equipos de aprendizaje heterogéneo, en función de su rendimiento (alto, medio, bajo)

El profesor presenta el material que debe ser aprendido y luego proporciona apuntes de estudio.

Los alumnos hacen pruebas individuales que el profesor evalúa en relación a grupos de nivel homogéneo, pero sus calificaciones se emplean para calcular la calificación global de un equipo. Una modalidad es la comparación del rendimiento alcanzado con el obtenido en la evaluación anterior.

A los alumnos de calificación elevada y a los que han mejorado el rendimiento se les dan las gracias en un boletín de noticias de la clase que se realiza semanalmente.



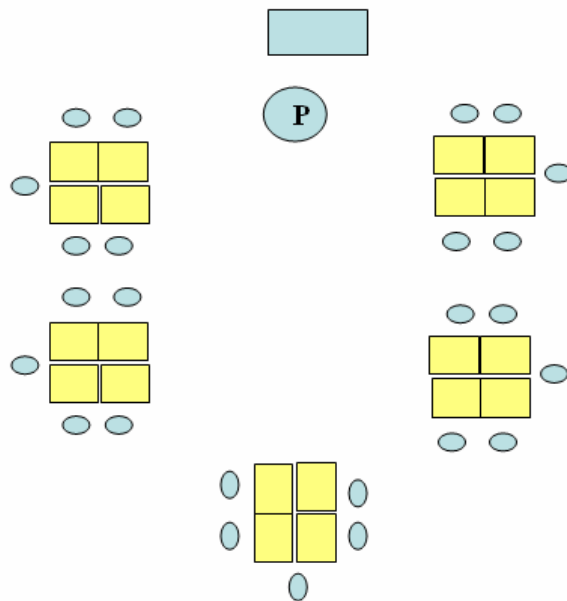
Torneos de equipos o juegos (TGT) (Devries y Slavin)

Misma estructura y mismo formato que el STAD

Además los alumnos hacen semanalmente torneos con otros alumnos de capacidad similar pertenecientes a otros equipos de la clase

La función primaria del equipo es enseñar a sus miembros y asegurarse de que todos están preparados para el torneo.

La composición de los grupos para el torneo varía en función de los cambios experimentados en el rendimiento.



Grupos heterogéneos

El profesor facilita el material de estudio.

Semanalmente torneos con otros equipos de otras clases.

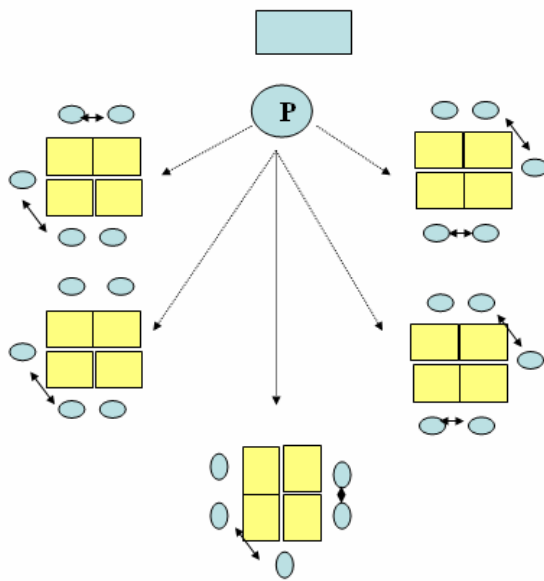
El equipo tiene la responsabilidad de que todos se preparen para el torneo.

Los equipos pueden ser modificados en función de los cambios experimentados en el rendimiento.

Modalidad adecuada para reforzar aprendizajes.

Equipos de individualización asistida (TAI) Slavin

El TAI se centra en la enseñanza de las matemáticas. Grupos heterogéneos de 4-5 alumnos. Basándose en un tests de diagnóstico, a cada alumno se le da un conjunto de materiales ordenado individualmente. Para cada capítulo los alumnos leen un impreso con las instrucciones, completan las hojas de ejercicios, hacen una prueba y realizan un examen. Por parejas ven los ejercicios y las pruebas unos de otros. Cuando una prueba ha sido pasada por una calificación de un 80% o superior, el alumno realiza el examen y los resultados son valorados por un monitor. Los equipos reciben diplomas por sobrepasar los niveles establecidos y los exámenes y por completar las unidades.



Grupos heterogéneos en cuanto a conocimientos (test específico – fundamentalmente en matemáticas)

El profesor facilita el material de estudio ordenado individualmente a cada alumno.

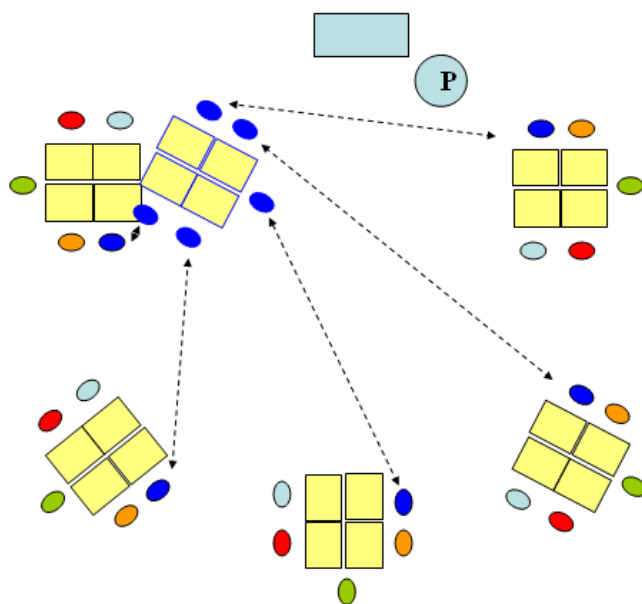
Estudian el material y realizan los ejercicios. Por parejas ven los ejercicios y las pruebas unos de otros.

Cuando las pruebas son superadas con un 80% de éxito realizan un examen, valorado por un monitos (alumno o profesor).

Los grupos reciben diplomas por superar los niveles establecidos y completar las unidades

Rompecabezas I (Aronson)

Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos formado por 6 miembros; a cada miembro del equipo se le da un párrafo de la quinta parte de una unidad didáctica. Dos alumnos se reparten un párrafo como precaución en caso de absentismo. Los grupos de expertos están formados por miembros del equipo de grupos diferentes que se reparten el mismo material. Estos grupos de expertos se reúnen para discutir sobre su material antes de volver a enseñarlo a su grupo. Los alumnos realizan pruebas individuales responden de toda la unidad y son clasificados según rendimiento. Se fomenta la escucha, interés y colaboración.



Grupos de expertos

El profesor asigna parte de un tema a cada miembro del grupo

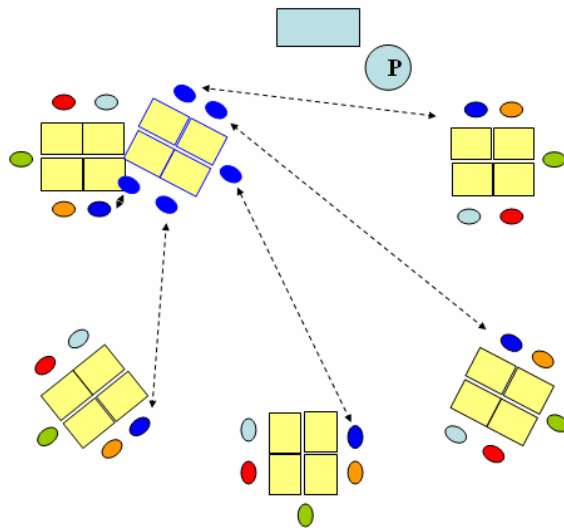
Grupos de expertos formados por los alumnos de grupos diferentes que tienen el mismo material. Completan el material y lo pasan al grupo.

Se realizan pruebas individuales de la unidad completa.

Se fomenta la escucha, interés y colaboración

Rompecabezas II (Slavin)

Variante del anterior, cada alumno estudia todo el material, pero se le da un apartado en el que se hace experto. Los alumnos se resumen en grupos de expertos. Realizan pruebas individuales, sin embargo los resultados se convierten en calificaciones de grupo. Se emplea un boletín de aula para reconocer a los equipos e individuos de más alta calificación.



Grupos de expertos

El profesor distribuye la unidad completa o proyecto. Determina las tareas.

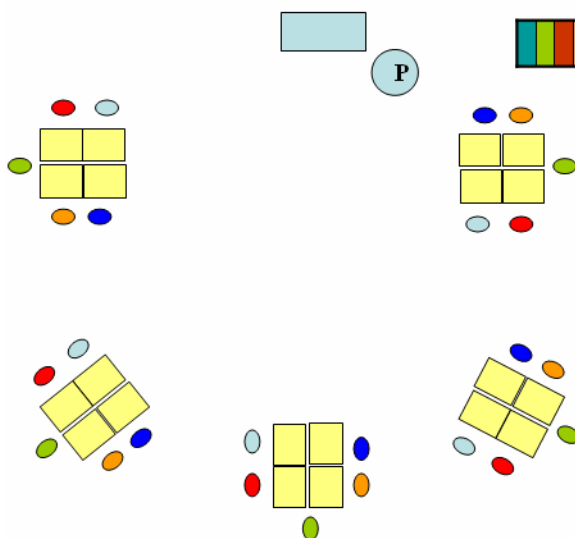
El grupo se organiza y distribuye las tareas entre sus miembros

Grupos de expertos formados por los alumnos de grupos diferentes que tienen el mismo material. Completan el material y lo pasan al grupo.

Se realizan pruebas individuales de la unidad completa. Los resultados se convierten en calificación de grupo.

Apreniendo Juntos (Jhonson y Johnson)

Equipos heterogéneos de 4-5 alumnos, el grupo que mejor ha desempeñado la tarea recibe la recompensa; los grupos pueden autoevaluarse sobre la forma en que trabajan juntos. El papel del profesor consiste en controlar los grupos y elogiar o animar.



Equipos heterogéneos

El profesor propone la tarea.

El grupo se organiza para su desarrollo. El grupo se organiza y distribuye las tareas entre sus miembros

Se establece una recompensa a la finalización de la tarea.

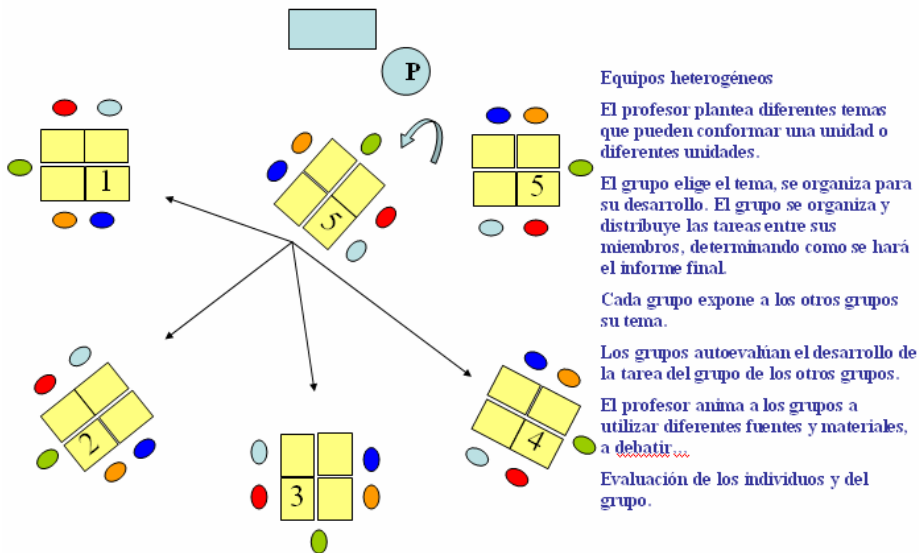
Los grupos autoevalúan el desarrollo de la tarea.

El profesor anima a los grupos, controla y alaba el trabajo realizado por cada grupo y alumno.

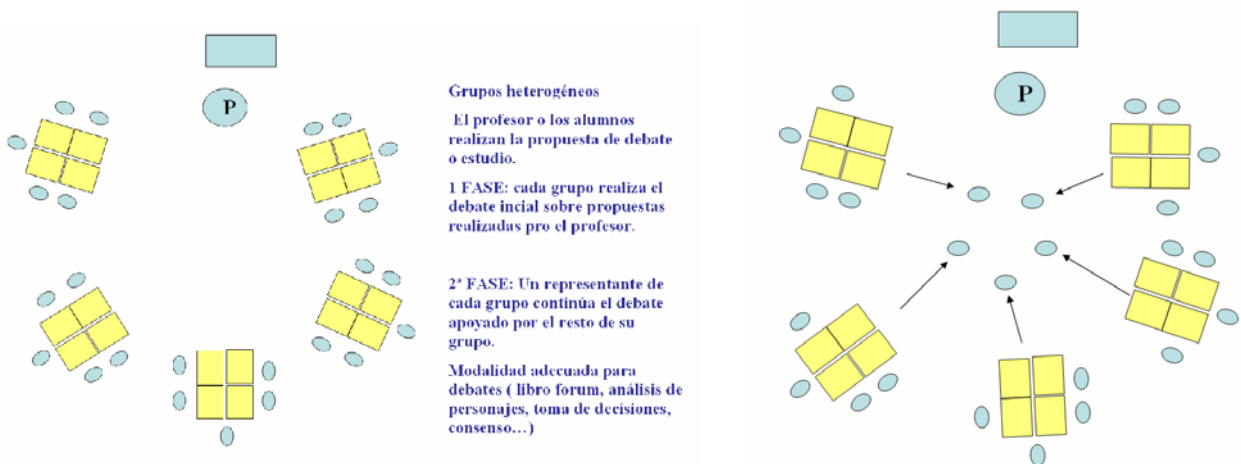
Investigación de grupo: (Sharan y Sharan)

Los alumnos autoseleccionan su grupo, formado por 2- 6 miembros.

el grupo elige un tema de una unidad que está siendo estudiada y luego decide quién estudiará y preparará información sobre sub-temas para realizar un informe final. se le anima a que empleen diversos materiales, a entablar discusiones, buscar información de fuentes diversas. Los grupos presentan sus proyectos a la clase y se conlleva la evaluación del grupo y de los individuos.



La pecera:



Sesiones de evaluación: Los torneos:

Cada dos o tres sesiones de A.C. conviene llevar a cabo una sesión de evaluación, así como alternar entre las dos modalidades siguientes:

Torneos grupales: comparación con compañeros del mismo nivel de rendimiento. Se forman grupos de tres alumnos teniendo en cuenta que su nivel en la

tarea sea lo más homogéneo posible y se le entrega las pruebas de evaluación. Todos los grupos de torneo así formados realizan las pruebas simultáneamente. Los niños que ganan en cada uno de ellos consiguen tres puntos para el equipo que les ha entrenado.

Torneos individuales: comparación de cada niño consigo mismo. Cada alumno realiza la prueba individualmente y logra los puntos para el equipo que le ha entrenado siempre que su rendimiento sea igual (dos puntos) o superior (tres puntos) al alcanzado en la sesión anterior.

Los torneos grupales tienen una gran fuerza motivacional, sin embargo hay que insistir en la importancia de la colaboración e inclusión en sesiones específicas premiando al que mejor colabore.

Para favorecer la motivación para el A.C. y aumentar la eficacia conviene elaborar un marcador en el que se reflejen los resultados obtenidos por cada uno de los equipos: reflejar el nombre del centro y curso, nombre de los equipos y el número de torneos de evaluación.

Todas estas modalidades han de sufrir la adecuación que sea necesaria para adaptarse a la esencia del A.C. y a los requerimientos de las propias áreas o materias.

7.- La evaluación individual y del equipo

Trabajar en el aula de una forma cooperativa no anula de ninguna manera la evaluación individual. Nadie puede aprender por otro y, por lo tanto, el aprendizaje es una responsabilidad individual. La evaluación final, pues, es también individual y personalizada, ajustada a lo que se ha propuesto que aprenda cada uno y a como lo ha aprendido). Es tan importante el producto como el proceso. Cobra especial importancia el desarrollo de habilidades y actitudes y por lo tanto la evaluación del avance obtenido. Si los estudiantes además de alcanzar los objetivos didácticos relacionados con un área de conocimiento, han conseguido –como objetivo didáctico más- progresar en el aprendizaje del trabajo en equipo, hay que reconocérselo y añadir a su calificación individual un complemento por haberlo conseguido. El progreso en el aprendizaje del trabajo en equipo debe tener, pues, una repercusión positiva en la evaluación final individual de cada estudiante.

La evaluación debe de tener un componente individual que repercute en la evaluación del grupo y viceversa de manera que sean tenidos en cuenta los resultados grupales y los individuales.

En el proceso de evaluación del aprendizaje cooperativo tiene tanta importancia la evaluación del producto como del proceso. Cobra especial importancia la evaluación de la actividad, del proceso, si queremos que el alumnado se lo tome en serio.

(JOHNSON Y JOHNSON, 2004)	LA EVALUACIÓN EN EL AC
1. La evaluación individual requiere haber seguido un proceso de aprendizaje individual	El AC posibilita verificar el progreso en el dominio de los contenidos así como el uso y aplicación de los mismos.
2. Aprender de forma individual significa aprender sin ningún apoyo externo.	En el aprendizaje externo también hay fuentes externas: compañeros, recursos, el profesor,....
3. Todos los grupos que se forman en clase trabajan del mismo modo y se comportan igual.	Existen diferencias de funcionamiento en cada grupo AC que influye en la calidad del producto y en el desarrollo del propio grupo (actitudes, conductas,..)
4. El profesor debe ser el único agente de evaluación (no los compañeros ni los propios alumnos)	El AC concede cierto protagonismo al alumnado en la evaluación (elaboración de criterios, observación, análisis de conductas,...)
5. Solo el profesor debe conocer los resultados de la evaluación.	Los resultados d la evaluación son formativos, tanto para la mejora del producto como para la mejora del proceso.
6. Los datos para la evaluación deben recogerse únicamente una vez finalizada la actividad	La observación por parte del profesor es fundamental para poder valorar la evolución del alumnado en aspectos y situaciones diversas.
7. El proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación son dos aspectos independientes.	El proceso de evaluación debe ser inherente al proceso de enseñanza aprendizaje y no una acción final al margen del mismo.
8. La evaluación de los grupos no aporta una información relevante ni de interés.	La evaluación en el grupo impulsa la cooperación y el aprendizaje en grupos como una experiencia enriquecedora y de desarrollo académico y personal.

Posibles criterios para la evaluación:

PRODUCTO	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ DOMINIO QUE EL ALUMNO TIENE DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. ⇒ RELACIÓN QUE ESTABLECE CON OTROS CONTENIDOS DE LA MATERIA. ⇒ CLARIDAD EN LA EXPOSICIÓN. ⇒ GRADO DE SEGURIDAD A LA HORA DE RESPONDER A LAS PREGUNTAS DE LOS COMPAÑEROS
PROCESOS	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ BÚSQUEDA DE LA INFORMACIÓN SOBRE EL TEMA (RELEVANCIA, AMPLITUD, ETC. ⇒ TRABAJO COOPERATIVO (CALIDAD DE LA EXPLICACIÓN A OTROS, COMUNICACIÓN,...) ⇒ COMPROMISO CON LA TAREA (ENTREGA DE LAS PARTES EN LOS PLAZOS FIJADOS POR EL GRUPO) ⇒ GRADO DE AYUDA PRESTADA Y RECIBIDA. ⇒ HABILIDAD PARA RESOLVER DIFICULTADES EN EL TRANCURSO D ELA ACTIVIDAD ⇒ HABILIDAD PARA COMPRENDER PUNTOS D EVISTA DIVERSOS. ⇒ RESPETO AL RITMO DE APRENDIZAJE DE LOS DISTINTOS COMPAÑEROS. ⇒ CAPACIDAD PARA ALABAR EL PROGRESO DE LOS COMPAÑEROS Y PARA VALORAR EL PROPIO ⇒ UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ADECUADAS PARA COMPLETAR LA ACTIVIDAD CON ÉXITO. ⇒

8:- Estructura de una unidad didáctica cooperativa.

Para el diseño de una Unidad didáctica en la que prevalezca un proceso cooperativo han de ser tenidos en cuenta cada uno de los aspectos expuestos de manera que se tengan presentes en cada momento lo visto sobre la estructura de la tarea, de la recompensa y de la autoridad. Para ello puede utilizarse el siguiente modelo que se propone.

Téngase en cuenta que una unidad didáctica puede contener diferentes actividades cooperativas, pero todas ellas con la finalidad de la consecución de los objetivos propuestos y con un carácter complementario.

ACTIVIDAD COOPERATIVA

TÍTULO:

Área/ Asignatura:

Nivel:

Unidad Didáctica:

Objetivos:

Contenidos (Actitudinales, Procedimentales, Conceptuales)

Competencias sobre las que se interviene:

Descripción/ desarrollo de la Actividad :

(Tener presente los ámbitos fundamentales de estructura, autoridad y recompensa)

Materiales y Recursos.

Evaluación.

ESQUEMA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA UD COOPERATIVA

GRUPOS	ACTIVIDAD	DISEÑO
GRUPO CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de presentación, motivación y evaluación inicial - Presentación de los objetivos y contenidos - Presentación del plan de trabajo 	<p>Estructura: Criterios para la organización de los grupo Organización del trabajo</p>
GRUPOS COOPERATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de los grupos heterogéneos - Reparto de temas o parte del tema a cada grupo. - Reparto de tareas en la organización del grupo 	<p>Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar los temas - Comprobar que es entendida la tarea de cada miembro. - Establecer los sistemas de apoyo interno del grupo. - Diseño de actividades cooperativas.
GRUPOS COOPERATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del esquema/guión de trabajo a desarrollar - Búsqueda de la información. - Actividades cooperativas - Elaboración del trabajo 	<p>Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica para elaborar el esquema de trabajo y establecer las fuentes de información. - Comprobación del trabajo individual que cada uno ha de realizar. - Características que ha de reunir del trabajo del grupo.
GRUPOS COOPERATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulación y síntesis del trabajo de cada miembro del equipo y explicación al resto de componentes. - Autoevaluación final individual - Autoevaluación final del equipo. 	<p>Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer los criterios de autoevaluación.
GRUPOO CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de cada equipo al resto de equipos - Recapitulación y elaboración del proyecto final si procede. 	<p>Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar la exposición y procedimiento de la misma. - Organización del proyecto final/ tareas
GRUPO CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los trabajos realizados. - Evaluación final del profesor: prueba de conocimientos - Evaluación final del profesor sobre actitudes cooperativas. - Plan de recuperación individual 	<p>Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer el proceso de evaluación de los trabajos por parte de los propios equipos / criterios cualitativos. (exposición de los mismos) - Cuestionarios/criterios para evaluación individual de conocimientos y actitudes cooperativas - Valor y ponderación de los resultados obtenidos en la evaluación final

MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA CONTEXTOS HETEROGENEOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, género, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración : 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

3º) Realización , como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos

- Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
- Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA ENSEÑANZA SECUNDARIA

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada alumno desarrolla su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada , utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva :

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
- Por el grupo de aprendizaje cooperativo , al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.
- Por su rendimiento individual en la totalidad del tema tratado.

9.- Elementos para una evaluación del diseño de la actividad cooperativa.

Como todo proceso educativo es necesario el tener unos criterios que permitan el evaluar la práctica para mejorarla y, en este caso concreto, permita conseguir el máximo del potencial cooperativo que pueda existir en su diseño y planificación. Se proponen a modo de cuestiones una serie de aspectos sobre los que reflexionar y ver en que medida dan contestación a los

requisitos básicos que toda actividad cooperativa debe tener.

1.- ¿La tarea a realizar está bien explicitada al comienzo de la misma? ¿ Está claramente identificado para todos los participantes, el problema o tarea común a realizar?

SI	NO	¿?
----	----	----

2.- ¿Disponen todos los participantes de la información, los materiales, capacidades y elementos necesarios para resolver la tarea?

SI	NO	¿?
----	----	----

3.- ¿Se plantea algún tipo de demanda individualizada en algún momento del proceso? ¿La única posibilidad de realización es colectiva? ¿La consecución de la tarea es común y colectiva?

SI	NO	¿?
----	----	----

4.- ¿Se asegura de alguna forma la implicación y participación de todos los miembros del grupo? ¿Se estimula el intercambio entre los miembros del grupo?

¿ Hay diversificación de funciones entre los componentes del grupo?

SI	NO	¿?
----	----	----

5.- ¿Se puede conocer y valorar el progreso realizado por los distintos alumnos desde el inicio hasta el final del trabajo? ¿Posibilita el éxito de los componentes más débiles del grupo? ¿ Proporciona al grupo medios y criterios de evaluación del propio trabajo?

SI	NO	¿?
----	----	----

6.- ¿ Se han anticipado las dificultades más previsibles que pueden encontrar los alumnos en el proceso de trabajo?

SI	NO	¿?
----	----	----

7.- ¿ Se ha previsto alguna manera de detectar y delimitar problemas en el desarrollo del proceso.?

SI	NO	¿?
----	----	----

8.- ¿Se dispone de ayudas o soportes específicos que puedan facilitar el desbloqueo de determinadas dificultades o problemas?

SI	NO	¿?
----	----	----

9.- ¿Se dispone de una cierta gama de recursos que puedan orientar o guiar el proceso en los grupos con menos recursos? ¿ Se puede realizar de forma autónoma?

SI	NO	¿?
----	----	----

10. Bibliografía

CASCÓN SORIANO, F. (1995) ***“La alternativa del juego I y II”*** Edt. Los libros de la Catarata.

COLL, C (1984) ***“Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”***. *Infancia y Aprendizaje*. 27/28.

DIAZ AGUADO, M.J. (2003) ***“ Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo”*** Edt. Pirámide

JHONSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1993): ***“Cooperative learning and Achievement.”*** En S.SHARAN, *Cooperative Learning*.Praeger, New York.

LINARES GARRIGA, J.E. (2004) ***“ Programa de desarrollo de conductas de cooperación en el alumnado”*** Consejería de Educación y Cultura Región de Murcia

PAGE, M. (1994) ***“Apprendre en coopération en milieu hétérogène”*** En F. Ouellet. *L'éducation interculturelle au Québec: l'enseignement d'une approche distincte*. Congrès de l'ACFAS, 1992 Université de Sherbrook. Montreal.

PRIETO NAVARRO, L (2007) ***“ El aprendizaje cooperativo”*** PPC Editorial y distribuidora, S.A. Madrid.

PUJOLÁS MASET, P (2001) ***“Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria”*** Ediciones Aljibe. Málaga

PUJOLÁS MASET, P (2004) ***“Aprender juntos alumnos diferentes”*** Eumo-Octaedro Barcelona.

PUJOLÁS MASET, P (2005) ***“El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo”*** en Cuadernos de Pedagogía nº345, abril. pp 50-54

SERRANO, J.M. Y GONZÁLEZ-HERRERO, M.E. (1996) ***“Cooperar para aprender ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?”***. Diego Marín. Murcia.

SERRANO, J. M. y CALVO, M.T. (1994): ***“Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional”*** Murcia: Fundación Cultural de Cajamurcia.

SHARAN, S. (1980): ***“Cooperative learning in Small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations”***. *Review of Educational Research*, 50.

SLAVIN, R.E.. (1983) ***“ Cooperative learning”*** New York: Longman

SLAVIN, (1980) en ECHEITA, G. Y MARTÍN, E. (1990) **“Interacción Social y aprendizaje”**, pp55-57 en COLL, C, PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza.

ÚRIZ BIDEGÁIN, N. (Coord.) (1999) **“ El aprendizaje cooperativo”** Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra. Navarra