Principios del aprendizaje Cooperativo

**http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/apr\_coop.pdf**

**Del texto Título: El aprendizaje cooperativo.**

**Coordinación editorial: Milagros Ortega, Mikel Melero**

**I.S.B.N. 84-235-1934-1 // Dpto. Legal: NA-2598-1999**

**© Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura**

**Fondo de Publicaciones Gobierno de Navarra Departamento Presidencia**

|  |
| --- |
| **El aprendizaje cooperativo nos es monolítico. Hay diversidad de estilos, de niveles y modos organizativos. Es un estilo y por lo tanto, flexible, abierto a las adaptaciones, sin reglas absolutas. Estos deben saberlo los profesores.** |

 **Revisando las orientaciones didácticas tanto de la etapa como de todas y cada**

**una de las áreas nos encontramos continuamente con la importancia otorgada**

**al aprendizaje entre iguales, al aprendizaje en grupo.**

 **Esta relevancia que tiene el aprender en grupo dentro del modelo curricular de**

**la LOGSE conecta, en alguna medida, con el interrogante, y en ocasiones aspiración, de gran parte del profesorado por entender, para poder aplicar en sus aulas, la forma de trabajar en grupo dentro de clase.**

 **En ocasiones se asocia el aprender en grupo a la pérdida de tiempo de algunos**

**alumnos que se amparan o se sirven del trabajo de los compañeros más aventajados.**

 **Por otra parte también se achaca el que los compañeros buenos «tengan que perder el tiempo» en las ayudas, explicaciones o, además, en hacerles el trabajo a sus compañeros.**

 **Lo que está fuera de toda duda es el interrogante que comparten todos los docentes sobre la posibilidad de trabajar en grupo desde niveles diferentes de competencia y, en algunos, la necesidad de dar con herramientas que lo hagan**

**posible. La atención a la diversidad necesita formas de trabajar en grupo con diferentes niveles y desde competencias distintas. Implica necesariamente partir**

**del grupo y contar con él como condición necesaria, aunque no suficiente, para**

**promover aprendizajes en los alumnos y alumnas.**

 **Todo lo anterior se ha tenido en cuenta a la hora de preparar esta publicación:**

**dar pautas para diseñar experiencias cuya estructura se base en la cooperación**

**entre alumnos *«diversos»* y ejemplificar, en experiencias diseñadas, alguna de**

**las múltiples formas en que puede hacerse. Intentando cumplir esos dos objetivos se estructura el libro en tres partes.**

 **A saber:**

**• En la primera parte se desarrollan los aspectos teóricos que pretenden responder a los interrogantes relacionados con el aprendizaje en grupo y proporcionar pautas para el diseño de posibles proyectos de trabajo, unidades didácticas, secuencia de actividades... que incorporen estructuras de aprendizaje cooperativo.**

**• La segunda parte incorpora seis experiencias didácticas. Estas experiencias ejemplifican los principios aportados en la primera parte y muestran una posible**

**solución de los mismos en el diseño de experiencias concretas que integran secuencias de actividades que siguen esa estructura cooperativa.**

**• Por último, en la tercera parte, se intenta mostrar prácticas que se están dando**

**en centros educativos de Primaria y que han sido programadas y realizadas con el objetivo de promover aprendizajes en grupo. Pensamos que estas prácticas pueden mostrar distintos caminos a aquellos profesores que quieren pero no han vislumbrado estrategias posibles y fáciles de poner en práctica para organizar los aprendizajes de los alumnos/as en grupo.**

**1. El aprendizaje cooperativo en la LOGSE**

**Cuando nos planteamos la aplicabilidad del aprendizaje cooperativo en la práctica escolar nos vienen a la cabeza muchas preguntas. Empezaremos por analizar la conexión que este tipo de aprendizaje tiene con la propuesta curricular de la LOGSE.**

**Aprender cooperativamente ¿es una herramienta metodológica, es una nueva forma para favorecer el aprendizaje o, también, es una condición para que el desarrollo de capacidades propuesto en los objetivos generales de la etapa y de las diferentes áreas se pueda dar? Si fuera una herramienta metodológica entraría dentro de la decisión de cada profesor el poder utilizarla siguiendo los criterios que estime oportuno, en algunos casos consensuados dentro del Proyecto Curricular del Centro. Por el contrario si nos situamos en el segundo supuesto el planteamiento será diferente pues lo contemplaremos como una condición indispensable para que se dé ese desarrollo al que todos los alumnos y alumnas tienen derecho.**

 **Analizándolos vemos que, especialmente, el objetivo *f* recoge varias capacidades específicas para el desarrollo en grupo: *colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo*, *aceptar las normas que se establezcan* y, especialmente importante, *articular objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo*.**

**En el objetivo *d* se encontrarían aquellas que tienen que ver con el aprender en**

**grupo: *colaborar con otras personas en la identificación y planteamiento de problemas,* implicando consecuentemente a todas las áreas puesto que une el *desarrollo de la capacidad para resolver problemas* a los *conocimientos y recursos.***

 **Para dilucidar la cuestión debemos repasar los objetivos generales de la etapa e**

**identificar aquellos que tienen que ver con el desarrollo de capacidades de relación interpersonal, es decir con capacidades que desarrollan competencias para**

**relacionarse dentro de los grupos.**

**Veamos algunos ejemplos entresacados de los objetivos de la etapa:**

**Se han redactado de otra forma, pero respetando su significado original, los objetivos en los que aparecen capacidades que tienen que ver con la interrelación personal para resaltarlas ya que en el decreto vienen con diferente redacción.**

**• *«Colaborar con otras personas para resolver de forma creativa, integradora***

***y constructiva* los interrogantes y problemas identificados a partir de la experiencia diaria utilizando los conocimientos y los recursos materiales disponibles» (objetivo d)**

**• «Actuar con autonomía y responsabilidad *en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de madurar en el establecimiento de relaciones personales»* (objetivo e).**

**• *«Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que oportunamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan»* (objetivo f).**

**• «*Obrar de acuerdo a los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana de forma habitual* y apreciar su importancia». *sos materiales disponibles* en el seno del grupo, frente a una posible actividad exclusivamente individual para desarrollar dicha capacidad. El objetivo *e* se refiere al *desarrollo de la iniciativa personal en las relaciones del grupo* fundamentalmente.**

 **Por último, el objetivo *f* presenta una capacidad que sirve de puente entre lo que es el desarrollo de capacidades que tienen que ver con el grupo inmediato y aquellas que se relacionan con la inserción social ya que si en la relación dentro del grupo escolar los alumnos y alumnas se comportan de acuerdo a esos principios básicos que rigen la convivencia, podrán apreciar su importancia pues comprobarán que el hecho de respetarlos contribuye a la consecución de**

**las metas que como grupo tienen, proporcionándoles, todo ello, herramientas**

**para su posible integración en otros grupos sociales.**

 **Se podría seguir este análisis con los objetivos generales de todas y cada una de las áreas pero con el ánimo de no extendernos demasiado baste con lo expuesto para fundamentar el aprendizaje en grupo desde las capacidades que se señalan como básicas y necesarias en los mismos objetivos generales de etapa. El no contemplarlo en la práctica habitual sin concederle la importancia que tiene implicará dejar todas estas capacidades sin desarrollar o bien sin poder controlar de forma intencional su desarrollo.**

**SÍNTESIS**

 ***- Aprender en cooperación con otros para mejorar la capacidad de...***

 ***resolver problemas***

 **- *tomar iniciativas y madurar en las relaciones con otros***

 **- *planificar y realizar actividades en grupo***

 **- *adecuar los objetivos e intereses propios a los del resto del grupo***

 **- *proponer normas y respetarlas***

 **- *entender y respetar opiniones e intereses diferentes al propio***

 **- *comportarse de acuerdo a los valores y normas que rigen las relaciones entre personas valorando su importancia***

**Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje cooperativo**

**En este apartado intentaremos responder a una serie de cuestiones que pueden**

**ayudar a comprender mejor la importancia del aprendizaje cooperativo. Para hacerlo nos basaremos en reflexiones realizadas a partir de investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo que han tenido lugar fundamentalmente en la década de los ochenta y que, últimamente, han aumentado de forma vertiginosa.**

 **Intentaremos hacer una descripción sencilla de las conclusiones de dichas investigaciones que aclare los fundamentos en los que se inscribe este tipo de aprendizaje. Conclusiones que en alguna medida, puesto que están elaboradas siguiendo experiencias de aula, pueden darnos mayor luz sobre el particular..**

**Veamos algunas preguntas relevantes en este campo:**

***¿Cómo se aprende en grupos cooperativos desde competencias diferentes?* Aprender con otros cooperando, pero *¿realmente aprendemos mejor?* o, planteado de otro modo, *¿la estructura del aprendizaje cooperativo ayuda y favorece el aprendizaje? ¿Basta poner juntos a un grupo de alumnos/as o hay que hacer algo más?,* entonces *¿qué condiciones debe tener el aprendizaje para que sea cooperativo?* Dentro del grupo, la diversidad de intereses, conocimientos, procedencias ,etc. *¿es una realidad que soportar o un elemento necesario para el progreso de todos?*, y al final... *¿qué aprenden los alumnos/as cooperando?***

**Estructura de las actividades Empecemos por la primera pregunta. Cuando entramos al aula podemos adoptar (expuesto de forma esquemática) tres formas de organizar a los alumnos para realizar las actividades o experiencias programadas. A estas formas de organizarlos llamaremos *estructura de la actividad*, a saber:**

 **a) *aprendizaje competitivo*: la actividad se estructura en forma de competición.**

 **Se puede competir en tiempo, ¿quién es el que antes soluciona un ejercicio.. .? en calidad ¿quién es el que mejor hace...?, en cantidad ¿quien es el que más problemas resuelve...? En cualquier caso el éxito del alumno/a está unido al fracaso de los otros. «Si yo lo consigo es porque los otros no lo han conseguido», los otros se convierten en competidores y si consiguen sus objetivos es porque alguno no lo ha logrado.**

 **b) *aprendizaje individualizado:***

 ***L*a estructura de la actividad en el aprendizaje individualizado, como su propio nombre indica, es individual. Los alumnos/ as realizan las actividades que se proponen y cada uno funciona como punto de referencia para sí mismo. Los criterios de progreso son personales y están basados en el rendimiento propio. Se está con otros pero no se trabaja**

**con ellos. Obviamente la organización del aula que mejor favorece este tipo de aprendizaje es la de alumnos con sus mesas colocadas en fila uno detrás**

**del otro. Interesa esta forma de colocarlos para reducir al máximo la posibilidad de que se molesten unos a otros en su trabajo.**

 **c) *aprendizaje cooperativo***

 ***H*ablamos de estructura de aprendizaje cooperativo**

**cuando se organizan tareas en las que la cooperación es la condición para realizarlas. Son tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros. No se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen. Se liga el éxito propio al éxito del resto.**

 **Los tres tipos de estructura de aprendizaje descritos son modelos que ejemplifican formas de organizar las actividades de enseñanza/aprendizaje en el aula. Pero, no todas las actividades responden a una sola estructura, ni lo hacen de forma tan clara como la que se ha explicado. Ello no quita para que puedan valorarse según el modelo (competitivo, individualizado o cooperativo) que prioritariamente desarrollan.**

**Todas ellas están pensadas para posibilitar un mejor aprendizaje en los alumnos y alumnas. Son estructuras que adoptan las actividades de enseñanza/ aprendizaje para que los alumnos/as aprendan más y mejor.**

**Conflicto cognitivo y cooperación**

 **Ello nos lleva a recordar brevemente la forma en que se aprende. Como sabemos, aprender implica relacionar aquello que se conoce con aquello que se desconoce.**

 **Lo que se desconoce no se puede desconocer completamente, «lo nuevo » no puede ser totalmente nuevo tiene que haber «algo» en el sujeto, o mejor, *en la estructura cognoscitiva del sujeto,* que lo reconozca en parte pero que, en otra parte, no esté de acuerdo o entre en colisión para que movilice al sujeto en la búsqueda del equilibrio, en el aprender. Se tiene que dar un conflicto entre «lo que se sabe» y lo que se propone «como nuevo». Es lo que se llama *conflicto cognitivo* y está considerado como condición sin la cual no se produce verdadero aprendizaje, «no se construyen nuevos conocimientos». Se puede aprender de forma mecánica o memorística pero, en este caso, más que aprender estaríamos hablando de reproducir.**

 **Para poder reproducir sin aprender la práctica pedagógica más efectiva sería la repetición: a mayor número de veces que se repita, mayor probabilidad de recordarlo, pero si se deja de repetir, de practicar la repetición, el recuerdo se extingue, se olvida ese contenido. De acuerdo a esa importancia del conflicto cognitivo para construir aprendizajes podremos entender mejor la estructura del aprendizaje cooperativo. El organizar las actividades de forma que los alumnos/as cooperen para solucionar la tarea posibilita el que esos procesos descritos en el párrafo anterior (esa colisión entre lo que se sabe, los conocimientos previos que se tienen y lo nuevo) se compartan en el seno del grupo cuando sus componentes explican o defienden sus puntos de vista, propuestas de solución, hipótesis, etc.**

 **El conflicto socio-cognitivo Se puede explicar el proceso como sigue: Se propone una tarea para resolver en grupo. Ante la información manejada se produce un contraste con esa parte de información que tiene cada sujeto (lo que sabe) y aquello que le falta (lo que desconoce) provocándose el conflicto aludido.**

 **Todos estos *conflictos cognitivos* se ponen en evidencia en el grupo y también**

**las propuestas o tentativas de solución (en las experiencias presentadas en la segunda fase, esta suma de conflictos se evidencia claramente) pasando de ser un conflicto cognitivo –individual— a ser un conflicto socio-cognitivo –grupal–.**

**Pero para que exista conflicto en el grupo debe darse un nivel de competencia diferente, debe darse un nivel de heterogeneidad, diversidad o como queramos**

**llamarle, ya que de lo contrario, si es un grupo muy homogéneo en relación a la tarea probablemente tampoco se darán propuestas diferentes, de un nivel de elaboración distinto para que exijan a los que las proponen justificarlas ante sus compañeros. Estamos respondiendo a una de las preguntas que nos planteábamos al principio, si no hay competencias diferentes ese conflicto, con todo lo que supone de uso posterior de estrategias para resolverlo, no aparecerá.**

 **Por otra parte todo esto posibilita que se desarrollen habilidades comunicativas (respeto de turnos, escuchar, entender, preguntar...) para hacer posible el trabajo en grupo.**

 **Asimismo, en el curso del trabajo en grupo aparecen diferentes roles o papeles entre sus miembros (en las experiencias didácticas de la segunda parte se muestran estos roles asociados a la resolución de la tarea).**

**La reflexión sobre los procesos**

**El planteamiento de conflictos y las formas de resolución que se proponen, proporcionan valiosas oportunidades para reflexionar sobre los procesos que tienen lugar (ver protocolos de corrección entre compañeros en las experiencias propuestas) ya que en la discusión que se desencadena, los alumnos/as tienen que justificarse mutuamente los pasos a dar para llegar a acordar entre ellos el camino a seguir, tienen que hablar necesariamente sobre *cómo van a resolver la tarea.* Este aspecto normalmente resulta muy difícil de tratar cuando las actividades se realizan individualmente pues los alumnos/as no se fijan más que en el resultado. Todo esto contribuye notablemente a la adquisición de la autonomía en los alumnos pues, progresivamente, se van acostumbrando a resolver las dudas entre ellos, sin solicitar de forma inmediata la intervención del profesor/a.**

**Pero, para que todo este proceso tenga lugar, y nos centramos en otra de las preguntas planteadas al principio, no basta con poner juntos a un grupo de alumnos, ni mandar actividades que pudieran realizarse individualmente. Hay que proponer tareas (más adelante se desarrollará esto) para cuya resolución la**

**colaboración sea un requisito indispensable.**

 **Requisitos para que se produzca aprendizaje en la cooperación**

**Los alumnos/as tienen que representarse la tarea a realizar y compartir entre todos el mismo objetivo, deben ser conscientes desde el principio del tipo de cooperación que esa tarea exige (como se ve en las experiencias didácticas de la segunda parte en todas ellas se plantean al principio pasos relacionados con esto) y deben tener un reflejo claro de las ventajas de haber realizado la tarea en grupo (siempre se plantea un contraste entre lo que se proponían hacer y aprender y lo que se ha conseguido al final). Si no se consigue que los alumnos/as perciban estas ventajas será difícil que valoren la cooperación como condición necesaria para aprender.**

**Asimismo no nos podemos olvidar algo que en algunas ocasiones no se tiene en**

**cuenta al organizar actividades cooperativas y es que *el éxito del trabajo del grupo debe descansar en que todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo aprendan, de que todos tengan éxito*. Para ello es necesario que exista una clara responsabilidad individual que puede traducirse en un trabajo previo (ver experiencias taller de juegos, biografía, el último día del trimestre) o en una responsabilidad específica (los especialistas de la actividad...).**

 **Pero... ¿al final los alumnos aprenden más con esta forma de trabajar? Esto es lo que importa pues, en definitiva, es el objetivo que todos perseguimos.**

 **¿Cuándo estamos convencidos de que sabemos algo?, sin duda alguna cuando somos capaces de explicarlo a otros y conseguimos que nos entiendan. Es entonces cuando estamos convencidos de que lo hemos aprendido.**

 **En la cooperación dentro del grupo se producen (como ya se ha explicado anteriormente) multitud de ocasiones en las que unos explican a otros posibles formas de hacer la tarea y soluciones que se pueden dar, se valoran esos planes analizando ventajas e inconvenientes, se controla la situación y se recuerdan los acuerdos tomados, los pasos que faltan por dar; se intentan superar los conflictos que aparecen... (la información recogida de los abuelos en la actividad de la biografía, la explicación de cómo se hace el montaje eléctrico, toda la planificación que aparece en «la fiesta del trimestre», etc.) y es necesario que «todos» se hagan entender para que la actividad progrese y se pueda resolver.**

 **Aparte de esto en la cooperación entre iguales el que explica o ayuda a otro a**

**resolver un problema tiene más posibilidades de hacerse entender que el «adulto/ profesor» puesto que él ha pasado hace «menos tiempo» por la misma dificultad que el compañero tiene y por eso puede «entender mejor» sus dificultades.**

 **Además, en la cooperación que se crea para resolver el problema cada alumno/a del grupo puede observar gran variedad de estrategias, procedimientos, habilidades y técnicas que los otros utilizan para intentar resolver dicho problema.**

 **Todo eso se traduce en modelos que pueden servir para uno mismo y que, sin**

**duda, enriquecen sus capacidades. Asimismo, a diferencia de la situación tradicional en la que el profesor/a es el único experto, en estas experiencias cooperativas se comparte ese «ser experto», pues, siempre, cada uno de los alumnos/as al dividirse en partes la tarea a realizar, se convierte en «experto» de esa parte sin la cual el resto del grupo no puede solucionar satisfactoriamente su cometido.**

 **Baste con estas razones para justificar desde el punto de vista de su pertinencia para el aprendizaje «de todos los miembros del grupo» las actividades que tienen una estructura cooperativa.**

 **Qué aprenden los alumnos al final ¿qué es lo que los alumnos aprenden cooperando? que era la última pregunta planteada. Resumiendo y sin tener en cuenta aquellos aprendizajes específicos del área correspondiente, destacaríamos lo siguiente:**

 **a) *Aprendiendo con otros aprendemos de los ejemplos que nos proporcionan al resolver las tareas. El otro funciona como referencia*. Dos alumnos o alumnas juntos resolviendo un problema o realizando una tarea simultáneamente crean una situación en la que se ayuda a que cada alumno/a observe lo que el otro está haciendo. Esto proporciona a uno mismo observaciones sobre lo que hace o puede hacer a través de su compañero. Permite también que regulen mejor sus propias actuaciones tomando como modelo las del compañero, valorando la distancia que le separa de esas actuaciones y rectificando, corrigiendo o descartando las propias.**

 **b) *Ante un mismo problema aparecen puntos de vista diferentes*. Intercambiar**

**ideas, defender el punto de vista propio, argumentarlo, reconsiderarlo tras oír las razones dadas por el compañero/a, ser capaz de exponer ideas con argumentos y de forma coherente, ser capaz de entender las del compañero y rectificar las propias, llegar a acuerdos, contemplar varios puntos de vista, etc., son habilidades que se desarrollan cuando se ponen varias personas a cooperar para solucionar algo. Habilidades comunicativas y sociales que siempre estarán presentes en situaciones cooperativas y que desarrollarán tanto capacidades cognitivas relativas a la comprensión y expresión orales como capacidades que tienen que ver con las relaciones de grupo.**

 **c) *Para funcionar en grupo se distribuyen tareas, papeles o responsabilidades*.**

 **En las actividades con estructura cooperativa se reparten las diferentes tareas con lo cual la carga cognitiva se distribuye entre todos los compañeros.**

 **Esto también provoca que la carga de dificultad se haga menor y posibilite que todos los alumnos puedan superar sus obstáculos y consecuentemente, mejoren la motivación y auto-estima, consecuentemente. Uno realiza las acciones previstas, otro las valora, otro registra lo que se hace, hay uno que lee a otro... Son responsabilidades que se reparten y que, si se intercambian, si los alumnos/as van rotando por ellas, facilitan el que unos se pongan en el lugar de otros (ya han pasado por esa responsabilidad), saben que lo que uno hace está directamente relacionado con lo que hace el otro (uno explica, el otro escucha, uno lee y el otro escribe, uno escribe y el otro corrige...). En general,**

 **Son situaciones que favorecen la toma de conciencia y la auto-regulación de los aprendizajes, recursos necesarios para que una persona pueda ser autónoma en su aprendizaje.**

 **d) *Para resolver la tarea es necesario interactuar.* Una actividad con estructura**

**cooperativa exige que los alumnos y alumnas establezcan una serie de relaciones e interactúen para llegar a una construcción conjunta. Esto implica que se auto-regulen a través de la comunicación llegando a compartir significados, hipótesis y planteamientos nuevos, a ajustar sus actuaciones, a explorar y adentrarse en todos los puntos de vista, y a elaborar conjuntamente las posibles soluciones.**

 **El compartir y las habilidades implicadas en ello permite que se desarrollen aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales, tan importantes para el aprendizaje. En una organización cooperativa cada alumno se siente miembro**

**del grupo, se da cuenta de que puede ayudar (tiene una responsabilidad identificada) y puede ser ayudado, es consciente de que tiene que tomar en consideración las propuestas de los compañeros si quiere que la suya se tenga**

**en cuenta y, así, avanzar en la resolución de la tarea.**

**Además el éxito o fracaso depende de todos los miembros del grupo con lo cual es algo más manejable que en situación individual en la que el único responsable es uno mismo.**

 **Cuando un profesor/a decide qué tipo de actividades harán los alumnos, el grado de autonomía que tendrán para decidir qué hacer en clase y la forma en que va a reconocer cuando los alumnos consiguen resolver/hacer las actividades, está optando por una *estructura de aprendizaje.***

 **Pueden darse estructuras de aprendizaje *competitivas*, *individualistas* o**

***cooperativas.***

 **Para realizar actividades cooperativas es necesario una tarea adecuada y**

**una responsabilidad individual clara.**

 **El aprendizaje cooperativo ofrece mayores posibilidades para aprender debido**

**a las oportunidades que proporciona de explicar y razonar los diferentes**

**puntos de vista de los alumnos/as y por la capacidad que tienen los alumnos para entender las dificultades de los compañeros. r Cooperando se aprende a resolver problemas pero también se aprende a relacionarse y se desarrollan habilidades sociales. r La cooperación en grupo favorece la adquisición de autonomía para aprender.**

**3. Qué es y qué no es el aprendizaje cooperativo**

**«Cooperar para aprender»**

 **es la base del aprendizaje cooperativo pero podríamos añadir «para aprender más y mejor». Ese es el reto y ese es el fundamento de esta estructura de aprendizaje. Pero para poder intentarlo deberemos reflexionar sobre qué condiciones debe reunir el aprendizaje para que sea cooperativo y a la vez responder a todas esas dudas que surgen y que a continuación**

**presentamos: Aprender cooperando pero, ¿cómo enseñar a un grupo de alumnos heterogéneos en capacidad, rendimiento, intereses, motivaciones, culturas...?**

 **Si se da esa diversidad, ¿se puede trabajar en grupo y mantener la atención que cada uno necesita para progresar? y, por lo tanto, ¿se puede conseguir que todos aprendan?, ¿estamos proporcionando la calidad educativa que todos necesitan para aprender? Y, para conseguirlo, ¿es necesario estructurar las actividades para aprender cooperativamente?, ¿basta con hacer actividades cooperativas o hay que construir escenarios cooperativos?, ¿cómo se organiza una clase para que funcione cooperativamente?**

 **Si hay que estructurar las actividades para que se trabaje en grupo, ¿no habrá**

**que construir, también, la idea de grupo en los alumnos y alumnas?**

 **Como ya se ha apuntado en el apartado anterior se coopera y se aprende si hay una tarea que realizar en grupo y supone necesariamente una mejora frente a hacerla de forma individual. En definitiva cuando se programa una tarea para que se aprenda cooperativamente, debemos estar totalmente convencidos de la pertinencia para hacerla en grupo, de que es una tarea especialmente relevante para cooperar y, en consecuencia, se puedan identificar claramente aquellos momentos en los que se da la cooperación. Será en esos momentos de «cooperación» en los que se haga conscientes a los alumnos/as de sus «ventajas/ ganancias/rentabilidad» (ver momentos de puesta en común de las biografías, preparación de responsabilidades en la experiencia de la construcción del juego...).**

 **Esto nos introduce en la pregunta de *cómo enseñar a alumnos diferentes*. De**

**forma muy clara podemos contestar resaltando tres aspectos que deben primar a la hora de desarrollar/aplicar en clase esta estructura de aprendizaje:**

**. Qué no es el aprendizaje cooperativo**

**«Cooperar para aprender» es la base del aprendizaje cooperativo pero podríamos añadir «para aprender más y mejor». Ese es el reto y ese es el fundamento de esta estructura de aprendizaje. Pero para poder intentarlo deberemos reflexionar sobre qué condiciones debe reunir el aprendizaje para que sea cooperativoy a la vez responder a todas esas dudas que surgen y que a continuación presentamos:**

 **Aprender cooperando pero, ¿cómo enseñar a un grupo de alumnos heterogéneos en capacidad, rendimiento, intereses, motivaciones, culturas...?**

 **Si se da esa diversidad, ¿se puede trabajar en grupo y mantener la atención que**

**cada uno necesita para progresar? y, por lo tanto, ¿se puede conseguir que todos aprendan?, ¿estamos proporcionando la calidad educativa que todos necesitan para aprender?**

 **Y, para conseguirlo, ¿es necesario estructurar las actividades para aprender cooperativamente?,**

**¿basta con hacer actividades cooperativas o hay que construir escenarios cooperativos?, ¿cómo se organiza una clase para que funcione cooperativamente?**

 **Si hay que estructurar las actividades para que se trabaje en grupo, ¿no habrá**

**que construir, también, la idea de grupo en los alumnos y alumnas?**

 **Como ya se ha apuntado en el apartado anterior se coopera y se aprende si hay una tarea que realizar en grupo y supone necesariamente una mejora frente**

**a hacerla de forma individual. En definitiva cuando se programa una tarea para que se aprenda cooperativamente, debemos estar totalmente convencidos de la pertinencia para hacerla en grupo, de que es una tarea especialmente relevante para cooperar y, en consecuencia, se puedan identificar claramente aquellos momentos en los que se da la cooperación. Será en esos momentos de «cooperación» en los que se haga conscientes a los alumnos/as de sus «ventajas/ ganancias/rentabilidad» (ver momentos de puesta en común de las biografías, preparación de responsabilidades en la experiencia de la construcción del juego...). Esto nos introduce en la pregunta de *cómo enseñar a alumnos diferentes*. De**

**forma muy clara podemos contestar resaltando tres aspectos que deben primar**

**a la hora de desarrollar/aplicar en clase esta estructura de aprendizaje:**

**a) El profesor como mediador**

 **El profesor o profesora se relaciona con los alumnos y alumnas a través de la**

**actividad/tarea/experiencia que presenta para realizar. Es un «mediador», puede ser alguien a quien se le pregunte algo, una fuente de consulta, pero «nunca» la única. Interviene directamente cuando observa que se pone en peligro la colaboración, alguna pareja se atasca y no pueden seguir cooperando.**

**Observación/intervención van unidas necesariamente pues es a través de la experiencia/tarea como se detecta esa necesidad de intervenir. En las experiencias propuestas en la segunda parte, se destacan estos momentos de intervención**

**del profesor/a para garantizar la cooperación en el grupo.**

**b) Carácter abierto de las actividades**

**• Las *actividades propuestas deben ser abiertas*, no pueden solucionarse de una sola forma. No son ejercicios cerrados en los que sólo hay una respuesta posible. Los alumnos se tienen que preguntar cómo lo van a hacer, dónde se van a informar, qué pasos van a dar, etc. pero no saben cuál va a ser el resultado ni tampoco el profesor lo sabe. Esto permite a todos participar desde aquel nivel en el que se encuentran. Por ejemplo, hacer la biografía de los abuelos permite elaborar diferentes cuestionarios y traer la información de muchas formas, así como exponerla de manera variada. Esto lo observaremos en todas y cada una de las experiencias.**

 **c)Trabajo individual previo al trabajo en grupo**

 **Enlazado con lo anterior, para garantizar el progreso de todos, siempre deberá**

**haber (en la forma que la experiencia lo permita y lo haga relevante) un *trabajo individual previo*. Si queremos que todos avancen éste es un requisito básico. Ese trabajo individual, esa tarea previa, será el punto de partida y permitirá la participación de todos en la tarea colectiva. Muchas veces en las aulas, el trabajo en grupo fracasa por la inexistencia de este trabajo previo.**

 **Si conseguimos respetar estas tres condiciones las preguntas siguientes se van respondiendo por si solas. *El trabajo individual permite el progreso de todos* pues es el punto de partida a partir del cual cooperar. Es sobre ese punto de partida sobre el que se tiene en cuenta el trabajo de todos y cada uno. Con lo cual se evalúa progreso pero no un nivel homogéneo para todos, no todos tienen que llegar hasta un punto determinado sino que deben progresar significativamente desde su punto de partida y, deben además, ser conscientes de ello. *El ser conscientes de su progreso* les permitirá valorar la cooperación con sus compañeros/as, el trabajo en grupo, como una herramienta que les permite/facilita ese progreso.**

 **Entonces *el profesor ¿puede atender a todos, si tienen niveles diferentes, para garantizar su progreso*? Como se recoge en las tres condiciones aludidas, la intervención del profesor más importante en esta estructura de aprendizaje cooperativo se sitúa en el *diseño y puesta en práctica de la experiencia.* Se relaciona con los alumnos/as a través de la actividad/experiencia o tarea. Mientras alumnos y alumnos están en acción, resolviendo lo que se les propone el profesor/ a tiene más «posibilidades» de *observar, de detectar momentos de «atasco», situaciones en las que la «cooperación» peligra*. Esto es lo que le permite atender a todos dependiendo de sus necesidades, necesidades que no se saben «a priori» sino que se detectan, se valoran, en el curso de la actividad de los alumnos cooperando.**

 **Todo lo anterior requiere preparar minuciosamente, *planificar* con detalle las actividades o experiencias a realizar. No basta con poner «juntos» a un grupo de alumnos y alumnas para que cooperen. Todos sabemos el tiempo que se pierde cuando la razón por la que un grupo de personas se junta no está clara.**

 **Es necesario que la tarea esté cuidadosamente seleccionada, se garantice el trabajo individual y se marquen los momentos de «cooperación». En la segunda parte podemos observar cómo no son muchos esos momentos de cooperación (normalmente dos en grupo pequeño/pareja y otros tantos en grupo-clase) pero deben estar convenientemente elegidos y ser necesarios para continuar la tarea**

**También se necesita *«saber» qué observar* para poder intervenir si alguna de las**

**situaciones descritas en el párrafo anterior se dan. Por tanto, no se aprende a**

**cooperar para aprender más y mejor, sólo cooperando, sino resolviendo problemas juntos y, para ello, las experiencias que lo hagan posible deberán estar bien seleccionadas y ser apropiadas.**

**Y, por último, no basta con programar experiencias cooperativas sino que la**

**clase debe estar, también, preparada para poder cooperar. *Un aula*, con las mesas rigurosamente separadas, en la que todos tienen su material celosamente guardado en su carpeta, sin material de consulta al alcance de todos, con una lista de ejercicios para hacer individualmente después de haber escuchado la exposición/ explicación del profesor no es un escenario de los más apropiados para introducir actividades con una estructura de aprendizaje cooperativo. Deberá ser una clase que permita variar sin problema la ubicación de mesas y sillas, en la que haya rico y variado material común y, por lo tanto, sea necesario que existan responsables de su uso y cuidado, una clase en la que se observe**

**también elementos decorativos (plantas, pinturas, murales...) que reflejen una estructura de grupo-clase.**

 **Todo *grupo* tiene elementos que lo identifican como tal y también el grupo-clase debe tenerlos, puede ser la forma en que decoran la clase, o también, celebraciones, fiestas, actividades que, de alguna forma, configuran «esa cultura de grupo-clase». Si está todo decidido, o el que decide únicamente es el profesor, si el responsable del cuidado y organización de la clase y de las actividades a realizar también es el profesor; será muy difícil, por no decir imposible, conseguir que los alumnos y alumnas construyan o den sentido a la cooperación. En el mejor de los casos cooperar quedará relegado a momentos muy aislados pero**

**que no configuran la vida cotidiana, el aprender cotidiano del aula.**

 **En definitiva, *el escenario donde se coopera debe estar de acuerdo con la cooperación que se propone en las actividades o experiencias*.**

 **Además, para cooperar, para trabajar en grupo, es necesario desarrollar una serie de habilidades que lo hagan posible. Deben desarrollarse habilidades tales**

**como el saber escuchar, respetar el turno, entender y aceptar opiniones de los**

**otros, saber preguntar, saber discrepar (exponer una opinión diferente de manera adecuada). Para ello, es muy conveniente que en las experiencias educativas**

**de tipo cooperativo estos procedimientos o habilidades comunicativas, estén**

**claramente identificados y puedan ser trabajados de manera habitual.**

**PRINCIPIOS BÁSICOS**

**Cooperar para aprender es: *«Realizar con otros una tarea que oros comparten***

 **Estas son algunas de las preguntas que han surgido al programar las experiencias de la segunda parte.**

**¿Debe intervenirse en la formación del grupo?**

**En primer lugar, debe considerarse la conveniencia o no de *intervenir en la formación de grupos*. Tradicionalmente en un sector del profesorado se ha pensado y, se sigue pensando que aquellos grupos formados espontáneamente permiten un mejor trabajo, favorecen la comunicación fluida y sus componentes se identifican rápidamente con la tarea.**

 **Esto puede ser cierto pero hay ocasiones en las que no lo es tanto. El profesor o profesora debe intervenir en la formación del grupo siempre que lo estime conveniente para garantizar la colaboración adecuada entre sus miembros. Situaciones como que algún alumno/a quede excluido de la elección realizada por sus compañeros/as, o que solamente quieran trabajar juntos «los más amigos», los «más competentes» en la tarea y rechacen a los que no lo son tanto, etc. pueden darse habitualmente y, en todas ellas, las capacidades que nos planteamos desarrollar con esta estructura de aprendizaje quedan seriamente comprometidas.**

 **No sólo estamos trabajando capacidades de tipo cognitivo sino también de relación en grupo, inserción social o equilibrio personal.**

 **Deberá ser, pues, el tipo de tarea la que marque el criterio para agrupar a los alumnos; así, por ejemplo, en la formación de las parejas para realizar las biografías de los abuelos (experiencias recogidas en la segunda parte) es conveniente diversificar los grupos**

 **Algunos interrogantes**

**Estas son algunas de las preguntas que han surgido al programar las experiencias de la segunda parte.**

**¿Debe intervenirse en la formación del grupo?**

**En primer lugar, debe considerarse la conveniencia o no de *intervenir en la formación de grupos*. Tradicionalmente en un sector del profesorado se ha pensado y, se sigue pensando que aquellos grupos formados espontáneamente permiten un mejor trabajo, favorecen la comunicación fluida y sus componentes se identifican rápidamente con la tarea.**

**Esto puede ser cierto pero hay ocasiones en las que no lo es tanto. El profesor o profesora debe intervenir en la formación del grupo siempre que lo estime conveniente para garantizar la colaboración adecuada entre sus miembros. Situaciones como que algún alumno/a quede excluido de la elección realizada por sus compañeros/as, o que solamente quieran trabajar juntos «los más amigos», los «más competentes» en la tarea y rechacen a los que no lo son tanto, etc. pueden darse habitualmente y, en todas ellas, las capacidades que nos planteamos desarrollar con esta estructura de aprendizaje quedan seriamente comprometidas. No sólo estamos trabajando capacidades de tipo cognitivo sino también de relación en grupo, inserción social o equilibrio personal.**

**Deberá ser, pues, el tipo de tarea la que marque el criterio para agrupar a los alumnos; así, por ejemplo, en la formación de las parejas para realizar las biografías de los abuelos (experiencias recogidas en la segunda parte) es conveniente-**

 **Cómo se organizan experiencias educativas co estructuras cooperativas**

**A la hora de llevar a la práctica experiencias que se fundamentan en estructuras cooperativas, debe tenerse claros algunos puntos de carácter práctico que pueden condicionar el éxito de dicha experiencia educativa. Conviene estar atentos a cuestiones como las siguientes:**

**• ¿Hay que intervenir en la formación de grupos o hay que dejar que se formen a elección de los alumnos/as?**

**• ¿Cómo se forman los grupos, con qué alumnos?**

**• ¿Cuántos alumnos pueden ser los ideales para trabajar en grupo?**

**• ¿Cómo se organizan actividades que respondan a estructuras de aprendizaje cooperativo?**

 **Es conveniente que sean de procedencias culturales diversas; los grupos para hacer los juegos deberán tener un grado de competencia diferente y no existirá una norma general válida para todas las situaciones en las que haya que agruparlos. También hay tareas en las que se permite a los alumnos/as formar los grupos pero con criterios orientativos: «sería conveniente que hubiese chicos y chicas», etc.**

**¿Conviene hacer grupos homogéneos o heterogéneos?**

***El tipo de alumnos* también preocupa a la hora de formar los grupos. ¿Deberán ser grupos con un mismo nivel de competencia o con niveles diferentes? Esta es la cuestión clave. Recordando lo que se explicaba anteriormente, para la resolución de la tarea el conflicto que se plantee en el grupo es una herramienta fundamental. Para que exista este conflicto, el nivel en el grupo debe ser ligeramente heterogéneo, los alumnos y alumnas deben poseer niveles de competencia «ligeramente» diferentes.**

**Esta deberá ser la orientación que debe presidir a la hora de decidir el tipo de alumnos: niveles de competencia ligeramente diferentes, ni muy alejados entre sí, de forma que cualquier entendimiento sea imposible, ni tampoco totalmente homogéneas pues entonces el conflicto no aparece.**

**En cualquier caso el profesor o profesora deberá contribuir, a partir de la observación que del grupo haga, a que el conflicto aparezca y sea posible la colaboración entre los más y los menos competentes para la resolución de la tarea.**

**¿Cuántos alumnos forman un grupo?**

**Por lo general no hay una sola respuesta, depende del tipo de tarea que se proponga. Parece más indicado que, sobre todo en el primer ciclo, la cooperación se organice en parejas, pudiendo, en el segundo y tercer ciclo, trabajar en tríos o en grupos de cuatro.**

**En estos primeros ciclos el papel del profesor será más directivo, deberá intervenir más en la tarea y, conforme el alumno/a progrese su intervención se hará menos necesaria. Un indicador claro de que el trabajo en grupo funciona adecuadamente es la menor necesidad de la intervención del profesor o profesora.**

**¿Debe haber distribución de roles y papeles en el grupo?**

**Conviene también reflexionar sobre la necesidad de que en la cooperación del grupo todos y *cada uno de los alumnos tengan diversas responsabilidades o roten por diferentes papeles*. Debe evitarse que un alumno/a sea siempre el que escuche y el otro el que hable, uno el tutor y el otro el tutorizado, uno el que ayuda y el otro el que se deja ayudar puesto que, si ocurre eso, estaremos determinando posiciones muy marcadas y muy poco flexibles para las relaciones en otro tipo de grupos. Debemos elegir tareas que permitan a *todos* recoger información, explicarla, pedir aclaraciones, responder a aclaraciones, presentar el resultado de algo, revisar el trabajo del otro, valorar y opinar sobre las revisiones que el otro hace, etc. para que *todos* puedan ponerlas en práctica. Ese ha sido el intento que ha presidido la realización de las seis experiencias recogidas en la segunda parte.**

 **A esto último, hay que añadir también, la *necesidad no sólo de cambiar las tareas dentro del grupo sino también los grupos mismos*. Es muy importante que los grupos no sean los mismos durante todo el curso. Con frecuencia, se crean unos papeles muy estereotipados dentro del grupo y, aunque varíen las responsabilidades dentro del mismo, es muy difícil que el grupo los cambie. Siempre hay uno que intenta controlar, otro que se inhibe más, otro que hace el gracioso y aquél que pone pegas para todo.**

 **Una vez que se marcan esos papeles es difícil, si no es mediante el cambio de grupos, que los alumnos se «liberen» de ellos. Por ello, el cambio de grupos cada vez que se plantean tareas cobra el sentido y la importancia que tiene el no marcar estos papeles tan rígidos y estereotipados.**

 **Para finalizar intentaremos explicar *cómo se organizan actividades con estructuras de aprendizaje cooperativo*. Recalcar que la importancia de la cooperación radica en el proceso mismo pues es en dicho proceso donde tienen lugar los procedimientos, estrategias y modelos de solución a los que se ha aludido anteriormente. Si queremos organizar este tipo de actividades deberemos seguir los siguientes pasos:**

 **1.º Se deberá especificar los objetivos académicos *¿qué vamos a aprender?* y los objetivos de la tarea *¿qué vamos a hacer juntos?* Así empiezan las experiencias de la segunda parte. En estos objetivos deben estar muy claros no sólo los de tipo cognitivo, los que tienen que ver con el conocer, sino también los que tienen que ver con la colaboración. No es una tarea fácil pero es imprescindible que estos objetivos sean compartidos por el grupo de alumnos/as ya que de lo contrario no le verán sentido a la colaboración propuesta (ya ha sido explicado anteriormente). Nosotros hemos optado en ocasiones por cuestionarios, en otras por que uno explique a otro lo que se pretende y, al final, entre los dos/tres se recapitula sobre lo que se ha conseguido.**

 **2.º Se decide el *tamaño de los grupos* y se asignan los miembros a sus grupos**

**respectivos (ya se han presentado antes los criterios)**

 **3.º *Se organiza el aula* para que facilite la cooperación y se explica la tarea teniendo especial cuidado en que queden claramente definidos el tipo de cooperación y los papeles que tiene cada miembro del grupo en las diferentes fases. En este momento es especialmente importante dejar muy clara la responsabilidad individual y la grupal, y qué sentido tiene el cooperar. A continuación describimos algunas técnicas cooperativas que pueden ilustrar todo esto**

 **4.º Finalmente se deberá decidir el tipo de reconocimiento a dar a la tarea realizada teniendo en cuenta que, ese reconocimiento debe valorar siempre, de manera explícita la colaboración como requisito para resolver dicha tarea. En el apartado siguiente se explica la forma de valorar experiencias de aprendizaje con estructura cooperativa.**

**COMO SE PUEDE PROCEDER**

***Grupos de investigación*:**

**Se propone una experiencia o tema de trabajo (por ejemplo hacer un taller de cuentos). Se organizan grupos y se eligen sub-temas por grupos (cuentos que tengan que ver con animales, con hadas, con magos, con gigantes). Cada grupo se propone una meta concreta (conseguir cuatro cuentos sobre el tema y contarlo al resto) y unos procedimientos para conseguirla (preguntar en casa, en la biblioteca, leer el cuento varias veces, escenificarlo y aprenderlo). Se desarrollan los procedimientos elegidos y se obtiene la información concreta.**

 **Se analiza y se prepara para ser expuesta al grupo (todos deben exponerlo). Es presentada al grupo-clase que evalúa el mismo (qué les ha parecido el cuento y la representación del mismo).**

***Equipos de aprendizaje por divisiones*:**

 **La tarea de esta técnica consiste en preparar a los miembros del grupo para preparar exámenes individuales (en la clase de 6º de Primaria el examen de Matemáticas). Para ello se organizan «divisiones» con los resultados obtenidos en el examen anterior o según niveles de competencia (un grupo con los que sacaron menos de cinco, otro con los que sacaron entre cinco y siete y otro con los que sacaron más de siete). El profesor organiza grupos de *entrenamiento* con alumnos (tres o cuatro) de diferente nivel siendo su cometido el conseguir que todos y cada uno de los miembros del grupo mejore su nota inicial (el profesor/a organiza los grupos de manera que en cada grupo hay uno que tiene un *cuatro*, otro *un seis* y otro un *siete y medio)*.**

**Después de varias sesiones de entrenamiento deberán conseguir mejorar el examen anterior. Para ello se les vuelve a hacer otro examen y para que cada alumno mejore su nota en el grupo de *entrenamiento* todos los alumnos/as lo habrán conseguido. De lo contrario se mantiene la misma nota. Acabado el entrenamiento se les pasa otro examen de Matemáticas. Si todos los del grupo en el que se han *entrenado* consiguen mejorar la nota del examen se les sube «x» puntos la nota de Matemáticas.**

 **Finalmente se deberá decidir el tipo de reconocimiento a dar a la tarea realizada teniendo en cuenta que, ese reconocimiento debe valorar siempre, de manera explícita la colaboración como requisito para resolver dicha tarea. En el apartado siguiente se explica la forma de valorar experiencias de aprendizaje con estructura cooperativa.**

**EN SÍNTESIS**

 **Según la tarea de aprendizaje propuesta y lo que se quiera conseguir, el profesor/a deberá intervenir más o menos en la formación de los grupos**

 **El nivel de competencia entre los alumnos que formen el grupo será ligeramente heterogéneo: ni muy alejados pues no se entenderán, ni homogéneos totalmente pues no aparecerá conflicto y será difícil aprender**

 **El número de alumnos para formar grupos depende del nivel de competencia para trabajar en grupo. Es conveniente empezar con grupos de dos/tres personas. Al final de la etapa pueden contemplarse grupos de cuatro/cinco alumnos.**

 **En la cooperación grupal el alumno/a debe rotar por diferentes papeles o responsabilidades y cambiar de grupo**

 **A la hora de organizar actividades con estructuras de aprendizaje cooperativo deberemos fijar objetivos claros, decidir el tipo de grupos, organizar el aula adecuadamente, escoger el tipo de tarea (técnica cooperativa**

 **Forma de evaluar experiencias didácticas con estructuras cooperativas**

 **Finalmente, estas experiencias hay que valorarlas/evaluarlas en coherencia con el análisis de capacidades realizado al principio. No podemos quedarnos sólo en aspectos metodológicos puesto que el aprendizaje en grupo posibilita el desarrollo de capacidades que de lo contrario se quedarían sin desarrollar (tal y como ya se ha explicado). Por lo tanto es conveniente reconocerlas específicamente y lograr que los alumnos/as también lo hagan.**

 **Conviene aclarar también que esta estructura de aprendizaje basada en la cooperación no basta para que se produzca aprendizaje; por sí sola no se consigue que el alumno o alumna aprenda pero sí facilita que este aprendizaje se produzca. Teniendo en cuenta todo esto hay reflexiones que surgen cuando nos planteamos el problema de cómo evaluar: ¿se evalúa lo mismo para todos los alumnos del grupo?, ¿cómo se hace consciente al alumno/a del progreso que ha experimentado y del papel que en dicho proceso ha jugado la colaboración con el grupo?, en definitiva ¿cómo valorar el trabajo en grupo? y ¿qué observar en los grupos cooperativos? Son muchos los aspectos a valorar en este modelo de aprendizaje pero vamos a centrarnos fundamentalmente en tres:**

 **a) *La situación de colaboración:***

**La tarea propuesta, ¿ha sido adecuada para el grupo?, ¿ha conseguido el grupo abordarla y realizarla?, ¿ha creado conflictos, interrogantes que han motivado a todos los miembros del grupo en su resolución? ¿ha permitido que los alumnos colaboren? Los papeles que cada miembro del grupo debía desempeñar, ¿han estado suficientemente claros?**

**a) En definitiva se debe valorar la propuesta didáctica en sí misma pero, sobre todo, desde su pertinencia para la colaboración. Es necesario que el profesor o profesora tenga muy claros los momentos en los que se debe producir colaboración para resolver la tarea y, si los papeles asignados a cada alumno, para los cuales han debido de tener un tiempo de preparación individual, se desarrollan adecuadamente.**

**b) *Las habilidades de cooperación implicadas en la tarea***

**(*estructura de cooperación*):**

**Saber explicar, escuchar, exponer una duda, respetar el orden, opinar sobre lo que el compañero realiza, dar orientaciones para mejorar, ponerse en el lugar del otro, etc. son habilidades de cooperación que deben estar reconocidas también en la evaluación del trabajo.**

**a) Cuando se compruebe que el alumno/a tiene dificultades en alguna de ellas y sean un obstáculo o impedimento para la colaboración dentro del grupo, el profesor/a deberá plantearse situaciones específicas para trabajarlas.**

 **En la segunda parte el resultado del trabajo en grupo se expone en una situación social, tiene un reconocimiento grupal: exposición de clase, taller de cuentos, etc. Esto es muy importante pues aparte de ser escenarios en los que las habilidades de cooperación se vuelven a reflejar, permite valorar la estructura de cooperación. Se habla/valora/reconoce el resultado de dicha cooperación. Si no se da este reconocimiento se corre el riesgo de no explicitar o subrayar su valor y es muy importante en todas las situaciones de trabajo cooperativo valorar especialmente la colaboración que se ha dado.**

**a) En ocasiones esa valoración tiene forma de torneo frente a otros alumnos: si gana un alumno en el torneo se valora específicamente al grupo que lo ha preparado (grupo de especialistas).**

**a) Algo parecido sucede en la técnica relacionada con las divisiones para preparar exámenes, explicada anteriormente.**

**a) No obstante, es conveniente tener cuidado a la hora de proponer situaciones de valoración en las que la colaboración se premie por la competencia con otro grupo como es el caso de los grupos que compiten entre sí sobre un tema. a)**

 **Nosotros hemos optado en todas las experiencias que se presentan en la segunda parte por reconocimientos sociales que tienen que ver con la realización de alguna función específica dentro del grupo-clase: exposiciones, taller de cuentos, murales colectivos, organización de una fiesta, etc.**

c) ***Los resultados individuales.***

 **Siempre se parte de un nivel inicial del sujeto. El alumno/a es consciente de su nivel de competencia porque siempre ha habido una tarea individual previa que le ha enfrentado con lo que sabía. En los momentos de cooperación se recoge explícitamente las aportaciones de los compañeros con el objetivo de identificar el valor de la ayuda.**

**a) La técnica utilizada en las experiencias (uso de cuestionarios individuales) suele ser a veces una buena forma para hacer consciente al alumno/a de sus progresos, aunque también pueden realizarse de forma grupal con ayuda del profesor/ a. En definitiva se trata de que el alumno o alumna sepa cuál es el nivel del principio: qué se yo sobre..., qué he conseguido saber y en qué me han ayudado los compañeros/as. En la evaluación del nivel de los alumnos, individualmente, la referencia (ya se ha explicado anteriormente) será su punto de partiday, nunca, elementos o normas externas. Se valora progreso y no niveles estándar, iguales para todos. Al final el alumno/a deberá entender que el éxito del trabajo del grupo descansa en el hecho y necesidad de que todos los miembros del grupo aprendan y colaboren para que ello ocurra.**

 **Por último, sabemos que una de las metas fundamentales del aprendizaje es conseguir que una persona sepa aprender de forma autónoma, no necesite de un experto, tutor o profesor/a que le ayude.**

 **Las ocasiones que en situaciones de aprendizaje cooperativo se dan para regular la actividad del otro, justificar lo que se hace y lo que se dice, informar sobre cómo se han recogido datos, muestras, etc.. proporcionan elementos relacionados con el cómo aprender.**

 **Habitualmente, en situación individual, una persona no tiene necesidad de justificar lo que hace pues no hay conflictos sobre el cómo hacerlo, no hay otra persona a la que le parezca mejor utilizar otro camino, no hay, por tanto, necesidad de decidirse por la forma de solucionarlo. Esta situación no se da en grupo. Si el nivel de competencia entre los miembros del grupo es «adecuadamente diverso » estos conflictos se producen y, consecuentemente, también la necesidad de solucionarlos.**

 **Por lo tanto, en la medida en que el alumno/a consiga competencia para aprender en grupo y el profesor/a vaya cediéndole la responsabilidad tanto en la decisión sobre qué actividades como la forma de realizarlas nos acercaremos a ese objetivo que tiene que ver con la autonomía en el aprendizaje. Esto también será objeto específico de evaluación pues nos informará sobre uno de los fines**