

ORIENTACIONES PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE
Y EL TRABAJO EN AULA

**APRENDIZAJE
COLABORATIVO**

2019

Primera edición, 2019

**Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula:
Aprendizaje Colaborativo**

Publicación realizada por SUMMA,
en colaboración con Fundación La Caixa.
www.summaedu.org

Coordinadores

Javier González
Dante Castillo
Macarena Laso
Valentina Covarrubias

Autores

Denise Vaillant y Jesús Manso

Edición

Florencia Henríquez

Diseño, diagramación y portada

Ximena Undurraga, consultora SUMMA

El contenido y presentación de este libro es propiedad de SUMMA
Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe.

Algunos derechos reservados

Este texto está disponible bajo una licencia Creative Commons 4.0 Atribución - No Comercial - Compartir Igual. Esto significa que es posible copiar, distribuir, y hacer obras derivadas del contenido siempre que se dé crédito a sus autores originales. No se permite el uso comercial del contenido. En caso de hacer obras derivadas (como una traducción, por ejemplo), debe utilizar para ellas una licencia idéntica a esta. El texto completo de esta licencia lo puede encontrar en creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es

SUMMA (2019) Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo

Impreso en Chile

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO EN AULA

APRENDIZAJE COLABORATIVO

2019



PRÓLOGO

Aprendizaje Colaborativo: una palanca clave para el mejoramiento pedagógico y cambio social.

La educación no solo es un derecho humano, sino también la clave del progreso individual y colectivo. En la era del conocimiento, aquellas sociedades que no logren garantizar un acceso equitativo e inclusivo a sistemas de formación de calidad, y a lo largo de toda la vida, quedarán irremediablemente rezagadas. En otras palabras, no hay progreso posible sin una educación de calidad accesible para todos y todas.

Si bien el Estado debe ser el principal garante de este derecho, la educación es una tarea de todos. Academia, sociedad civil, empresa, familia y comunidad escolar, todas están llamadas a colaborar a este gran desafío. Sin embargo, entre los actores, hay uno que es crucial: los profesores y profesoras. Ellos cumplen un rol insustituible, pues día a día son los encargados de promover, apoyar y guiar el proceso de aprendizaje de nuestros jóvenes. La evidencia comparada muestra que, sin duda, uno de los factores más importantes en este proceso es la calidad de los docentes. Por ello, cabe preguntarse cuáles son aquellas prácticas pedagógicas que hacen que la enseñanza logre transformarse en aprendizaje.

Para responder esta trascendental y difícil interrogante, es importante basarse en la evidencia internacional acumulada durante las últimas décadas en el campo de la investigación educativa. Este esfuerzo lo ha liderado el Education Endowment Foundation (centro de investigación del Reino Unido), que junto con SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación para América Latina y el Caribe) y la Caixa Foundation (fundación española), forman parte de la Coalición Global por la Evidencia. Su objetivo es justamente generar, sintetizar y movilizar evidencia comparada para informar los procesos de decisión a nivel de sistema escolar y también de la sala de clases.

Pues bien, la evidencia rigurosamente analizada, arroja una serie de pistas respecto a aquellas prácticas pedagógicas que parecieran ser más efectivas para promover el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, iluminan nuestro entendimiento respecto a por qué mejoran las escuelas que mejoran.

Entre las prácticas pedagógicas con mayor costo-efectividad e impacto en los aprendizajes se encuentran aquellas que promueven la colaboración, i.e. el aprendizaje colaborativo. En efecto, la adquisición de habilidades de colaboración por parte de los jóvenes mejora el desempeño escolar y constituye un valor que las futuras generaciones deben desarrollar si se desea una sociedad más democrática, justa e innovadora. Por ello, creemos que la colaboración como valor y habilidad del siglo XXI, debe ser promovida no solo entre estudiantes, profesores y escuelas, sino también entre los ciudadanos que buscan soluciones innovadoras a los desafíos actuales de nuestra sociedad.

Como señalan Denise Vaillant y Jesús Manso, autores de este documento, la noción de “aprendizaje colaborativo” propicia interacciones distintas que las tradicionales al interior del aula, las cuales promueven el aprendizaje significativo. Esta metodología se caracteriza por el compromiso de cada estudiante con el proceso de aprendizaje propio y de sus pares, lo que genera una interdependencia positiva por aprender con y de los otros. En este proceso, surge un aprendizaje dialógico, donde se propicia la confianza y respeto, reconociendo en el otro a un igual, con el cual se debe y puede reflexionar, enseñar y aprender.

Desde SUMMA y La Caixa Foundation tenemos la convicción de que el adecuado uso de la evidencia internacional puede orientar tanto las políticas y programas de mejoramiento educativo, como los planes de formación docente (inicial y en servicio) desarrollados en cada país. Sin embargo, también reconocemos que no basta con identificar aquellas prácticas pedagógicas con mayor impacto. Eso es solo el comienzo. Se debe avanzar decididamente en la generación de orientaciones metodológicas y pedagógicas que permitan implementarlas, pasando de la evidencia a la práctica. Además, se deben adaptar estas metodologías y herramientas a los particulares contextos, culturas y territorios locales.

Con este objetivo, SUMMA y La Caixa Foundation han decidido establecer una estrecha colaboración de largo plazo, con el fin de desarrollar un conjunto de contenidos y recursos educativos que apoyen tanto la formación docente, como los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel escolar. El presente documento es un primer paso en esta dirección. Los materiales que aquí se exponen brindan un conjunto de orientaciones y recursos que buscan ayudar a los docentes a desarrollar e implementar, en las salas de clases, nuevas pedagogías fundadas en la colaboración. Por supuesto, aún queda mucho por avanzar.

SUMMA  "la Caixa" Foundation

INTRODUCCIÓN

“Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula” Poniendo en acción el conocimiento sobre prácticas pedagógicas efectivas

El documento que se presenta a continuación forma parte del trabajo que hemos venido desarrollando desde SUMMA en la línea de innovación educativa informada en evidencia. Esta línea de trabajo tiene por objetivo promover la utilización del conocimiento científico disponible de aquellas intervenciones pedagógicas que tienen mayores probabilidades de impactar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se busca así ofrecer un conjunto de orientaciones y materiales de trabajo de aula para que los centros educativos y docentes profundicen sus competencias en prácticas pedagógicas altamente efectivas. En este caso, la práctica del Aprendizaje Colaborativo.

Para lograr este objetivo hemos contado con la cooperación de Fundación la Caixa para desarrollar las distintas actividades del proyecto. Asimismo, hemos contado con la participación de importantes expertos latinoamericanos en el campo de la formación docente y el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas. En particular, agradecemos la contribución, compromiso y energía del trabajo realizado por Denise Vaillant y Jesús Manso, quienes fueron los consultores a cargo de la elaboración de estos materiales dedicados al aprendizaje colaborativo.

En primer lugar, quisiéramos señalar que este proyecto nace a principios del año 2018. La idea que dio origen a este trabajo era diseñar un conjunto de materiales y recursos que pudieran avanzar en concretar la promesa que tenemos como SUMMA, la cual es promover el uso de la evidencia disponible, y de aquello que funciona en la mejora de los aprendizajes, para informar los procesos de toma de decisiones, tanto a nivel de políticas como de prácticas educativas. El desafío a largo plazo es poner al servicio de los sistemas educativos de la región el conocimiento disponible, de manera que las decisiones en materia educacional cuenten con la mejor evidencia existente.

Este interés, hereditario de las experiencias recientes de los centros What Works, ha venido a instalar con fuerza la idea de que las decisiones educativas deben estar informadas en estudios actualizados y probados. Apelar a este principio no hace más que relevar la dimensión ética que se juega en todo proceso decisonal, y que en el caso de la educación es particularmente relevante, en tanto las decisiones en este ámbito incidirán en el

bienestar personal y social, y en las oportunidades de vida de otros.

La pregunta inmediata que surge al mirar el conocimiento generado por instituciones líderes que trabajan en sistematizar evidencia a nivel mundial, es cómo avanzar en responder un conjunto adicional de preguntas no sólo referidas al qué funciona, sino también al cómo, dónde, cuándo o con quiénes. Estas preguntas nos proponen el ineludible desafío de pensar en los contextos específicos en que se desarrollan los procesos educativos. ¿Qué tipo de recursos desarrollar de manera que puedan ser utilizados en diferentes contextos? ¿Cómo articularlos y construirlos para que tengan capacidad de adaptación a diferentes realidades y que puedan ser valorados por directivos y docentes? Las preguntas que están en la base de este proyecto son esas; cómo y qué tipo de recursos debemos desarrollar para contribuir a la formación docente y al trabajo en aula. Lo que se busca es que tanto docentes como otros profesionales de la educación puedan utilizar y adaptar estos recursos y ponerlos en práctica en sus espacios educativos. Entendemos que la innovación educativa puede ser pensada y diseñada desde lo que sabemos que funciona.

En el proceso de construcción de estos materiales nos enfrentamos a la pregunta por el registro en el que debíamos escribirlos y comunicarlos. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula busca sugerir más que prescribir. Es una invitación a pensar formas nuevas de interacción entre docentes y estudiantes en el marco de un escenario educativo cada vez más complejo. Estos recursos no pretenden ofrecer recetas o manuales paso a paso de cómo ofrecer, por ejemplo, formas rápidas de agrupamiento de estudiantes o trabajo colaborativo. Se apoya en la idea de que los docentes pueden aplicar sus saberes y criterios profesionales ajustados a las particularidades locales. En este sentido son materiales que buscan alentar e incentivar interacciones novedosas entre docentes y estudiantes.

SUMMA es una institución con vocación y misión regional, un laboratorio de investigación e innovación para América Latina y el Caribe, que nos llama a evitar la tentación de pensar estos materiales para profesores y escuelas de un país específico. Lo que se espera de estos recursos es que puedan ser usados en los distintos países de la región. Es así como hemos intentado quedarnos en un nivel, tono y estilo que sea relevante, legible y útil para esos diversos contextos nacionales. Sabemos la dificultad que ello implica, pero esperamos haber avanzado en esa dirección.

Resolver estos desafíos nos demandó buscar consultores con un conjunto de características bien particulares y mirar su trabajo, académico y de investigación, pensando en que conocieran en profundidad las prácticas

sobre las que desarrollaríamos las primeras orientaciones. En segundo lugar, que tuvieran un buen conocimiento de la región y que, por lo tanto, fueran sensibles a la diversidad de sistemas educativos, de manera que los materiales pudieran adaptarse en forma y fondo a la realidad de estos contextos. Creemos que el trabajo realizado ha logrado dar cuenta de esas expectativas.

Presentamos en este documento un conjunto de recomendaciones, materiales y recursos que buscan desarrollar y fortalecer la práctica del Aprendizaje Colaborativo. Esta práctica, señala Denise Vaillant y Jesús Manso, “parte de la base de que el alumnado crea significados en conjunto y que el proceso lo enriquece y hace crecer”, entendiendo que si bien “con el aprendizaje individual algunos y algunas aprenden más rápido, con el aprendizaje colaborativo todos y todas aprenden mejor”.

El documento se estructura en seis capítulos. El primero es el marco conceptual y busca describir las categorías fundamentales asociadas a la práctica del aprendizaje colaborativo. Ofrece un conjunto de razones de por qué es importante promover este tipo de acciones, en tanto la evidencia muestra que es altamente efectiva en ayudar a la mejora de los aprendizajes.

El segundo capítulo ofrece los elementos claves para pensar en un modelo de implementación en la escuela. Este componente aborda la pregunta por las condiciones necesarias que se espera se produzcan en la escuela para aumentar la probabilidad de impactar en las dinámicas de trabajo de profesores y estudiantes, delimitando así roles, tiempos, coordinaciones, espacios para el aprendizaje colaborativo, entre otros.

El tercer capítulo está dedicado a la propuesta didáctica, esto es, fundamentalmente, entregar herramientas y recomendaciones sobre las dinámicas e interacciones entre docentes y estudiantes con foco en el trabajo en el aula. Busca modelar formas novedosas de interacción del núcleo pedagógico y con ello mejorar la relación entre el docente, los estudiantes y los contenidos desde un enfoque de práctica pedagógica efectiva.

El cuarto capítulo dedicado al set de recursos está directamente relacionado con el capítulo 3 y ofrece un conjunto de actividades, protocolos, ejercicios, pautas de trabajo, etc. para facilitar las tareas del aprendizaje colaborativo en el aula. Entrega ejemplos de interacciones esperadas entre profesores y alumnos que muestran formas adecuadas de desarrollar el aprendizaje colaborativo. El objetivo de esta sección es proporcionar ejemplos concretos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la colaboración.

Los últimos dos capítulos dedicados a las orientaciones y a ejemplos de talleres para la formación docente proporcionan recomendaciones generales para construir un programa de formación y capacitación de profesores en la práctica del aprendizaje colaborativo. Estas orientaciones permiten crear actividades de desarrollo profesional docente centradas en el cultivo de las competencias para potenciar la colaboración. Por último, se ofrecen ejemplos de cómo organizar actividades de capacitación (seminarios, talleres, etc.) para que los establecimientos educativos puedan avanzar en la implementación de una cultura basada en el aprendizaje colaborativo.

Esperamos que estos materiales sean una ayuda y aporte al trabajo que realizan las escuelas y docentes en la región.

SUMMA

SOBRE LOS AUTORES

DENISE VAILLANT

Denise Vaillant ha centrado su investigación en temas de planificación y gestión de sistemas educativos y en formación docente, ámbitos en los que asesora a organismos internacionales y ministerios de Educación. Participa en numerosas redes internacionales de investigación educativa y se desempeña como docente y colaboradora en universidades de América Latina y España. Integra el Consejo Asesor del International Institute for Educational Planning (IIEP) de UNESCO, la Junta Directiva del International Council on Education for Teaching (ICET) y la Comisión Asesora de Expertos de Formación Docente Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Es coordinadora de Postgrados y directora del Doctorado en Educación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

JESÚS MANSO

Jesús Manso ha desarrollado sus principales líneas de investigación en el estudio de políticas educativas, educación comparada e internacional y específicamente en formación docente. Ha realizado estancias de investigación en Uruguay y Suecia. Es miembro asesor de Save the Children España y de la Fundación ProMaestro. Participa también como consultor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) desde 2013. Actualmente es vicedecano de Ordenación Académica y Desarrollo de las Titulaciones de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

ÍNDICE

• CAPÍTULO 1

MARCO CONCEPTUAL	21
1.1. Delimitación conceptual	22
1.2. Principios y componentes	24
1.3. Qué dice la evidencia	25
1.4. Ventajas de trabajar con otros	26
1.5. Desafíos para la contribución al grupo	27
1.6. Condiciones que favorecen la tarea en el aula	28
1.7. El Desarrollo Profesional Docente	29

•• CAPÍTULO 2

MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA	35
2.1. El centro escolar como organización que aprende	35
2.2. El aula como espacio de aprendizaje colaborativo	37
2.3. Representación sistémica del modelo e interacción entre sus elementos	41
2.4. Gradualidad en la implementación	43
2.4.1. El aprendizaje colaborativo en el aula y en el centro educativo	43
2.4.2. Expresiones gráficas que representan la implementación	46

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DIDÁCTICA	51
••• 3.1. La propuesta didáctica con aprendizaje colaborativo	51
3.2. Caracterización del proceso	52
3.2.1. Diagnóstico - indagación	53
3.2.2. Diseño - planificación	54
3.2.3. Acción - implementación	61
3.2.4. Reflexión - evaluación	66
3.3. A modo de síntesis y visión global	69
3.3.1. La metáfora del árbol	71



•••• CAPÍTULO 4

SET DE RECURSOS	77
4.1. El sociograma	78
4.2. Elaboración de los grupos base o estables y roles asignados	81
4.3. Metodologías y técnicas didácticas activas complementarias	88
4.4. Retroalimentación grupal e individual	92
4.5. Tipos de evaluación propios del aprendizaje colaborativo	94
4.6. Instrumentos de evaluación: diario de aprendizaje o portafolio y rúbricas	97

•••: CAPÍTULO 5

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES	107
5.1. Contenidos y temas a trabajar	108
5.2. Competencias y capacidades a impulsar	109
5.3. Énfasis metodológicos	111
5.3.1. Participantes	111
5.3.2. Facilitadores	112
5.3.3. Recursos	112
5.3.4. Preguntas orientadoras	113
5.3.5. Evaluación	114
5.4. Los ambientes de aprendizaje	114
5.5. Estructuración de la formación	116

•••: CAPÍTULO 6

TALLERES DE FORMACIÓN PARA DOCENTES	121
6.1. Taller 1. La naturaleza del aprendizaje colaborativo	122
6.2. Taller 2. La elaboración de un sociograma	123
6.3. Taller 3. La creación de grupos base	124
6.4. Taller 4. La definición de normas	125
6.5. Taller 5. La aplicación de metodologías activas	126
6.6. Taller 6. La evaluación con rúbricas	127

•••: CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
----------------------------	-----

CAPÍTULO 1

MARCO CONCEPTUAL



1 MARCO CONCEPTUAL

Los desafíos actuales que enfrenta el sistema educativo latinoamericano son de naturaleza diversa y requieren soluciones novedosas. Por una parte, se observan niveles deficitarios en cuanto a calidad educativa, inclusión social y equidad. Por la otra, se evidencian desajustes estructurales entre el tipo de desempeños que las personas poseen y las demandas que la sociedad actual impone a sus ciudadanos. Asimismo, crece la tensión entre los viejos sistemas de transmisión del conocimiento, basados en la escuela jerárquica y cerrada, y su actual disponibilidad como bien común y de libre acceso debido (SUMMA, 2018), entre otros, a una participación activa de diversos grupos sociales a través de multiplicidad de dispositivos digitales (Hernández Sellés, González Sanmamed y Muñoz Carril, 2014).

El conjunto de estas tendencias ha tenido como resultado variadas respuestas que buscan hacer frente a dichos desafíos. Entre otros, el proyecto sobre Ambientes Innovadores de Aprendizaje (ILE, por sus siglas en inglés) de la OCDE señala que el foco está específicamente en aquellas pedagogías que dependen del trabajo colaborativo y de la indagación. Estas preparan al estudiantado para el aprendizaje futuro, especialmente en el contenido, y tratan de desarrollar los desempeños que se requieren hoy y mañana. Pero la puesta en marcha del trabajo colaborativo en el aula requiere de una adecuada preparación de los y las docentes.

Diversos estudios regionales (UNESCO-OREALC, 2013 y 2014) reconocen que la preparación del profesorado es un factor clave para la mejora educativa. Pero simultáneamente insisten en la necesidad de transformar las estrategias de formación y romper el aislamiento de los y las docentes. Con frecuencia se ha impulsado un modelo de enseñanza basado en el paradigma del lobo solitario (Hausman y Goldring, 2001), en detrimento de modelos que valorizan la naturaleza intrínsecamente colaborativa del ser humano (Vaillant y Marcelo, 2015).

Una gran cantidad de docentes percibe que esta profesión se desarrolla de forma aislada respecto de otros colegas. Pasan su tiempo con sus estudiantes, pero están solos cuando planifican, evalúan, etc. Sin embargo, la evidencia muestra que las interacciones entre docentes son fundamentales para la optimización de la práctica y para favorecer la mejora en los aprendizajes (Stoll y Seashore-Louis, 2007). Así, para contrarrestar el aislamiento y favorecer el intercambio entre colegas, surgen metodologías de enseñanza basadas en el aprendizaje colaborativo. La premisa es que el compromiso mutuo de los participantes constituye un factor decisivo para desarrollar aprendizajes compartidos (Leclerc, 2012). Los citados informes de la UNESCO-OREALC (2013 y 2014) plantean los lineamientos conceptuales básicos del aprendizaje colaborativo para apoyar la incorporación de estrategias didácticas y prácticas efectivas de los y las docentes, a través de innovaciones en el trabajo de aula para el mejoramiento de los aprendizajes.

En los párrafos que siguen, se analizarán los componentes fundamentales del aprendizaje colaborativo y sus implicancias e incidencia en el aprendizaje del alumnado. La idea base es considerar al estudiante como el centro de situaciones-problema que se plantean a los y las docentes, quienes deberían colaborar e investigar para encontrar prácticas que contribuyan a la mejor solución de esas situaciones.

La información respecto de este proyecto puede consultarse en:
<http://www.oecd.org/education/ceri/innovativelearningenvironments.htm>

1.1. Delimitación conceptual

Para realizar la aproximación conceptual al aprendizaje colaborativo, primero resulta necesario delimitar la noción de aprendizaje. La definición de aprendizaje ha experimentado cambios muy sustanciales desde los inicios de los sistemas escolares hasta la actualidad. Podemos identificar una progresión desde el conductismo inicial hacia la psicología cognitiva, que entiende el aprendizaje como el procesamiento de información y no como la respuesta a estímulos (Agüero y Vaillant, 2015).

Hoy se acepta, por lo general, un concepto más activo de aprendizaje: el constructivismo (y más recientemente el 'constructivismo social') no limita el aprendizaje a lo que ocurre dentro de la mente de cada individuo, sino que reconoce la imprescindible interacción entre quien aprende y su contexto. De Corte (2010) define el aprendizaje dirigido a promover los desempeños requeridos en la actualidad por medio del acrónimo CASC:



Constructivo:

Los aprendices construyen activamente sus conocimientos y habilidades.



Autorregulado:

Cada sujeto usa estrategias personales para aprender.



Situado:

El aprendizaje se entiende en su contexto, no abstraído de él.



Colaborativo:

Es una actividad que se realiza en relación con otros, y no en solitario.

La noción de aprendizaje colaborativo se inscribe en el concepto más amplio de aprendizaje por lo que resulta difícil su delimitación conceptual la cual hace referencia a una variedad de líneas teóricas que enfatizan en el valor de la interacción socio-cognitiva y de la coordinación entre participantes de un grupo.

Entre las principales perspectivas que abordan la temática se destaca la producción de Johnson & Johnson (1999), quienes definen el aprendizaje colaborativo como “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo”. Este se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada persona se sienta mutuamente comprometida con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva.

Una de las líneas conceptuales que da sustento al aprendizaje colaborativo es la referida a la teoría del conflicto socio-cognitivo, desarrollada por la escuela de psicología social de Ginebra (Suiza), con clara influencia del destacado psicólogo y biólogo Jean Piaget. Para esta teoría, el conflicto socio-cognitivo constituye el factor determinante del desarrollo intelectual. El conflicto cognitivo que posibilita el aprendizaje es ante todo social, es decir, ocurre en situación de intercambio con otros. El aprendizaje colaborativo entre pares (Dillenbourg, 1999) supone el intercambio de igual a igual y la confrontación de puntos de vista distintos, donde lo que está en juego es la potencialidad que emana de la pluralidad de perspectivas de los propios aprendices.

Otro enfoque acerca del aprendizaje colaborativo es el inspirado en el fundador de la psicología histórico-cultural, Lev Vygotski. Desde esta perspectiva, el aprendizaje colaborativo surge del intercambio y comunicación recíproca con una meta de construcción conjunta. Para Gunawardena, Lowe y Anderson (1997), se trata de un proceso en el que cada persona aprende más de lo que aprendería por sí sola, fruto de la interacción con los integrantes del equipo. En el desarrollo de un grupo, la interacción se convierte en un elemento clave, si se toma en cuenta que el proceso esencial es reunir las contribuciones de quienes participan en la co-creación de aprendizaje (Thousand, Villa & Nevin, 2002).

Un cuarto grupo de teorías que contribuyen a la conceptualización de aprendizaje colaborativo, se vincula con la teoría de la cognición distribuida, desarrollada por el psicólogo cognitivo y antropólogo, Edward Hutchins. Para esta teoría, la cognición y el conocimiento no se limitan a un individuo, sino que se distribuyen a través de objetos, personas y herramientas en el entorno (Ritzer, 1994). La idea fundamental es que el procesamiento de información que se realiza a escala humana no es un fenómeno exclusivamente individual, mental o interno, sino que la cognición humana está anclada en el contexto social y cultural en el que ocurre (en este sentido se habla de cognición situada). Por eso, no debe considerarse el funcionamiento cognitivo en términos de conciencia individual, sino “distribuido” en el entorno de herramientas y agentes sociales que en él intervienen (Roselli, 2007).

El aprendizaje colaborativo se usa, con frecuencia, como sinónimo de cooperación (Lucero, 2003). Sin embargo, algunos autores realizan la distinción y sostienen que, mientras que el aprendizaje cooperativo remite a la división de tareas que llevan a cabo los participantes en una actividad, el aprendizaje colaborativo supone una verdadera coordinación y actividades sincronizadas (Zañartu, 2003).

En el aprendizaje cooperativo cada persona es responsable de la parte del problema que le toca resolver, para luego ensamblar los resultados parciales en un proyecto o producto. En el aprendizaje colaborativo, los sujetos trabajan “juntos”, siendo posible la división espontánea del trabajo, además de que la partición es horizontal y los roles pueden cambiar permanentemente, a diferencia de la cooperación, donde la división del trabajo es “vertical” y fija.

En síntesis, la noción “aprendizaje colaborativo” describe una situación didáctica en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, que conllevan mecanismos de aprendizaje significativo.

1.2. Principios y componentes

Cuando nos referimos al aprendizaje colaborativo, debemos contemplar que este describe una situación caracterizada por determinadas formas de interacción y una serie de condiciones que conducen al logro de aprendizajes significativos. Por esa razón, es importante considerar los componentes esenciales del aprendizaje colaborativo que contribuyen, en un alto porcentaje, a situaciones que lo favorezcan.

El aprendizaje colaborativo surge cuando existe una interdependencia positiva bien definida, y cuando los integrantes de un grupo fomentan el aprendizaje y el éxito de cada uno. Todos son responsables y reflexionan acerca de cuán eficaz es su trabajo colectivo. Esas características son esenciales para que el aprendizaje en grupos pequeños sea realmente colaborativo. Según Johnson y Johnson (1999), los principios y componentes que guían el trabajo colaborativo son:



La cooperación: quienes participan de un grupo se apoyan entre sí para adquirir los conocimientos de la temática en estudio. Además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo (socialización), comparten todos los recursos, logros, metas. El éxito individual depende del éxito del equipo.



La responsabilidad: quienes participan son responsables del porcentaje del trabajo que les fue asignado por el grupo. Además, el grupo debe permanecer involucrado en la tarea de cada integrante y apoyarse en los momentos de dificultades.



La comunicación: quienes participan de un grupo exponen y comparten la información relevante, se apoyan en forma eficiente y efectiva, se retroalimentan para optimizar su trabajo, analizan las conclusiones de cada integrante y, por medio de la reflexión, buscan obtener resultados de mejor calidad.



El trabajo en equipo: quienes participan de un grupo aprenden juntos a resolver la problemática que se les presenta, desarrollando capacidades y habilidades de organización, planificación, comunicación, liderazgo, confianza, resolución de problemas y toma de medidas hacia un problema.



La autoevaluación: cada persona y cada grupo, de forma individual y colectiva, debe evaluar su desempeño, tanto sus aciertos como sus errores, para enmendarlos en la siguiente tarea a resolver. El equipo se fija las metas y se mantiene en continua evaluación para rectificar los posibles cambios en las dinámicas, con la finalidad de lograr los objetivos.

Los principios y componentes enumerados operan en situaciones en las que los participantes de un grupo trabajan conjuntamente para apoyarse en la resolución de problemas, el intercambio

de información, la producción de conocimientos y la mejora de la comunicación social. Si nos referimos concretamente al aprendizaje colaborativo en una situación de aula, el equipo docente estructura y diseña las actividades para generar aprendizaje significativo en sus estudiantes.

El aprendizaje colaborativo parte de la base de que el alumnado crea significados en conjunto y que el proceso lo enriquece y hace crecer.

En conclusión, las actividades de aprendizaje en el aula han de estar dirigidas a desarrollar prácticas didácticas más innovadoras, facilitando el desarrollo de procesos de aprendizaje que incentiven y favorezcan la reflexión y el aprendizaje autónomo del alumnado y permitan la participación y colaboración en la construcción de conocimientos (Muñoz-Repiso, Martín y Payo, 2012).

1.3. Qué dice la evidencia

La investigación existente con relación al aprendizaje colaborativo ha buscado medir sus efectos desde hace décadas. Entre las investigaciones clásicas, se encuentra un metaanálisis realizado por Johnson y colaboradores (Johnson et al., 1981) en los años 80 a partir de 122 estudios, para valorar los efectos del aprendizaje cooperativo frente al competitivo e individualista, en el rendimiento académico del alumnado. Uno de los resultados de ese estudio fue que los promedios académicos de los y las estudiantes que trabajaban en cooperación (aprendizaje cooperativo) fueron mejores que los de quienes trabajaban a través de la competición interpersonal (aprendizaje competitivo) y los esfuerzos individualistas (aprendizaje individual). Lo interesante del caso es que esos resultados se observaron de igual modo para distintas asignaturas como lengua, arte, lectura, matemáticas, ciencias y educación física. Además, también se mantenía el mismo patrón para todos los grupos de edad analizados.

Otro metanálisis de más de 60 estudios (Slavin, 1989) con estudiantes de educación primaria y secundaria comparó grupos experimentales de aprendizaje colaborativo con grupos control de metodología tradicionales que estudiaban la misma asignatura. La evidencia mostró que los grupos experimentales obtuvieron un 72% de los resultados superiores, mientras que los del grupo control lo fueron en un 15%, con un 13% de casos en los que las diferencias no fueron significativas. Estos hallazgos llevaron a Slavin a concluir que el aprendizaje colaborativo puede ser una estrategia efectiva para incrementar el éxito del estudiantado.

En un trabajo posterior, Roseth, Johnson y Johnson (2008) realizaron un metanálisis de 148 estudios, donde compararon la eficacia del aprendizaje colaborativo, competitivo e individual en los resultados académicos y las relaciones entre iguales de estudiantes preadolescentes. Los autores encontraron que en el aprendizaje colaborativo se daban mejores resultados que en el competitivo e individual: cuantas más estructuras de aprendizaje colaborativo utilicen las y los profesores de estudiantes preadolescentes, (a) más probabilidad de éxito tendrán, (b) más positivas tenderán a ser sus relaciones, y (c) mayor será la probabilidad de que sus buenos resultados académicos vayan asociados a más relaciones positivas entre ellos. En una investigación

más reciente referida a matemática, lectura e intervención en alumnado con dificultades de aprendizaje de primaria y secundaria, Slavin (2013) encontró que métodos bien estructurados de aprendizaje colaborativo producen mayores efectos que aquellos métodos que involucran el uso de libros de texto de currículum innovador o la utilización de las TIC en lectura y matemáticas.

En España, el aprendizaje colaborativo ha tenido un papel protagónico en los últimos años a través de diversas experiencias que han sido estudiadas. La investigación de esos casos ofrece buenos resultados referidos a un mayor trabajo autónomo del alumnado (Sánchez y Casal, 2016) y a un mayor rendimiento académico en distintas áreas (Gallach y Catalán, 2014; Poveda, 2007; Ruiz Varela, 2012).

Existen diversas investigaciones que buscan demostrar que el aprendizaje colaborativo es más efectivo que el competitivo y el individualista en lo relativo al logro académico y social de las y los estudiantes. Sin embargo, este tipo de estudios plantea una discusión metodológica. El primer aspecto a tratar es “¿efectos de qué?”. Una situación de aprendizaje colaborativo incluye una variedad de contextos e interacciones. Hablar del efecto de este término definido tan ampliamente sería como hablar acerca de los beneficios de tomar un medicamento, sin especificar cuál. No se debería abordar los beneficios del aprendizaje colaborativo en general, sino más específicamente los efectos en algunas categorías especiales de interacción. El segundo aspecto concierne al modo de evaluación. Los efectos del aprendizaje colaborativo son a menudo evaluados por medidas de desempeño de test individuales. Podría considerarse que una evaluación más válida sería medir el desempeño del grupo.

1.4. Ventajas de trabajar con otros

Hay un sinnúmero de razones y experiencias que demuestran las ventajas del trabajo en equipo, de los círculos de aprendizaje y de muchas otras formas de trabajo colaborativo. Todas ellas implican la instauración de nuevos modos de gestión institucional. Un modo de desempeño centrado en el individuo debe evolucionar hacia un entorno de trabajo colaborativo que forme redes de distintos niveles de complejidad (Aguerrondo y Vaillant, 2015). Y aunque las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia, poco a poco, emergen estrategias y métodos alternativos basados en el reconocimiento de que los aprendizajes se desarrollan activamente en procesos de intercambio grupales.

El aprendizaje colaborativo se inicia con procesos graduales que se van desarrollando de forma individual en quienes componen un grupo, y se comprometen con el proceso de aprendizaje propio y de sus pares. Se genera una interdependencia positiva por aprender con y de los otros, para luego anclarlo a sus saberes previos y propiciar un nuevo aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje como proceso de construcción social se adquiere con la utilización de métodos de trabajo grupal que promueven habilidades, y cuyo objetivo de aprendizaje es la interacción y el aporte de conocimientos de cada integrante para crear nuevos aprendizajes. Entre los beneficios de este modelo educativo se encuentran:

- Desarrollo del individuo en colectivo.
- Actitud de saber escuchar las ideas de otros.
- Capacidad de ser crítico con las ideas expuestas por los demás.
- Destreza para reformular las opiniones de sus pares.
- Habilidad para reconstruir su pensamiento en procesos de análisis
- Aptitud para reflexionar sobre sus propias acciones

En definitiva, podemos señalar que el aprendizaje colaborativo permite la adquisición de habilidades, destrezas, aptitudes, y actitudes –que son desempeños del individuo para salir adelante ante sus retos y problemas–, ayuda a disminuir el aislamiento, favorece la autoeficacia y fomenta actitudes de respeto hacia los compañeros del grupo. De igual modo, el asumir la responsabilidad compartida genera en el alumnado nuevos conocimientos, nuevos aprendizajes, que es, en definitiva, la intención última que se pretende en el sistema educativo.

1.5. Desafíos para la contribución al grupo

El aprendizaje colaborativo se enfrenta a la resistencia del trabajo en grupo y a las malas estrategias de aprendizaje planteadas en modelos educativos que no promueven actividades en equipo y olvidan la importancia de la riqueza que aporta la contribución de cada persona del grupo.

Los centros educativos ofrecen pocas oportunidades para que el profesorado impulse el trabajo colaborativo en sus aulas. La organización escolar, los horarios docentes, la escasez de presupuesto para la formación continua, no facilitan la reflexión sobre la práctica. Esta situación exige pensar de otra forma, ofrecer nuevas alternativas. Además, existen **desafíos y razones** por las que el profesorado no utiliza el aprendizaje colaborativo como un mecanismo para apoyar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, entre las cuales se encuentran:

- Temor a la pérdida de control en la clase.
- En ocasiones, escasa preparación del profesorado.
- Falta de materiales preparados para usar en la clase.
- Resistencia del alumnado al trabajo colaborativo.
- Escasa familiaridad con algunas técnicas del proceso colaborativo.
- Ausencia de procedimientos y concepciones de evaluación coherentes.

Por todo ello, resulta necesario pensar en una estructura organizacional que favorezca el trabajo colaborativo del equipo docente y el éxito de los alumnos, tema que abordaremos a continuación.

1.6. Condiciones que favorecen la tarea en el aula

Las ventajas del aprendizaje colaborativo en el aula y de estrategias didácticas y prácticas docentes que lo impulsen, han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2014). Sin embargo, esto no basta, pues **son necesarias condiciones para garantizar que los docentes puedan favorecer el aprendizaje colaborativo.**

El tiempo es un factor clave a la hora de pensar en el aprendizaje colaborativo. Las instituciones deben apoyar los espacios donde las y los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2014).

Además, en el centro educativo se deberían garantizar condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como visitas de especialistas y personas expertas, materiales de trabajo, información, u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo (UNESCO-OREALC, 2013).

Otra condición importante para un aprendizaje colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según lo reporta la literatura (Vaillant y Marcelo, 2015), buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse en la investigación acerca de lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable

es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad. No solo se requiere información acerca de las buenas prácticas docentes, sino que se hace imprescindible la difusión y conocimiento acerca de esas prácticas. Muchas experiencias innovadoras no se conocen y sus logros no se generalizan, por falta de difusión de sus resultados (Vaillant, 2016).

El trabajo colaborativo en el aula no nace por generación espontánea, sino que requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional para los docentes. Y fundamentalmente necesita de liderazgo pedagógico y de la facultad de los equipos directivos para orientar, entusiasmar y motivar al equipo docente y al estudiantado. Estos procesos no son innatos, sino que están asociados a las capacidades de los equipos directivos para ser desarrollados mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares (Vaillant, 2017).

Para favorecer la cultura de colaboración es necesario que los equipos directivos organicen el trabajo escolar con tiempos y medios para que las y los docentes colaboren entre sí, como por ejemplo, a través de jornadas colaborativas en el calendario escolar. La colaboración necesita ser promovida de manera formal y estructurada. El planteamiento de tareas y pasos concretos puede ayudar en la apropiación e incorporación del aprendizaje colaborativo en la escuela y en el aula.

Esta manera de funcionar apunta a promover una reflexión profunda y colectiva en relación a los desafíos pedagógicos vinculados con los aprendizajes del alumnado. Los equipos docentes y directivos pueden promover las prácticas de enseñanza basadas en la colaboración y apoyo a los aprendizajes a partir de la evidencia disponible y de las estrategias con buenos resultados.

1.7. El Desarrollo Profesional Docente

Para que el profesorado pueda impulsar el trabajo colaborativo en el aula, es necesario también considerar las propuestas formativas por las que transitan. Es por esto que queremos dedicar este último punto del marco conceptual sobre el aprendizaje colaborativo al equipo docente, no sólo como agente propiciador en el aula, sino como profesionales que practican esta forma de aprender para su propia mejora.

Si pensamos en el desarrollo profesional docente, este puede producirse de forma relativamente autónoma y personal, pero también dentro de un espacio intersubjetivo y social.

El aprendizaje docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o la maestra, o el profesor o la profesora se vincula activamente (Vaillant y Marcelo, 2015).

Las propuestas de desarrollo profesional escasamente toman en cuenta las modalidades de aprendizaje docente. La revisión de la literatura a nivel internacional evidencia que las actividades de desarrollo profesional se identifican a menudo con talleres aislados y esporádicos y no consideran las formas en las que docentes generan aprendizaje profesional (Boyle, White y Boyle, 2004). Darling Hammond et al. (2009) llegan a la misma conclusión en un estudio acerca de los programas de aprendizaje profesional percibidos como eficaces por las y los docentes. Sabemos que el intercambio y la interacción influyen de manera significativa en cómo aprende el profesorado, ¿cuáles serían entonces los formatos para un aprendizaje docente basado en la colaboración?

Las políticas de desarrollo profesional docente avanzan, en opinión de diferentes académicos e investigadores (UNESCO-OREALC, 2013), hacia un equilibrio entre el enfoque tradicional basado en el individuo y el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de maestros, maestras, profesores, y profesoras, como un espacio efectivo de desarrollo profesional. La premisa que comparten varios informes (Calvo, 2014; UNESCO-OREALC, 2014) es que los saberes docentes que conducen a prácticas eficaces en el aula ocurren en el marco de experiencias apoyadas en aprendizaje colaborativo.

Calvo (2014) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p.128).

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que las y los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.



CAPÍTULO 2

MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA



2 MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA

En este capítulo se presenta una propuesta de modelo para implementar el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar. La primera idea a considerar es que esa forma de aprender no se sostiene sino es por una serie de elementos facilitadores que necesariamente deben darse en el conjunto del centro escolar. El modelo está pensado para un centro escolar y no solamente para un o una docente o un aula en particular.

Un error habitual en los modelos de enfoques de enseñanza y aprendizaje es incluir un conjunto de componentes sin considerar sus relaciones. En un intento por superar esa debilidad, presentaremos, en primer lugar, los diversos elementos que integran el modelo a nivel de centro, con especial énfasis en los equipos docentes, la dirección escolar, las familias y otros elementos relacionados con la institución escolar. En un segundo momento, abordaremos las cuestiones asociadas a lo que debe ocurrir en un aula entre las que se incluye el rol del profesor o profesora, el rol de las y los estudiantes, la interacción pedagógica, las actividades, los agrupamientos, los materiales, los espacios y la evaluación. Ofreceremos también una propuesta gráfica del modelo de implementación del aprendizaje colaborativo, así como una explicación acerca de las relaciones de los elementos que lo componen.

2.1. El centro escolar como organización que aprende

En algunas oportunidades, el aprendizaje colaborativo suele considerarse como una metodología. Sin embargo, se trata de un enfoque de enseñanza y de aprendizaje que va mucho más allá del “cómo” enseñamos y del “cómo” aprendemos. Precisamente porque se trata de un enfoque metodológico, es que el aprendizaje colaborativo no constituye la opción meramente técnica de uno u otro docente de forma aislada. Por el contrario, un claro facilitador (y el primero de ellos) de este enfoque es que sea asumido como algo compartido en el centro escolar.

El **proyecto educativo del centro** (o cualquier otro documento del centro en el que se expliciten las señas de identidad del mismo) debe transformarse en una de las principales herramientas que den soporte oficial e institucional al aprendizaje colaborativo. Es importante indicar que el simple hecho de que este enfoque quede reflejado en documentos institucionales no asegura, en sí mismo, ningún tipo de correcta implementación del aprendizaje colaborativo. Más bien, por el contrario, este debe incluirse en los documentos institucionales cuando ya exista en la realidad de las aulas, de las programaciones docentes, es decir, cuando sea evidente una clara sensibilidad e intención pedagógica de implementarlo. Algunos estudios (European Commission, 2017) destacan especialmente dos elementos del centro que resultan fundamentales en el

modelo de implementación del aprendizaje colaborativo: el equipo directivo y el equipo docente. La mejor manera de que un planteamiento se establezca como práctica habitual en un centro es que cuente, en algún momento, con el impulso institucional de un **equipo directivo** que va más allá de la gestión y se preocupa por favorecer una cultura escolar centrada en el aprendizaje (Grace, 2005). Este apoyo puede producirse de distintas maneras. Se pueden identificar dos tendencias:

- el equipo directivo es el que induce al centro y al equipo docente a introducir el aprendizaje colaborativo como foco de actuación en la enseñanza, o
- son las prácticas reiteradas del profesorado las que van impregnando la cultura escolar hasta que el aprendizaje colaborativo es impulsado también por el equipo directivo y reconocido en los documentos oficiales del centro.

Las dos tendencias que mencionamos son extremas; en realidad existen estas dos posibilidades y todas las situaciones intermedias (las que hay entre una y otra) que, por otro lado, suelen ser las más habituales. Si se hace bien, se puede llegar a establecer el aprendizaje colaborativo como modelo en el centro por cualquiera de las vías posibles.

Resulta indispensable que en algún momento de la implementación del modelo, las y los **docentes** (en este caso, como grupo) se transformen en sus verdaderos protagonistas. No es posible un cambio de cultura escolar sin que el **equipo docente** se implique en el mismo (UNESCO, 2005). El equipo docente de la escuela debe, en primer lugar, estar muy bien formado; la preparación teórica es la base, pero no es suficiente. Se debe aplicar, evaluar y mejorar. Esto es, a su vez, un proceso formativo de gran relevancia para las y los docentes, en el que deben ser también acompañados y contar con las condiciones oportunas (espacios de reflexión, coordinación docente, observación en aulas, etc.). Pero, además de ello, el aprendizaje colaborativo no llegará a ser una señal de identidad hasta que el equipo docente sea un ejemplo de organización que se desarrolla en base a procesos de aprendizaje colaborativo.

Tal como hemos mencionado, el equipo directivo y el equipo docente son elementos esenciales para la implementación del aprendizaje colaborativo, pero no podemos dejar de tener en cuenta a otros actores de la comunidad educativa que también son muy relevantes. En primer lugar, nos referimos a las **familias**. Resulta fundamental que ellas estén alineadas con el enfoque de aprendizaje colaborativo. Por ello, es importante que los documentos institucionales reflejen la apuesta del centro educativo por el aprendizaje colaborativo, para que las familias sepan cómo se trabaja en el centro y cuáles son sus consecuencias. Solo de esta manera se podrá conseguir, además, que las familias configuren un elemento facilitador y que en grados diversos puedan implicarse también en la puesta en marcha de un modelo pedagógico basado en el aprendizaje colaborativo. Si las familias no apoyan, o no confían en el principio pedagógico que el centro propone basado en un enfoque de aprendizaje colaborativo, es más difícil que su desarrollo tenga lugar en sus máximas posibilidades. En este caso, debemos entender que las familias pueden

ser facilitadores muy pertinentes desde el inicio de la implementación del modelo, por lo que debemos conseguir que lleguen a confiar y apoyar este enfoque.

En segundo lugar, también es importante que tengamos en cuenta **elementos del contexto del centro** que pueden ser facilitadores o amenazas para el proyecto. Entre ellos destacamos los siguientes:

- Los equipos de orientación psicopedagógica.
- Los servicios sociales.
- La inspección educativa.
- Otras entidades municipales o vecinales, públicas o privadas.

No es momento ahora de desarrollar aquí todos ellos. Sobre todo, porque las realidades educativas en diferentes regiones, países, localidades y centros son de extrema complejidad y diversidad. Sin embargo, cabe mencionar la relevancia de que el centro educativo reconozca los apoyos que pueden existir en el entorno de la actividad de enseñanza-aprendizaje que desarrolla la institución escolar.

2.2. El aula como espacio de aprendizaje colaborativo

El aula es el espacio central en el cual se hace realidad el aprendizaje colaborativo. Por ello, tras la necesaria contextualización presentada en la sección precedente, a continuación profundizaremos en los aspectos que configuran el escenario de un aprendizaje colaborativo efectivo a nivel de aula.

Todavía hoy, a pesar de las duras críticas formuladas a los centros escolares, el aula es un espacio de evidente incidencia social, y constituye uno de los lugares (no sólo físicos) con mayor relevancia para el desarrollo futuro de niñas, niños y adolescentes. En no pocos contextos de la región Latinoamérica, el aula sigue siendo el espacio donde aprenden, maduran, se relacionan con otros. Y a cargo de esa aula están, principalmente, los equipos docentes. Como veíamos con anterioridad, por tanto, las y los **docentes** son los primeros responsables de organizar lo que ocurre en el aula con el principal objetivo de que sus **alumnas y alumnos** aprendan. Si se apuesta por el aprendizaje colaborativo es fundamental que tengamos en consideración, al menos, una serie de elementos.

En primer lugar y, por encima de todo, consideramos la **relación entre docente y su alumnado**. Aunque esta viene mediada por diferentes variables, la conexión entre ambos la define el o la docente, por la relación pedagógica y los roles de cada uno de ellos. Para favorecer el aprendizaje colaborativo, Collazos y Mendoza (2006) proponen los roles para docentes y estudiantes que se sintetizan en la Tabla 1.

TABLA 1.
LOS ROLES DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

ROL DE LOS DOCENTES

1 COMO DISEÑADORES DIDÁCTICOS O INSTRUCCIONALES:

- emprender acciones pre-instruccionales.
- definir los objetivos.
- definir el tamaño del grupo.
- definir la composición del grupo.
- definir la distribución del salón.
- definir los materiales de trabajo.
- dividir el tema en subtarefas.
- propiciar lluvia de ideas respecto al tema.

2 COMO MEDIADORES COGNITIVOS:

- modelar pensamientos de orden mayor haciendo preguntas que verifiquen el conocimiento profundo de los estudiantes: ¿por qué?, ¿qué significa?, ¿cómo sabes que es cierto?
- cambiar el pensamiento del estudiante formulando preguntas que incentiven la reflexión: ¿qué piensas?, ¿qué significa?, ¿cuáles son las implicaciones de lo que se ha dicho?, ¿hay algo más?

3 COMO INSTRUCTORES:

- explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales
- monitorear e intervenir:
 - chequear si los estudiantes están trabajando juntos.
 - chequear si los estudiantes están haciendo el trabajo bien.
 - observar y dar retroalimentación.
- evaluar con, al menos, estas modalidades:
 - diagnóstica: evalúa el nivel actual de conocimientos y habilidades de los estudiantes.
 - formativa: monitorea el progreso en el logro de los objetivos.
 - sumativa: provee datos para juzgar el nivel final del aprendizaje de los estudiantes.

ROL DE LOS ESTUDIANTES

1 SER RESPONSABLES CON EL APRENDIZAJE:

- se hacen cargo de su propio aprendizaje y se autorregulan. Definen los objetivos del aprendizaje y los problemas que les son significativos, entienden qué actividades específicas se relacionan con sus objetivos y usan estándares de excelencia para evaluar qué tan bien han logrado dichos objetivos.

2 ESTAR MOTIVADOS PARA APRENDER:

- encuentran placer y entusiasmo en el aprendizaje. Poseen pasión para resolver problemas y entender ideas y conceptos. Para estos estudiantes, el aprendizaje es intrínsecamente motivante.

3 SER COLABORATIVOS:

- entienden que el aprendizaje es social. Están “abiertos” a escuchar las ideas de los demás y a articularlas efectivamente; tienen empatía con los otros y una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas. Poseen la habilidad para identificar las fortalezas de los demás.

4 SER ESTRATÉGICOS:

- desarrollan y refinan el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas. Esta capacidad para aprender a aprender (metacognición) incluye construir modelos mentales efectivos de conocimiento y de recursos, aun cuando los modelos puedan estar basados en información compleja y cambiante. Estos estudiantes son capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas en forma creativa, y de hacer conexiones en diferentes niveles.

Fuente: Collazos y Mendoza (2006: 66-70)

En situación de aula, existen, además, importantes elementos que las y los docentes deben tener en cuenta a la hora de poner en marcha el aprendizaje colaborativo entre sus estudiantes. Teniendo en consideración los puntos comunes de una amplia bibliografía (Barkley, Cross y Major, 2014; Chong y Kong, 2012; Ortiz de Urbina Criado, Medina Salgado y De La Calle Durán, 2010; Tolmie et al., 2010), el profesorado debe prestar particular atención a los siguientes aspectos:



ACTIVIDADES FORMATIVAS

Más allá de las técnicas o estrategias didácticas que se propongan, resulta de vital importancia para el correcto desarrollo que la planificación de situaciones en el aula se caracterice, al menos, por lo siguiente (Padilla et al., 2008):

Interdependencia positiva: el apoyo que existe entre los miembros que configuran un grupo debe ser mutuo. Y esto pasa por compartir todo el proceso de aprendizaje; las metas, los recursos, los logros, etc. En el aprendizaje colaborativo no es posible que, en un grupo de alumnos y alumnas, solamente uno o una tenga éxito en la tarea. Y, por el contrario, si alguno o alguna falla, el fracaso es de todos.

Responsabilidad individual: cada cual es responsable de forma personal de la(s) tarea(s) encomendada(s) pero, al mismo tiempo, el aprendizaje colaborativo exige que todos comprendan las tareas asignadas al resto, así como su sentido y pertinencia para el conjunto del grupo.

Habilidades interpersonales: el trabajo en grupo es la esencia del aprendizaje colaborativo; por ello, es fundamental que el alumnado posea habilidades interpersonales, capacidad para comprender al otro. A su vez el aprendizaje colaborativo hará que estas mismas habilidades se vean mejoradas, y con ellas, competencias como el liderazgo, la comunicación, la confianza, la toma de decisiones, la solución de conflictos, entre otras.

Autoanálisis del grupo: una característica del aprendizaje colaborativo es que se necesita ir evaluando progresivamente la consecución de metas parciales que contribuyan como grupo a la adquisición de los objetivos finales. Así, es relevante que el grupo identifique los ajustes que deben hacer en el proceso.



AGRUPAMIENTOS

En el ecosistema de nuestras aulas, los grupos constituyen las células de aprendizaje en la que cada estudiante se desarrolla. Son un elemento esencial para el aprendizaje colaborativo. Debemos comenzar, por tanto, configurando los grupos base, sin menoscabo de otras agrupaciones esporádicas que puedan hacerse, tanto de tipo formal como informal:

Grupos base: se caracterizan por ser estables en el tiempo, usualmente se mantienen durante todo el curso escolar. Deben ser heterogéneos para favorecer el aprendizaje de unos y otros en función de las potencialidades de cada uno. Lo importante es que sus miembros se complementen y enriquezcan. Se trata de brindar a cada integrante, la asistencia y el apoyo necesarios para que todos aprendan. El o la docente debe tener el tiempo necesario para conocer bien al grupo-clase y constituir equipos estables en el tiempo. Por lo general, los grupos se integran por cuatro o cinco miembros, pero puede haber un número mayor o menor en función de cada situación didáctica.

Grupos de carácter formal e informal: en momentos puntuales, para impulsar ciertas dinámicas, es bueno que se configuren otros grupos. En ciertos casos, la o el docente los propone (formal) o bien también pueden surgir a propuesta de las y los estudiantes (informal). Este tipo de agrupamientos pueden ser heterogéneos o también homogéneos. La duración de los grupos no suele ser mayor de una semana, e incluso pueden configurarse tan sólo para un momento puntual de una sesión concreta.



ESPACIOS, TIEMPOS Y MATERIALES

Para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, se debe considerar los espacios, tiempos y materiales, y los equipos docentes podrán reconocer las posibilidades que tienen para emplearlos de acuerdo a su entorno y contexto. También será posible realizar ajustes y adaptaciones en función de:

Espacios: debemos contar con materiales oportunos, mesas de trabajo grupal, mobiliario flexible con facilidad de desplazamiento. En ocasiones, es necesario o relevante contar con laboratorios adecuados y materiales específicos para el trabajo de las actividades de los grupos, así como con bibliotecas actualizadas y sostenibles. Cuanto mejor se cuide el espacio, mejor será para el aprendizaje.

Tiempos: se debe ser consciente de que aprender colaborativamente implica más tiempo dedicado a la organización didáctica por parte del profesor o profesora. Para que este se reduzca, es muy importante que los equipos docentes transmitan pautas de trabajo claras.

Recursos: los insumos para el trabajo colaborativo dependen estrechamente de los objetivos y contenidos que se quieren trabajar. Sin embargo, es importante señalar que deben estar al alcance de todas y todos los estudiantes que integren los equipos.

Los aspectos que acabamos de presentar vinculados a actividades formativas, agrupamientos, espacios, tiempos y materiales, se relacionan fundamentalmente con el enfoque metodológico que supone la implementación del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, también es fundamental que todos estos elementos se relacionen con otros dos grandes aspectos didácticos: los **objetivos y/o competencias de aprendizaje** y el sistema de evaluación. Insistimos en que el

aprendizaje colaborativo tiene que ver, sobre todo, con los elementos que integran la metodología de la profesora o el profesor, pero debemos considerar que, por un lado, es útil cuando tenemos unos objetivos y/o competencias de aprendizaje de tipo más procedimental y aplicado y, por otra parte, exige un **sistema de evaluación** más cercano a las valoraciones continuas y formativas. Estos dos aspectos, aunque resulta esencial dejarlos apuntados en este momento, no son propiamente definitorios del aprendizaje colaborativo y, por ello, no se desarrollarán más adelante.

2.3. Representación sistémica del modelo e interacción entre sus elementos

Hemos delineado las ideas principales del modelo de implementación del aprendizaje colaborativo en los apartados precedentes. Con el objetivo de sintetizar lo ya presentado y para explicitar las relaciones entre los diferentes elementos, se ofrece la correspondiente representación gráfica en la figura que sigue, así como su explicación breve y sistemática a modo de corolario.



En relación a la figura de la página 37:

- El aprendizaje colaborativo ocurre en el aula, en un trabajo grupal en el que cada uno de las y los estudiantes y todas y todos ellos a la vez aprenden juntos.

- La o el docente constituye un elemento esencial en la planificación y seguimiento de los procesos de aprendizaje que se dan en el aula.

- Otros facilitadores del aprendizaje colaborativo se encuentran en agentes que no están directamente en el establecimiento como son las familias del alumnado y otros agentes externos al centro tales como la administración, asociaciones vecinales, inspección, entre otros. Alinear estos agentes con el enfoque de aprendizaje colaborativo ayudará a su mejor desarrollo.

- En función de los objetivos, competencias y contenidos que deben trabajarse, la o el docente debe planificar un método de trabajo en el que se incluyen, entre otras cuestiones, la configuración de los grupos, las actividades formativas que van a realizar, los materiales para su desarrollo, así como el uso de los espacios y los tiempos.

- El aprendizaje colaborativo, para que sea efectivo, debe contar con facilitadores que vayan más allá de lo que ocurre en un aula específica, con un docente concreto y su alumnado.

- Como consecuencia, la evaluación de los aprendizajes debe ajustarse al método seguido y a los objetivos que se persiguen.

- Será beneficioso si el establecimiento educativo asume como suyo el enfoque de aprendizaje colaborativo, por lo que el liderazgo del equipo directivo resulta de vital importancia. También es relevante que quede plasmado en los documentos oficiales de la escuela o el liceo.

- En cada aula se pueden desarrollar prácticas colaborativas, pero, de alguna manera, debe existir, a su vez, una coordinación (colaboración) entre dichas aulas, equipos docentes, estudiantes.

2.4. Gradualidad en la implementación

La implementación del aprendizaje colaborativo puede ocurrir en distintos grados de acuerdo a las condiciones o situaciones didácticas en que este se da. Por ello, para el diseño y puesta en marcha de este enfoque, el profesorado debe moverse entre lo posible/real y lo ideal/perfecto. Así, de cara a implementar el aprendizaje colaborativo, cabe señalar dos principales niveles de los que depende su mayor o menor puesta en marcha: el aula (con el o la docente a la cabeza) y el centro (con el equipo directivo al frente).

Aunque el grado de “madurez” institucional (centro y equipo directivo) y profesional (docentes) es esencial para determinar las posibilidades de implementación del aprendizaje colaborativo, debemos tener en cuenta que estos niveles no están desconectados. Por el contrario, resulta clave considerar tanto todas las posibles relaciones entre ellos dos, como otros actores o agentes que, con menor relevancia, también pueden ser facilitadores u obstaculizadores del proceso.

En el siguiente apartado ofreceremos una serie de preguntas oportunas en relación a ambos niveles para que cada uno de ellos pudiera, en función de las respuestas a estas preguntas, configurar las condiciones y posibilidades reales que tiene a la hora de implementar el aprendizaje colaborativo. Esto se basa en la idea de que lo perfecto es enemigo de lo bueno, es decir, conviene tener bien definidos los aspectos facilitadores para el aprendizaje colaborativo con los que contamos y aquellos que pueden suponer una dificultad por no contar con ellos. La implementación del aprendizaje colaborativo permite una graduación, de tal manera que se puede iniciar de forma más puntual e ir, sucesivamente, generando un enfoque más global.



2.4.1. El aprendizaje colaborativo en el aula y en el centro educativo

NIVEL 1.

Cada docente puede plantearse las siguientes preguntas para conocer mejor las posibilidades de implementación del aprendizaje colaborativo en su aula:

De las siguientes cuestiones, **¿cuáles puedo hacer en mi clase (de forma aislada)?**

- ¿Puedo hacer un sociograma que me permita identificar las características de mis estudiantes y sus relaciones?
- ¿Puedo constituir los grupos base en función del sociograma?
- ¿Puedo/debo trabajar el aprendizaje colaborativo de forma global o de forma específica en algunos momentos del año?
- ¿Qué propósitos educativos me planteo con el aprendizaje colaborativo?

- ¿Puedo cambiar el espacio de mi aula para el trabajo en equipo?
- ¿Qué repercusiones tiene el aprendizaje colaborativo a la hora de decidir el tiempo que se necesita para cada una de las actividades propuestas?
- ¿Qué actividades formativas (técnicas y metodologías: estudio de casos, rol playing, aprendizaje basado en problemas (ABP), método de proyectos, simulación, etc.), coherentes con el aprendizaje colaborativo, son más propicias, conforme a los propósitos didácticos que tengo?
- ¿Qué sistema de evaluación, coherente con el aprendizaje colaborativo, es más propicio, conforme a los propósitos didácticos que tengo?

¿Qué necesidades formativas tengo para poder implementar el aprendizaje colaborativo?

- ¿Cuáles de ellas puedo adquirir por mí mismo/a?
- ¿El resto de necesidades, de quién dependen? ¿A quién necesitaría?

¿Cuento con apoyo de otros docentes que estén dispuestos a introducir el aprendizaje colaborativo en sus aulas? En caso afirmativo:

- ¿Qué conexiones podemos hacer entre unos y otros?
 - Mismos contenidos.
 - Actividades formativas compartidas entre varias clases/aulas.
- ¿De qué manera podemos compartir lo que unos y otros hacemos? ¿Cómo podemos aprender unos de otros? Y esto en distintos momentos:
 - En el diseño de las situaciones didácticas con aprendizaje colaborativo.
 - En el desarrollo de dichas situaciones.
 - Y/o en la evaluación de las mismas.

¿Cómo se integra mi propuesta de aprendizaje colaborativo en mi institución?

- ¿Cuento con apoyo del equipo directivo? En caso afirmativo:
 - ¿Pueden ayudarme para mejorar mi formación?
 - ¿Cómo se relaciona mi propuesta de aprendizaje colaborativo con los propósitos de mi centro escolar?
 - ¿De qué manera voy a reportar/compartir con el equipo directivo el diseño, desarrollo y repercusión (resultados) de mi propuesta de aprendizaje colaborativo?
- ¿Cómo integro a las familias en mi propuesta de aprendizaje colaborativo?
 - Les informo.
 - Les consulto algunas cuestiones.
 - Les solicito que participen en algunos momentos.
 - Forman parte de todo el proceso.

- ¿Hay otros agentes del contexto que pueden contribuir en que mi propuesta de aprendizaje colaborativo sea más efectiva?
- ¿Puedo difundir y compartir mi práctica docente con aprendizaje colaborativo más allá de mi centro (compartir con docentes o centro en ciertas redes profesionales inter-centros)?

NIVEL 2.

Los equipos directivos pueden plantearse las siguientes preguntas para conocer mejor las posibilidades de implementación del aprendizaje colaborativo en su centro:

¿Cómo podemos implicar a los docentes en la implementación de un enfoque metodológico basado en el aprendizaje colaborativo en el centro?

- ¿Qué condiciones espacio-temporales podemos otorgar a nuestros docentes para que desarrollen aprendizaje colaborativo en sus aulas?
- ¿Cómo podemos reconocer a los docentes su implicación con respecto a un plan global del centro coherente con el aprendizaje colaborativo?
- ¿Qué tipo de mecanismo de coordinación (horizontal y vertical) podemos generar entre nuestros docentes para implementar el aprendizaje colaborativo entre aulas?
- ¿Cómo evaluar las implicaciones que el aprendizaje colaborativo tiene en nuestro centro?
 - Sobre los resultados académicos de nuestros estudiantes.
 - Sobre resultados no académicos de nuestros estudiantes.
 - Convivencia en las aulas y en el centro.
 - Desarrollo profesional docente.
 - Colegialidad en el centro (sobre todo entre docentes).
 - Implicación de las familias.

¿Qué formación necesitamos los distintos agentes (sobre todo los y las docentes) para incorporar el aprendizaje colaborativo?

- ¿Quién debe responsabilizarse de las distintas necesidades formativas de los distintos agentes?
- ¿Cómo mantener coherencia formativa entre los diferentes agentes?

¿Dónde y cómo reflejar el aprendizaje colaborativo como enfoque metodológico del conjunto del centro? ¿En qué documento(s) debe quedar reflejado?

¿Cómo transmitirlo a las familias? ¿Cómo implicarlas?

- Informarlas.
- Consultarles algunas cuestiones.
- Hacerlas participar en algunos momentos.

- Formar parte de todo el proceso.

¿Cómo transmitirlo a otros agentes (entre ellos: inspección, organizaciones sociales del contexto del centro, administración educativa, otros)?

¿Cómo implicar a otros agentes (entre ellos: inspección, organizaciones sociales del contexto del centro, administración educativa, otros)? Para cada uno de los agentes del contexto del centro con los que se pueda colaborar conviene determinar una serie de posibilidades de participación.

¿Qué otros centros educativos pueden aportarnos conocimiento y experiencias sobre la implementación del aprendizaje colaborativo?

- ¿Cómo podemos trabajar con otros centros educativos para aprender conjuntamente sobre implementación de aprendizaje colaborativo en nuestras instituciones?
- ¿Podemos constituir una red de centros más o menos sistemática y con cierta estabilidad temporal y compromiso de trabajo compartido?

En definitiva, ¿podemos transformarnos en una organización cuya cultura (desarrollo y evolución) tenga como enfoque metodológico el aprendizaje colaborativo, no sólo en nuestras aulas sino en el conjunto de la institución?

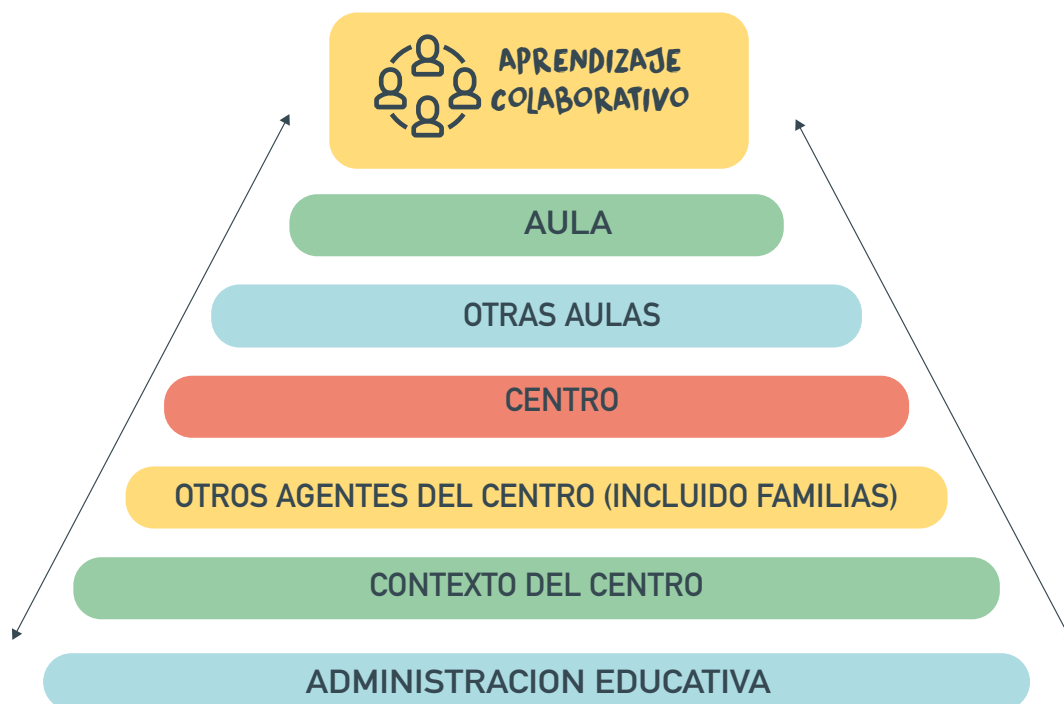


2.4.2. Expresiones gráficas que representan la implementación

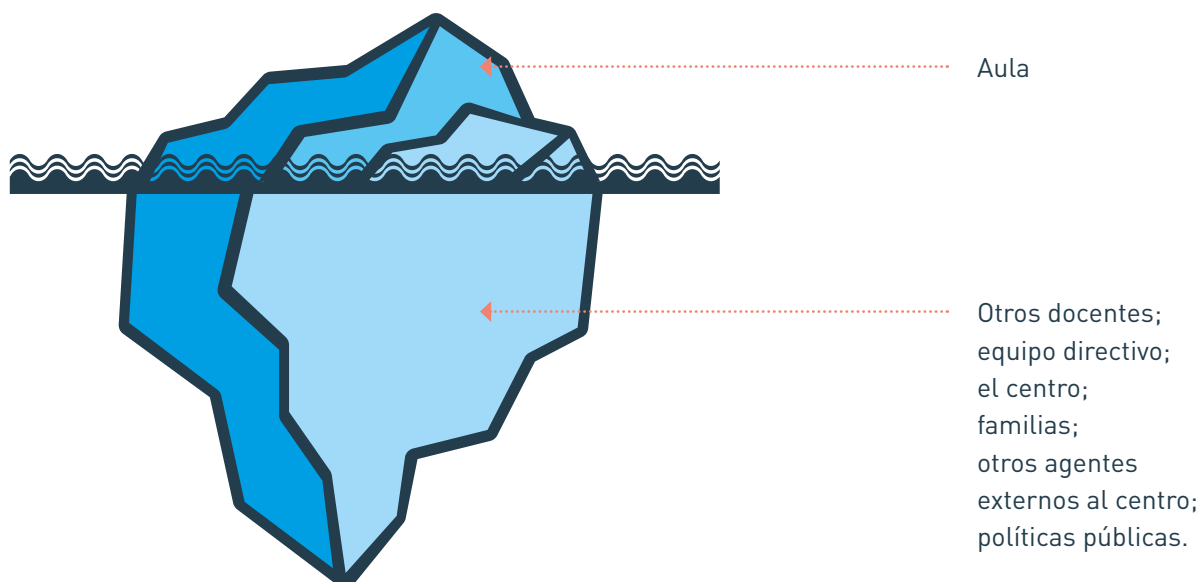
Como vimos, el aprendizaje colaborativo se produce necesariamente en el aula y este es el nivel principal e indispensable. Sin embargo, a este se le pueden añadir otros niveles que le den mayor soporte y coherencia. Es esencial que exista una cultura escolar, ya que el aprendizaje colaborativo (como enfoque metodológico compartido) no nace por generación espontánea. El liderazgo pedagógico y distribuido (no sólo del equipo directivo) es la herramienta más eficaz para orientar, entusiasmar y motivar al conjunto de los agentes implicados. Y, en cualquier caso, es fundamental que en el origen y fundamentación de la implementación del aprendizaje colaborativo esté la reflexión profunda y colectiva en relación a los desafíos pedagógicos vinculados con los aprendizajes del alumnado.

Así, las expresiones gráficas para representar este modelo de implementación, podrían ser:

- Una **pirámide** con un bloque en su cúspide que es el aula (y, por tanto, el o la estudiante que aprende con sus compañeros y su docente) al que se puede añadir otros bloques sucesivos que contribuyen a estabilizar, sostener, asentar, fortalecer el enfoque metodológico del aprendizaje colaborativo.



- Un **iceberg** en el cual se hace visible lo que ocurre en el aula. Para que este exista se requiere de un soporte (no visible) en el que otros docentes, el equipo directivo, el centro en su conjunto, las familias, otros agentes externos al centro, e incluso las políticas públicas, constituyen la base fundamental.



CAPÍTULO 3

PROPUESTA DIDÁCTICA



3 PROPUESTA DIDÁCTICA

La implementación del aprendizaje colaborativo en un aula debe considerar un conjunto de elementos fuertemente relacionados. Entre otros, hay que tener en cuenta las características del alumnado (sus conocimientos previos, sus intereses...) y sus relaciones, el clima de clase, la definición de los objetivos de aprendizaje y también los contenidos.

Toda propuesta didáctica se define en base a orientaciones y sugerencias para diseñar y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje. Resulta evidente que muchos elementos de una propuesta basada en el aprendizaje colaborativo son comunes a cualquier otra programación didáctica. Por ello, en este documento vamos a centrarnos en los aspectos que son característicos del aprendizaje colaborativo.



Para apoyar el diseño de una propuesta basada en el aprendizaje colaborativo, a lo largo de este capítulo y en determinados momentos, se insertará el símbolo que representa “recursos”.

RA: Recursos de Apoyo

Ello significa que para profundizar y ampliar conocimientos y, sobre todo, materiales prácticos, se puede consultar el capítulo 4 que recoge un “Set de recursos”. Se busca así facilitar la implementación concreta de los distintos elementos implicados en una propuesta didáctica basada en aprendizaje colaborativo.

3.1. La propuesta didáctica con aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se traduce en una propuesta didáctica que puede desarrollarse de manera puntual, en el marco de ciertas actividades, o bien puede tener carácter sistemático y holístico cuando constituye un enfoque de enseñanza y de aprendizaje. La puesta en marcha de actividades puntuales o bien de una modalidad de enseñanza y de aprendizaje a partir de un enfoque colaborativo en el aula, requiere de una propuesta didáctica y de un proceso que se define por una serie de fases o momentos que se describen en la figura 3.1.

Fig. 3.1. Las fases de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje colaborativo.



Antes de comenzar a caracterizar el proceso, y sus correspondientes fases, de diseño e implementación de la propuesta didáctica basada en el aprendizaje colaborativo, se hace necesario explicitar que no hay fórmulas únicas y generales. Todo lo que se señale diferirá según el tipo de alumnado, el centro educativo, el nivel (básico, medio, primario, secundario...), la asignatura, etc. Tal diversidad se traduce en las características y componentes del proceso de elaboración de la propuesta didáctica que describiremos en los apartados que siguen.

3.2. Caracterización del proceso

“Las fases y momentos que integran la propuesta didáctica se desarrollan según una secuencia temporal que no ocurre de manera lineal, sino por aproximaciones sucesivas.”

En general, el docente realiza un diagnóstico de la situación de aula antes de pasar a la fase de diseño. Pero esta no es una etapa cerrada, sino que implica permanentes indagaciones debido a las transformaciones que operan en el contexto de aula a lo largo del tiempo. La propuesta didáctica involucra una red de factores en permanente cambio, lo que exige flexibilidad y reflexión sobre la práctica durante todo el proceso, como buscamos evidenciarlo en los párrafos que siguen.



3.2.1. Diagnóstico - indagación

Por la amplia diversidad de casos (tantos como aulas), la propuesta didáctica tiene que comenzar, necesariamente, con un análisis de la o el docente acerca de la realidad educativa en la que se desarrollará el aprendizaje colaborativo. La fase de diagnóstico difiere según la realidad del centro educativo. En algunos casos, existe una reflexión colectiva del equipo directivo y docente acerca del aprendizaje colaborativo. En tal situación, se suele contar con un documento institucional en el cual se consignan las principales oportunidades y debilidades del contexto. En otros casos, no existe un proyecto del centro, y el profesor o profesora es el o la principal protagonista en la fase de elaboración diagnóstica y de indagación.

El diagnóstico implica, por encima de todo, conocer en profundidad al estudiantado para una adecuada implementación de las siguientes fases de la propuesta didáctica. El o la docente debe ser capaz de identificar para cada uno de sus estudiantes, cuáles son sus principales intereses, su nivel de conocimientos, su situación socioemocional, su motivación, el relacionamiento con sus pares. Junto a todo ello, es muy importante identificar la posición que ocupa cada alumno y alumna dentro del grupo, cuáles son las relaciones entre ellos y los roles que de forma espontánea se han ido generando. Conocer cuál es la estructura interna del alumnado facilita ajustar de forma más adecuada la propuesta didáctica, por lo que un **sociograma de la clase**, con mayor o menor formalidad, resultaría un instrumento de utilidad para esta fase **RA**.

De forma breve, por sociograma entendemos toda aquella técnica (consignada, por lo general, de manera gráfica) para obtener una radiografía grupal a partir de la observación y contextualización de las relaciones de las y los estudiantes que conforman el aula. Existen muchas posibilidades para realizar un sociograma, pero la mayoría comparte dos tipos de preguntas, vinculadas con:

- el grado de afinidad emocional con las y los iguales, y
- el grado de afinidad para el trabajo colaborativo.

Además, las preguntas se realizan tanto en positivo como en negativo y constituyen lo que técnicamente se denomina test sociométrico, el cual puede ser más o menos formal o complejo. En cualquier caso, las siguientes cuatro preguntas son las más habituales para la configuración de un sociograma:

- ¿Con quién prefieres jugar / pasar tiempo libre?
- ¿Con quién no prefieres jugar / pasar tiempo libre?
- ¿Con quién prefieres trabajar juntos?
- ¿Con quién no prefieres trabajar juntos?

Evidentemente, las preguntas pueden ajustarse debidamente en función de la edad. Por ejemplo, para niñas y niños más pequeños se suele preguntar por “jugar”, mientras que para adolescentes se puede usar “pasar tiempo libre”. En cualquier caso, lo que tenemos es un doble perfil: uno relacionado con las afinidades personales y otro con las afinidades de colaboración formal en el contexto escolar. Hay que tener en cuenta ambos perfiles a la hora de hacer los grupos. ¿Qué información nos ofrece esta primera fase con las preguntas planteadas? En esta fase podemos agregar más preguntas con el objetivo de:

- Conocer la estructura del grupo, cuál es su organización y si está cohesionada.
- Identificar relaciones de parejas, triángulos o subgrupos entre el alumnado, creadas de forma natural.
- Comprender los valores más apreciados y más rechazados por el alumnado (cultura del aula).
- Describir posibles factores discriminatorios, así como sus razones (sexo, religión, raza).
- Identificar alumnado:
 - » Que destaca, o no, en lo escolar.
 - » Líder natural (con valoraciones positivas).
 - » Aislado (sin valoraciones positivas ni negativas).
 - » Rechazado (con valoraciones negativas).

La información antes mencionada permite estructurar el sociograma definitivo del aula. En base a este sociograma se terminan de configurar los grupos estables de aprendizaje colaborativo. Esta decisión, muy relevante para que funcione adecuadamente la propuesta didáctica, se desarrolla en la siguiente etapa dedicada a su diseño y planificación.



3.2.2. Diseño - planificación

Una vez que el o la docente define la realidad educativa en la que se inscribirá el aprendizaje colaborativo, se realiza el diseño de una propuesta didáctica contextualizada. El desarrollo de aprendizajes basados en la colaboración entre iguales exige una adecuada planificación por parte del profesorado a partir de los elementos que integran un proceso de aprendizaje y un proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, espacios, tiempos, instrumentos de evaluación, entre otros), es decir, el currículum.

La diferencia entre el enfoque colaborativo y otras propuestas es la jerarquía y el protagonismo que adquieren cada uno de sus componentes. Para ello debemos necesariamente considerar

los elementos de mayor relevancia en el aprendizaje colaborativo, entre los que destacamos los propósitos didácticos (objetivos y competencias) y los contenidos. Además, el aprendizaje colaborativo otorga prioridad jerárquica a las estrategias metodológicas (agrupamientos, actividades, espacios, tiempos, materiales) y al sistema de evaluación. Tanto las finalidades como los medios son fundamentales para el aprendizaje colaborativo.

¿Por qué se opta por jerarquizar y señalar los propósitos didácticos y los contenidos por delante de las cuestiones metodológicas y el sistema de evaluación?

Porque el principal riesgo que se identifica con la implementación del aprendizaje colaborativo (al igual que con otras metodologías activas afines) es que se propone el modo antes que el fin, perjudicando con ello procesos de aprendizaje realmente pertinentes, con sentido y que sean significativos.

Por tanto, con respecto a la jerarquía en la relevancia de los elementos de la propuesta didáctica, no hay duda de que lo principal son los propósitos de aprendizaje o, dicho de otra manera, la definición de los objetivos y de las competencias que pretendemos que nuestros estudiantes alcancen a través del aprendizaje colaborativo. La definición de estos propósitos varía en función del nivel educativo, de la disciplina, del contenido, el tipo de centro, la cultura escolar.

Por ejemplo, imaginemos que estamos en educación secundaria o media con un clima difícil en nuestra aula, y nos planteamos como objetivos a conseguir con el aprendizaje colaborativo mejorar el mismo y generar interacciones entre aquel alumnado más vulnerabilizado o rechazado. O imaginemos que estamos en primer curso de educación primaria o básica, y nos proponemos como objetivos el mejorar la atención a la diversidad haciendo partícipes a todo nuestro alumnado, aumentar el conocimiento mutuo de todos, todas y cada uno de ellos, e introducirlos en el trabajo en equipo.

Sin duda, un o una docente que identifica al aprendizaje colaborativo como el enfoque didáctico base de la propuesta didáctica, es aquel o aquella que tiene la firme convicción de que se trata de la mejor perspectiva para los fines que se pretenden. Algunos objetivos propios del aprendizaje colaborativo que como docentes pueden buscarse son:

- Favorecer relaciones de amistad, aceptación y cooperación.
- Superar prejuicios.
- Fomentar una actitud más activa ante el aprendizaje.
- Aumentar el sentido de la responsabilidad.

- Desarrollar la capacidad de cooperación y de comunicación.
- Mejorar los aprendizajes curriculares.

Los contenidos también constituyen elementos de primer orden jerárquico en la definición de la propuesta didáctica. La identificación de contenidos a presentar a las y los estudiantes para que estos aprendan de manera colaborativa va a la par con la metodología y la evaluación. A su vez, los contenidos, los aspectos metodológicos y la modalidad evaluativa, dependen de los objetivos y competencias a lograr.

Tanto los elementos referidos a la evaluación como los enfoques metodológicos merecen una consideración especial. Con respecto a la evaluación, las y los docentes son conscientes de que lo que no se evalúa se devalúa. El cómo evaluar resulta esencial, ya que el modo en que valoramos la evolución de nuestro alumnado condiciona la forma como aprenden y la manera como enseñan las y los docentes. Los aspectos relacionados con la evaluación se abordarán en el apartado destinado a la “fase de reflexión-evaluación”. Las cuestiones metodológicas también son extremadamente relevantes, entre las que destacan los agrupamientos, las actividades de aprendizaje y los espacios y tiempos. A continuación abordaremos estos tres aspectos metodológicos como elementos esenciales a considerar y definir en el diseño e implementación de propuestas didácticas con base en el aprendizaje colaborativo.



AGRUPAMIENTOS

En el aprendizaje colaborativo las agrupaciones no son aleatorias, sino que, por el contrario, deben estar muy bien pensadas y ponderadas por la o el docente. Es por esa razón que incluimos los aspectos relacionados con la creación de los grupos en esta fase de diseño y planificación y no en la etapa siguiente. Los grupos constituyen las células de aprendizaje en la que cada estudiante se desarrolla. Son, por tanto, un elemento esencial para el aprendizaje colaborativo. A este respecto, las y los docentes deben preguntarse ¿cómo hacer los grupos?, ¿qué características deben tener los grupos?, ¿de cuántas personas? ¿qué grado de homogeneidad o heterogeneidad entre sus miembros? RA

Lo primero que debemos indicar es que esta decisión debe basarse en el conocimiento profundo del alumnado y de sus relaciones. Para esto ya se ha propuesto la realización del sociograma como medida de gran utilidad, en función del cual podemos determinar con mejor criterio los agrupamientos. Una segunda consideración es que lo esencial es la configuración de los denominados **grupos base o estables**.

Estos grupos constituyen las células de aprendizaje en las que cada estudiante se desarrolla y son, por tanto, un elemento esencial para el aprendizaje colaborativo.

La mayoría de las experiencias prácticas apuntan a cuatro o cinco miembros como el número ideal para la integración de cada grupo. Los agrupamientos que cuentan con más de seis integrantes amplían las probabilidades de que existan estudiantes que no estén implicados y que puedan aprovecharse del trabajo de otros. Por otra parte, un número muy elevado de integrantes supone dificultades para llegar a acuerdos, lo que puede ralentizar el proceso de trabajo colaborativo. Por el contrario, con un número menor (tres o menos) es posible que no haya la suficiente riqueza en el grupo para que unos y otros puedan colaborar y complementarse para el aprendizaje compartido (Pujolàs, 2004; 2008).

Aun cuando puedan existir números ideales para la integración de los grupos, siempre deben considerarse elementos como la actividad, el propósito, las y los estudiantes, y el clima de aula, para determinar el tamaño apropiado de cada grupo. Una posibilidad para confeccionar los grupos base o estables (con el objetivo de garantizar la heterogeneidad) consiste en formar tres grandes grupos con el conjunto del alumnado, divididos en:

- A.** Las alumnas y los alumnos capaces de ayudar a otros: suelen representar una cuarta parte de la clase y destacan por su iniciativa, liderazgo, motivación y entusiasmo.
- B.** Las alumnas y los alumnos con ciertas dificultades educativas: suelen conformar otra cuarta parte de la clase y presentan menor rendimiento escolar y/o motivación, o precisan algún tipo de ayuda.
- C.** El resto de las alumnas y los alumnos: pueden suponer la mitad de la clase.

Un equipo base ideal de cuatro miembros estaría constituido por una o un estudiante de tipo “a”, otra u otro de tipo “b” y dos de tipo “c”. También se aconseja que dentro de cada equipo de base haya un equilibrio en cuanto a género, etnia, religión, etcétera. Como las situaciones educativas reales no suelen ser ideales, el o la docente debe adaptar este esquema a la realidad escolar.

En la conformación de los grupos se debe tener en cuenta la heterogeneidad como elemento facilitador, ya que la resolución de diversas tareas exige distintas capacidades que se complementan. Cuanta más diversidad de capacidades, sensibilidades, enfoques, género, más fácil será asegurarnos de que se consigan los objetivos perseguidos.

Precisamente esto nos introduce en la última, pero muy relevante, cuestión: determinar qué alumnos y alumnas específicos van a estar en cada grupo. Este es el momento de utilizar la información del sociograma y de decidir poniendo especial atención en la identificación del alumnado como “más aislado”, “más rechazado” y “más líder y aglutinador”.

La correcta configuración de los grupos debe servir para hacer que el sociograma del aula se vea mejorado gracias al aprendizaje colaborativo. En la definición de este enfoque de enseñanza-aprendizaje está el gran beneficio relacionado con la cohesión del aula, con la reducción de las alumnas o los alumnos rechazados y aislados y, sobre todo, el que no sólo todas y todos aprendan, sino que lo hagan en buenas condiciones emocionales.

Y, por supuesto, en momentos puntuales, resulta recomendable que para impulsar ciertas dinámicas se configuren otros grupos que pueden ser propuestos por la profesora o el profesor, o generados de forma espontánea. Esto también da dinamismo a las programaciones didácticas que hayamos hecho.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades de aprendizaje determinan el clima del aula y la cultura de aprendizaje que las y los docentes quieren instalar en sus clases. Por ello, en este caso, debemos ser conscientes de que el aprendizaje colaborativo exige, de forma general, diversidad de metodologías y técnicas didácticas activas **RA**.

Siendo la mayoría de las metodologías de tipo activo (método por proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etc.), esto no implica que, en el conjunto de las sesiones didácticas a planificar, no se incluyan enfoques de enseñanza-aprendizaje declarativos (donde el estudiantado tiene una posición menos activa). Sin embargo, una vez iniciado el momento de aprendizaje colaborativo, es necesario incorporar enfoques de aprendizaje y modalidades de enseñanza procedimentales, donde las y los estudiantes, fundamentalmente, aprenden haciendo junto a otros.

Además de metodologías activas diversas y variadas, se debe ofrecer un amplio rango de actividades que enriquezcan las experiencias generadoras de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo es perfectamente compatible con metodologías activas tales como método de proyectos, aprendizaje basado en problemas, *flipped classroom*, prácticas laboratorio, debates, estudios de caso, presentaciones en equipo. Este documento no tiene como objetivo profundizar en las metodologías activas, pero debemos entender que constituyen un complemento formativo esencial para docentes que vayan a diseñar el aprendizaje colaborativo como base organizativa en sus aulas.

Debemos enfatizar la importancia que tiene la estructuración y secuenciación de las actividades de aprendizaje. El o la docente debe considerar en el desarrollo de la actividad, las distintas fases a transitar y los productos a solicitar. Lo anterior resulta relevante en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo y puede producir desajustes importantes en el estudiantado.

Dicho de otra manera, hay que evitar la improvisación en la propuesta de actividades de aprendizaje, lo que no implica una planificación rígida y lineal. Como veremos más adelante, es esencial que el o la docente pueda modificar una sesión, si las circunstancias lo ameritan.

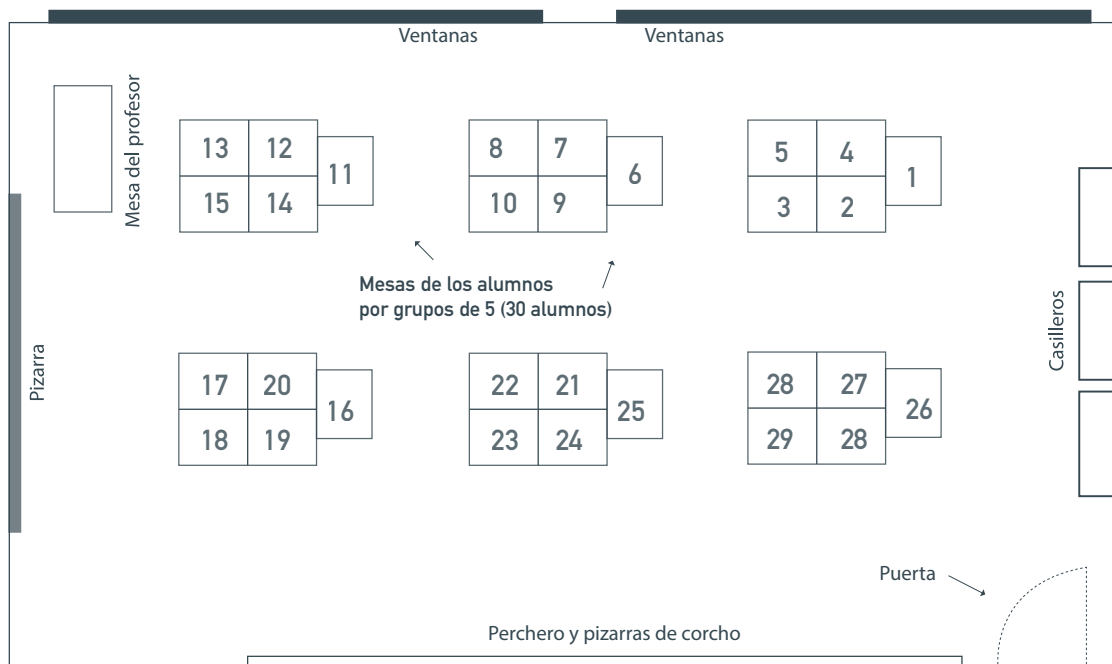


ESPACIOS Y TIEMPOS

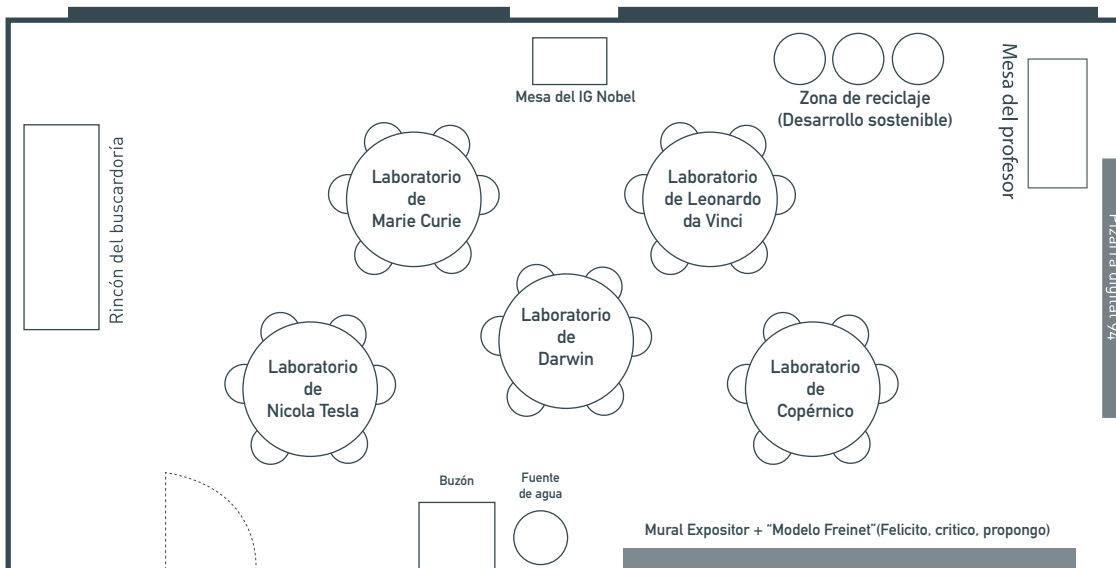
Junto a los agrupamientos y las actividades de aprendizaje, el uso del espacio y del tiempo son esenciales a la hora de planificar el aprendizaje colaborativo en el aula. Los tres elementos están estrechamente relacionados y articulados y es importante que el o la docente los considere de forma conjunta. La distribución del aula y de sus espacios condiciona la manera de aprender por parte de sus estudiantes. La organización de los espacios en el aula envía un mensaje didáctico al alumnado.

Si se apuesta a una distribución tradicional y se ubica al estudiantado uno detrás de otro y todos y todas mirando al profesor o profesora, estamos comunicando una situación didáctica basada en la transferencia de conocimientos (aprendizaje declarativo); circunstancia incompatible con el aprendizaje colaborativo. Si, por el contrario, se lo ubica en pequeños grupos distribuidos alrededor de la clase, el mensaje a transmitir es el de aplicación de conocimientos (aprendizaje procedimental).

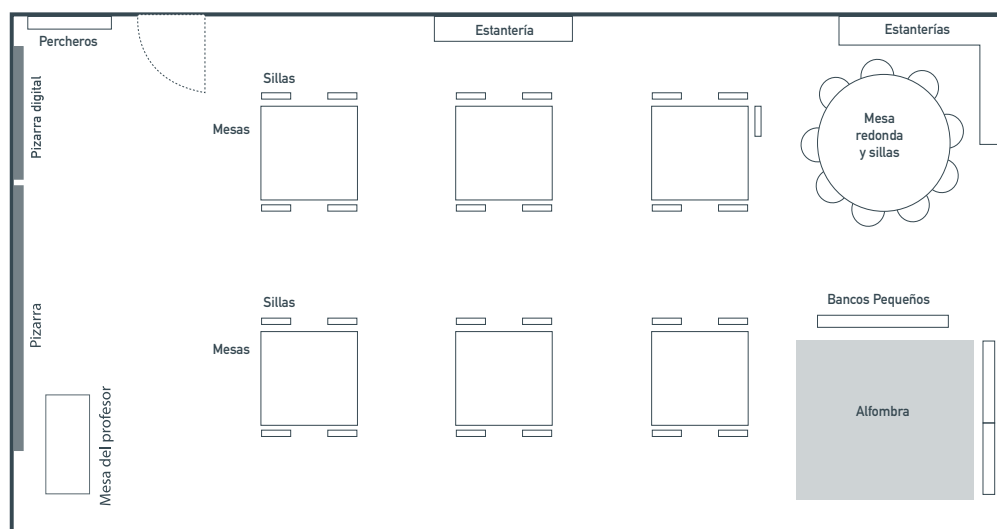
En el caso del aprendizaje colaborativo, resulta esencial que la clase se organice desde un inicio (diseño del aula) con mesas unidas, para que los grupos de cuatro o cinco estudiantes puedan trabajar juntos. Cuanto más flexible sea el mobiliario, más se facilitará el aprendizaje, ya que las transiciones de unas actividades de aprendizaje a otras se harán con mayor rapidez, y ello guarda relación con el tiempo y los materiales. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos que pretenden inspirar posibles distribuciones del espacio adecuadas para el aprendizaje colaborativo:



Fuente: "Fuente: Elaboración propia."



Fuente: "Fuente: Elaboración propia."



Fuente: "Fuente: Elaboración propia."



3.2.3. Acción - implementación

El tiempo juega un papel fundamental en el diseño del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, no es nada sencillo determinar a priori cuánto tiempo toman las distintas actividades de aprendizaje. Por definición, cuando aprendemos con otros se tiende a modificar el tiempo de aprendizaje individual. Un estudiante con cierto éxito escolar suele tardar menos tiempo en aprender algo de forma individual que en grupo. Sin embargo, con el aprendizaje colaborativo, se realiza una apuesta pedagógica que antepone el desarrollo del conjunto al individual, sin renunciar, evidentemente a que cada estudiante tenga sus propios aprendizajes.

Dicho en otras palabras, con el aprendizaje individual algunos y algunas aprenden más rápido, con el aprendizaje colaborativo todos y todas aprenden mejor.

La fase de implementación es la que más tiempo requiere, pues en ella se pone en marcha el diseño previamente definido. Este es el momento cuando el estudiantado se transforma en protagonista principal, pues debe desarrollar acciones concretas para aprender junto a otros. Durante esta fase pueden producirse posibles desajustes a superar mediante adaptaciones oportunas.

Decíamos que el papel de las y los estudiantes es clave en esta fase, porque son ellos quienes deben implicarse, comprometerse y motivarse con la tarea y con el equipo durante todo el tiempo necesario para la correcta realización de las actividades de aprendizaje. Evidentemente, la fase de implementación no depende únicamente del alumnado, sino también responde **al papel de la o el docente y a sus planteamientos**, entre los que destacan los siguientes principios:

- A.** Es fundamental que el profesorado haga explícita las metas y los objetivos de la actividad para motivar y comprometer al estudiantado al logro de estos. Para ello, es recomendable iniciar con algún tipo de actividad motivacional (no necesariamente grupal) que sea breve y que permita justificar al profesor o profesora el por qué del trabajo que se va a realizar a continuación y los objetivos que se persiguen, tal como proyectar un video, una canción, una lectura o una lluvia de ideas. Como ya se ha indicado en otras ocasiones, esto dependerá de cada realidad educativa (nivel educativo, centro, tipo de alumnado, clima de aula).
- B.** La o el docente debe intervenir para asesorar y asistir cuando el grupo se enfrente con problemas en el trabajo colaborativo. Estas intervenciones deben entenderse como retroalimentaciones o feedbacks, que consisten en pequeñas valoraciones del profesor o profesora para que el grupo “supere” alguna situación con la que se encuentre. Estas pueden ser de tipos muy distintos, pues los problemas a los que se enfrente el grupo también lo son. Por ejemplo, el profesor o profesora observa que sus estudiantes resuelven un problema con una estrategia que no es adecuada, entonces puede plantear una simple pregunta tal como “¿están seguros y seguras de que no podríamos hacer esto de otra manera?”. O, si observa que un alumno o alumna no está participando; puede preguntar “¿Y qué te parece la opinión de X?”. Se trata de llamados de atención que reconducen ciertas situaciones. Si los problemas fueran más profundos, habría que abordarlos con medidas más específicas.
- C.** La claridad en las consignas de la tarea es esencial. Así, es importante que una vez dada la consigna, la o el docente confirme que todos los grupos la han comprendido. Para ello no sirve solo con indicar: “¿Ha quedado claro?”, sino que se puede, por ejemplo, solicitar a un grupo (que vaya cambiando en cada ocasión) que explique de nuevo la consigna al resto de la clase. También hay que dejar espacios para que lo que no haya quedado claro pueda ser consultado por el alumnado.
- D.** Aprender con iguales no implica que el o la docente desaparezca y abandone a sus estudiantes, quienes siempre requieren pautas y seguimiento. El hecho de potenciar el trabajo colaborativo no significa en ningún momento el abandonar a su suerte a alumnos y alumnas. Durante el tiempo en que los y las estudiantes trabajan, el o la docente debe estar continuamente pasando por cada uno de los grupos. En principio, sin intervenir, simplemente observando y, en su caso, tomando notas para la evaluación (ver apartado “Reflexión-evaluación”). Lo ideal es que el profesor o profesora intervenga lo mínimo posible mientras se está desarrollando la actividad en grupo.
- E.** El o la docente debe lograr que todos sus estudiantes alcancen las metas previstas, por lo que sus intervenciones y orientaciones deben formar parte de las dinámicas de trabajo en cada uno de los grupos de la clase.

También en la acción, como parte del seguimiento que las y los docentes deben hacer en el transcurso del aprendizaje colaborativo, es fundamental el cuidado de la comunicación entre las y los integrantes de cada grupo. Esta forma de aprender exige la puesta en común de distintos puntos de vista, actitudes abiertas y receptivas. Lo primero, por tanto, es que exista un **clima de confianza en el grupo**, de tal manera que cada estudiante cuente con espacios de participación. Hay que respetar los turnos de palabra y las opiniones de todos/as y cada uno/a. En algunas ocasiones, puede resultar oportuno determinar **normas de diálogo y colaboración compartidas** por quienes componen el grupo.

La asignación de roles resulta esencial para una implementación exitosa de aprendizaje colaborativo, por razones tales como:

- Se aumenta la implicación en la tarea de cada integrante, ya que todos/as y cada uno/a es imprescindible, precisamente porque tiene una responsabilidad concreta y única. Los y las participantes se concentran en la tarea y le prestan más atención cuando sus roles en la colaboración son claros y diversos.
- Se brinda a todas y todos los estudiantes una vía clara para la participación. Es menos probable que se sientan excluidos o aislados cuando tienen un deber particular que son responsables de completar.
- Se reduce la probabilidad de que una sola persona complete la tarea para todo el grupo.
- Se fomenta la responsabilidad individual.
- Se fortalecen sus habilidades comunicativas.
- Ayudan a superar posiciones estereotipadas y de género.

Algunos de los **roles** que se describen a continuación, suelen encontrarse en los enfoques de aprendizaje colaborativo, tales como:

1. **Líder:** es aquel o aquella que conduce al grupo y que asegura que este permanezca enfocado en la tarea y que todas y todos sus integrantes intervengan en el diálogo.
2. **Secretario/a:** es aquel o aquella que registra lo que va ocurriendo y los roles que desempeñan en el grupo. También registra puntos críticos de la discusión del grupo pequeño junto con hallazgos o respuestas.
3. **Representante o portavoz:** es aquel o aquella que presenta las ideas del grupo al resto de la clase cuando es oportuno. La relación entre el/la portavoz y el/la secretario/a son muy relevantes.

- 4. Facilitador/a:** es aquel o aquella que observa la dinámica del equipo, analiza las estrategias y los procedimientos que se desarrollan y guía el proceso de creación de consenso. De alguna manera es quien reflexiona si se está haciendo lo que se ha pensado y de la mejor manera posible, reorientando en caso oportuno.

Estos roles pueden recibir otros nombres, así como pueden existir muchos otros o subdividirse en más tareas. También la edad y madurez es muy importante, pues no todos ellos son aconsejables. Por ejemplo, el/la facilitador/a exige una muy buena capacidad de metacognición, por lo que solo es recomendable para estudiantes de educación media.

En el desarrollo de las dinámicas de aprendizaje colaborativo, es importante que el docente promueva el intercambio de roles entre las y los diferentes miembros del grupo. Lo anterior conlleva ciertas dificultades, pues quien asume el liderazgo de forma espontánea no suele ser proclive a ocupar otro tipo de rol. Sin embargo, es recomendable que el o la docente busque que todos y todas sus estudiantes pasen por los distintos roles, aunque presenten dificultades para desarrollarlos. Por ejemplo, a un alumno o alumna que tenga ciertas dificultades de aprendizaje puede resultarle complicado ejercer de líder, y el o la docente debe hacer lo necesario para que ejerza el rol, aun con limitaciones. Para ello puede, por ejemplo, darle un “apoyo natural implícito” mediante un miembro del grupo que le ayude. Otro ejemplo sería el de un alumno o alumna que, en general, siempre hace todo bien, en cuyo caso importa que también sepa ejercer el rol de secretario/a y ser menos activo/a, para ceder protagonismo al resto de su grupo.

En caso de que las y los estudiantes ya sean algo mayores (educación media), resulta importante que el o la docente justifique por qué ha asignado los roles de grupo de esta manera, pues esto aumenta la aceptación del alumnado cuando reconoce el valor de establecer roles de grupo. Junto a ello, es imprescindible que las y los estudiantes cuenten con unas definiciones breves de cada uno de los roles para que sepan qué se espera que hagan. Los roles se pueden asignar, en un inicio, al azar, pero es importante que posteriormente a todos y todas se les hayan asignado distintos roles y que tengan claro cuáles son sus responsabilidades. Mezclar roles a lo largo del curso ayuda al alumnado a desarrollar habilidades de comunicación en una variedad de áreas, en lugar de depender de una sola fortaleza personal que, probablemente, ya tengan bien desarrollada antes de comenzar con este enfoque de aprendizaje colaborativo.

Además, tenemos que hacer seguimiento, ya que si se observa que alguien asume el papel de otra persona o no cumple su rol, hay que recordarle sus funciones y reconducir la situación: si no intervenimos, lo normal es que las y los estudiantes entiendan que lo están haciendo bien, de manera que con nuestro silencio podemos estar reforzando algunas malas prácticas de aprendizaje colaborativo.

Si en la primera de las etapas (la de diagnóstico) indicábamos la importancia de observar para conocer a los estudiantes, en la fase de implementación la observación por parte de la o el docente vuelve a adquirir un rol protagónico. La puesta en marcha de actividades colaborativas requiere prestar especial atención a las interacciones entre el alumnado. Es oportuno comprobar si los diálogos son adecuados; si quien emite una opinión lo hace con respeto a los demás, y si el resto de integrantes del grupo recibe con apertura las diversas apreciaciones.

La fase de implementación requiere una adecuada identificación por parte del profesorado de los problemas que surgen cuando un grupo trabaja colaborativamente. Así, por ejemplo, el o la docente deberá intervenir si un único alumno o alumna ejerce en permanencia el papel de líder y, por tanto, si hay algún miembro que no expresa sus opiniones. O, por ejemplo, si al comenzar a trabajar existe una falta de compromiso en algunos integrantes, el profesor o la profesora puede proceder recordando (o incorporar en ese momento) algún sistema de incentivos/recompensas. Pero al mismo tiempo, en la acción y en el desarrollo de actividades de aprendizaje colaborativo, es importante que permita que los y las estudiantes asuman sus responsabilidades y las consecuencias de las decisiones que toman en grupo. Esta es la única manera de que alumnos y alumnas sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, de un aprendizaje construido con otros. No es un producto individual, sino fruto de compartir variados puntos de vista.

En la fase de implementación, el o la docente también debe transmitir a sus estudiantes que ni los grupos compiten entre sí para ser “el mejor”, ni los o las integrantes de un mismo equipo compiten para ser “el o la mejor” dentro del mismo. Es exactamente lo contrario, el éxito de cada grupo depende de la consecución de sus propias metas, que incluso pueden variar de un grupo a otro. Además, el logro del equipo radica en lo que todas y todos sus miembros hayan aprendido, por lo que los desempeños individuales deben dar paso a la colaboración.

¿Qué hacer con los **incentivos o penalizaciones**? Su uso va a depender del grupo de alumnos y alumnas a considerar (edad, madurez, clima, etc.), aunque como pauta general, se sugiere no abusar de este recurso. Recordemos que la motivación y el compromiso de quienes componen un grupo es fundamental para el aprendizaje colaborativo. Como ya se ha indicado en otras ocasiones, la edad cronológica, la madurez del grupo, sus relaciones, la cultura escolar e incluso social, son elementos que también condicionan estas consideraciones. El o la docente debe generar criterio pedagógico que le permita determinar, en función de su realidad educativa, cuáles son los mejores incentivos o penalizaciones, en qué momentos aplicarlos, y en qué grado. No hay evidencias claras al respecto, pues las variables señaladas complejizan el análisis del fenómeno. Lo que resulta más importante es que contribuyan a aumentar una motivación orientada al aprendizaje o intrínseca, de tal manera que los incentivos o penalizaciones puedan ir eliminándose progresivamente.

La retroalimentación y evaluación formativa son fundamentales en la etapa de implementación, aunque los abordaremos con más detalle en la última fase que dedicamos a la “reflexión-evaluación”. Los hitos que conforman el desarrollo del aprendizaje colaborativo deben ser revisados permanentemente, de manera que el o la docente pueda intercambiar ideas con sus estudiantes acerca de si están bien encaminados en el logro de sus objetivos y propósitos.

Debe asegurarse de que las labores se realicen entre todos y todas, ya que el trabajo colaborativo es algo más que la suma de pequeños trabajos individuales de quienes forman parte de un equipo. Todos y todas deben responsabilizarse por el producto final y le corresponde a la o el docente velar porque así suceda.

Con respecto al tiempo, es muy importante que, en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo, existan espacios temporales para generar el debate y el contraste de ideas. Esto se puede hacer a partir de una lectura, un recurso multimedia, u otro tipo de materiales. Al mismo tiempo, los materiales deben ser adaptables y variados, de manera que los y las estudiantes tengan opciones para elegir. Lo mismo ocurre con los espacios, pues se sugiere que el alumnado pueda elegirlos, cambiarlos, de tal manera que amplíemos su implicación y compromiso con la tarea, con su grupo, con su aprendizaje.

En definitiva, aunque el aprendizaje colaborativo puede ser difícil de implementar de manera efectiva, la asignación de roles puede mitigar algunos de los desafíos asociados con el aprendizaje en grupos, mientras ofrece al estudiantado la oportunidad de desarrollar una serie de desempeños transversales.



3.2.4. Reflexión - evaluación

Como indicamos anteriormente, la evaluación de la propuesta didáctica no puede hacerse solo al final de esta. Es necesario evaluar a lo largo de todo el proceso. Pero para que la evaluación tenga lugar, se requiere una cultura de reflexión sobre la práctica educativa instalada a nivel de centro e integrada como práctica habitual de todos/as y cada uno/a de los/as docentes. El equipo directivo, a este respecto, juega un rol clave.

La primera condición para que la evaluación del aprendizaje colaborativo sea coherente es que se entienda que deben coexistir evaluaciones del grupo en su conjunto, a la vez que evaluación individual.

Así, entendemos la evaluación como una valoración que los y las docentes hacemos del aprendizaje, por lo que debemos ofrecer tanto evaluación grupal como individual a lo largo del proceso, permitiendo que avancen y mejoren gracias a esa evaluación (de tipo formativo). Nos estamos refiriendo, por tanto, a la necesidad de una **retroalimentación (feedback) continua**. Esta función esencial del profesorado no es exclusiva del aprendizaje colaborativo, pero, sin duda, debe dominarse ampliamente para poder aplicarla en las propuestas didácticas basadas en este modelo. La característica en este tipo de aprendizajes compartidos es que realicemos una **retroalimentación grupal** (vinculada con los objetivos de aprendizaje que deben ser compartidos) **y una individual** (vinculada con funciones, roles, responsabilidades o, incluso, aprendizajes individuales) .

Habitualmente, las principales dificultades con la evaluación surgen cuando, como docentes, debemos traducir esas valoraciones y reflexiones sobre los aprendizajes de nuestros estudiantes en calificaciones. A este respecto, la primera decisión que debe tomar el profesor o la profesora es la importancia que dará a cada uno de estos dos tipos de evaluación.

Si queremos ser coherentes con el aprendizaje colaborativo, las actividades propuestas deben ser evaluadas mayoritariamente (es decir, más del 50%) con evaluación grupal. Por tanto, la evaluación individual puede no ser necesaria o tener menos relevancia, pero nunca ser más importante que la grupal.

¿De qué puede depender la importancia que tenga la evaluación grupal y la individual? Obviamente, del criterio de la o el profesional docente. En función de la actividad y de los objetivos que se pretenden, habrá que considerar si esto debe atribuirse a todo el grupo por igual (100% de evaluación grupal) o hay algunas tareas y aprendizajes que son de responsabilidad individual y, por tanto, se requiera valorarlos de forma distinta para cada alumno o alumna. Suele ser una medida adecuada (especialmente en los niveles educativos más elevados) que se reserve un espacio mayor a la evaluación individual. Sin embargo, nunca superior a la evaluación grupal que es la que otorga coherencia al aprendizaje colaborativo. Reservar algún porcentaje a la evaluación individual puede, además, servir para que el profesor o la profesora incentive o penalice la participación de un o una integrante en concreto, sin que se vea beneficiado o perjudicado el conjunto del grupo.

Más allá de cómo se considere la evaluación grupal e individual, también es necesario que el o la docente explicita los criterios de su éxito. Los y las estudiantes deben conocer lo que se espera que hagan para poder organizar el trabajo del grupo. Ya hemos alertado acerca del riesgo de competitividad en las prácticas de aprendizaje colaborativo. Para evitar esas situaciones de pugna entre iguales es fundamental que los criterios de evaluación estén estructurados, de modo que el alumno o alumna (a nivel individual) pueda alcanzarlos sin perjudicar a sus compañeros o compañeras de grupo.

Entre los resultados esperados y, por tanto, evaluados en las experiencias de aprendizaje colaborativo, pueden considerarse la adquisición de contenidos y otras dimensiones de aprendizaje actitudinales, tales como la escucha activa de lo intercambiado con el resto del equipo, o la crítica a las ideas y no a las personas.

El aprendizaje colaborativo permite e invita a que existan un amplio rango de tipos de evaluación, que no necesariamente son exclusivos de este tipo de aprendizaje, tales como **RA** :

- **evaluación inicial, continua y final**, es decir, al principio, durante y al finalizar los procesos de aprendizaje, respectivamente;
- **heteroevaluación, evaluación entre iguales y autoevaluación**, es decir, llevada a cabo por un externo (el o la docente, normalmente), los compañeros y compañeras, y por uno/a mismo/a, respectivamente;
- **evaluación formativa y sumativa**, es decir, la destinada a la mejora sucesiva y la orientada a la descripción de lo adquirido en un momento dado, respectivamente.

De forma más específica, en el aprendizaje colaborativo suele ser habitual aplicar evaluaciones compartidas, que son aquellas en las que el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor o profesora cada producción individual. Así, es oportuno evaluar los trabajos del grupo, tanto desde el punto de vista global, como en relación con lo que ha aportado cada uno/a de sus miembros individualmente. Si aceptamos la necesidad de aplicar diversos tipos de evaluación, debemos también considerar tener distintos instrumentos para llevar a cabo dicha evaluación. Junto a ello, también es relevante facilitar al estudiantado las herramientas de autoevaluación y coevaluación ya que, de este modo, conocerán los criterios que se tomarán en cuenta a la hora de valorar el trabajo. Entre estos instrumentos, y en el ámbito del aprendizaje colaborativo, hay dos de ellos que resultan de especial relevancia: el portafolio o diario de aprendizaje y las rúbricas **RA**. Ninguno de estos instrumentos es específico para el aprendizaje colaborativo, pero son, sin duda, buenas herramientas.

Lo primero que cabe indicar es que puede ser muy interesante aplicarlos tanto de forma grupal como individual, según criterio de la o el docente. También pueden aplicarse por parte de el o la estudiante (autoevaluación), por sus iguales (evaluación entre iguales) y/o por el o la docente (heteroevaluación). Además, se deben aplicar a lo largo del proceso (evaluación continua) y al final del mismo (evaluación final). Por último, pueden ser utilizados para ofrecer una imagen fija del punto en el que cada estudiante se encuentra (evaluación sumativa) y proyectarlos hacia nuevos aprendizajes (evaluación formativa).

Como indicamos reiteradamente, el criterio psicopedagógico del profesor o la profesora es esencial en este tipo de decisiones. Son muchos los instrumentos, tipos y momentos para realizar evaluaciones; también hay muchas maneras de transformar dichas valoraciones en calificaciones. La formación docente es imprescindible para ir construyendo mayor y mejor criterio en las tomas de decisiones a la hora de poner en marcha el aprendizaje colaborativo como enfoque educativo en el aula.

3.3. A modo de síntesis y visión global

Cuando pensamos en el aprendizaje colaborativo existen ciertas reglas o principios comunes, aunque las concreciones en el aula sean sumamente variadas. Esa diversidad se debe al condicionamiento de los propósitos educativos, las asignaturas (contenidos o disciplinas), los diferentes niveles educativos y la heterogeneidad de los y las estudiantes.

Las posibilidades didácticas en las que se materializa el aprendizaje colaborativo son amplias, numerosas y diversas. Pero es posible identificar una serie de variables sobre las que el profesorado debe tomar decisiones a la hora de concretar el aprendizaje colaborativo y, por tanto, contextualizarlo a su realidad educativa, considerando factores como:

- Etapa educativa, edad de los y las estudiantes.
- Características de los y las estudiantes.
- Propósitos del aprendizaje.
- Contenido o asignatura.
- Número de alumnos y alumnas en el grupo.
- Grado de heterogeneidad del grupo.
- Materiales, espacios y tiempos con los que se cuenta.

El o la docente debe reflexionar y realizar un diagnóstico sobre estas cuestiones, lo que se denomina “proceso de contextualización”. El equipo directivo y el conjunto de claustro pueden y deben jugar un papel fundamental a este respecto. Las reflexiones colectivas que surjan pueden quedar plasmadas en algún tipo de documento, que permita comprender la realidad educativa en la que se va a insertar la cultura de aprendizaje colaborativo, ya sea en un aula concreta o en un centro específico.

Este proceso de reflexión resulta especialmente positivo, porque introduce una cultura en el conjunto del centro al intercambiar ideas sobre la realidad educativa propia. Esto favorece que el profesorado, a su vez, haga algo similar con su propia clase. Se asienta, por lo tanto, una cultura de diagnóstico que facilita a los y las docentes implementar el aprendizaje colaborativo en sus aulas. Gracias a esa contextualización, les costará menos entender y aplicar procesos de diagnóstico de su propia aula, caracterizados por la elaboración de algún tipo de sociograma, más o menos formal, que pueda resultar de interés a la hora de tomar decisiones sobre el diseño del aprendizaje colaborativo que vaya a proponer.

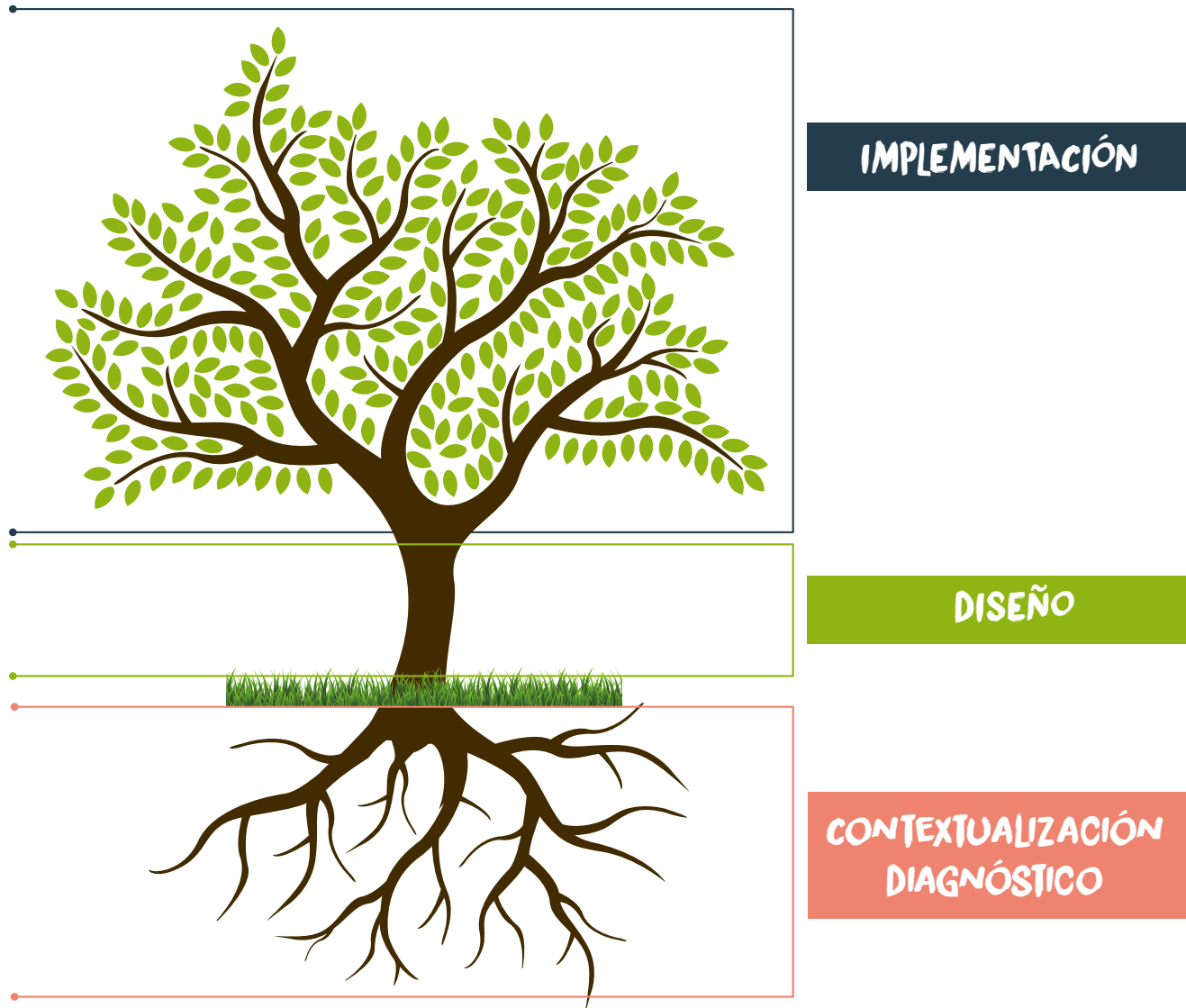
Si la contextualización y el diagnóstico juegan un papel fundamental en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo, el diseño concreto de la propuesta didáctica también es muy importante. Pero para ello, es fundamental entender que primero debemos definir nuestros propósitos (los objetivos o competencias que pretendemos adquieran nuestros estudiantes). Así, en primer lugar debemos establecer unas metas coherentes y adecuadas para el contenido, para la asignatura, para lo que se quiere aprender. Y, en segundo lugar, unos propósitos que exigirán una metodología y una evaluación acorde a la tarea. Cuando se habla de aprendizaje colaborativo se abordan, fundamentalmente, cuestiones de tipo metodológico; sin embargo, se corre el riesgo de no pensar si el cómo (el modo) se está anteponiendo al qué y, sobre todo, al para qué.

Si se tiene la seguridad de que el aprendizaje colaborativo es una buena manera de conseguir los propósitos didácticos y contenidos que deben adquirir nuestros estudiantes, será entonces momento de plantear las cuestiones que dan forma a este enfoque metodológico. Estas corresponden a las expresiones que lo hacen visible; aquello de nuestra práctica docente que se observa; pero sabiendo y pudiendo identificar que tras dicha práctica hay un fundamento educativo.

Y, ahora sí, llegado el momento de dar cuerpo y materializar el aprendizaje colaborativo, tendremos que tomar decisiones sobre aspectos metodológicos muy relevantes (que también deben estar contextualizados), como son los agrupamientos, los espacios, los tiempos, los recursos y las actividades de aprendizaje. Y también debemos hacer lo correspondiente con aspectos evaluativos como son los tipos de evaluación, el sistema de calificaciones y los instrumentos. La búsqueda de elementos metodológicos y evaluativos con mayor coherencia entre sí y que mejor se adapten a nuestros alumnos y nuestras alumnas será el criterio más importante que debemos considerar para que el estudiantado disfrute aprendiendo en equipo.



3.3.1. La metáfora del árbol



Conocer el terreno en el que vamos a plantar el árbol es lo primero, y luego determinar si ese terreno es compatible con el árbol que queremos plantar, con el aprendizaje colaborativo **(contextualización)**. Hay que determinar si existen las suficientes garantías como para pensar que este árbol puede crecer y, además, mantenerse, si existe el apoyo institucional necesario, si los y las docentes están suficientemente bien formados para ello, si las familias son conscientes y lo apoyarán, entre otras cosas.

Analizado el terreno y confirmada su pertinencia, estamos en condiciones de plantar el árbol. No se improvisa una propuesta didáctica con base en aprendizaje colaborativo. Requiere de tiempo. Hay que plantar y regar: equivocarse y volver a intentarlo. Para que el árbol crezca en su máxima expresión, se necesita conocer bien las posibilidades de esas raíces que ya están integradas en el terreno **(diagnóstico)**. El o la docente es quien diagnostica las raíces y sus posibilidades, de tal manera que, desde un comienzo, se identifican los mejores métodos para atender el crecimiento del árbol.

No es posible distinguir la raíz del tronco: continuidad y coherencia. El tronco tiene que dar sujeción al árbol y esto pasa por determinar sus elementos esenciales, lo que caracterizará las ramas, hojas, flores y frutos que vayan a brotar **(diseño)**. En el tronco del aprendizaje colaborativo encontramos los propósitos didácticos y los contenidos de aprendizaje. En base al terreno, las raíces, y el tronco, se generan las ramas, hojas, flores y frutos **(implementación)**. Esto es lo más visible y lo que representa el aprendizaje colaborativo. Las ramas se integran en el tronco; hay una coherencia y una imposibilidad de separarlos.

Este árbol tiene dos grandes ramas principales: la metodología y la evaluación. En las ramas de la metodología hay otras ramas, entre las que destacan los agrupamientos, las actividades de aprendizaje, los espacios, los tiempos, los recursos, etc. En las ramas de la evaluación se encuentran también los tipos de evaluación, el sistema de calificación, los instrumentos, etc.

El aprendizaje se representa con las hojas, flores y frutos que dependen del proceso seguido, y que no pueden ser considerados ajenos a la sabiduría, al terreno, a las raíces, al tronco. Los frutos son siempre individuales y colectivos. No existe un aprendizaje únicamente individual, siempre es, en parte, colectivo **(evaluación)**.

El aprendizaje colaborativo, tal como el crecimiento de un árbol, posee un carácter cíclico. Todos los elementos implicados están relacionados entre sí. Y, además, todos ellos evolucionan con el tiempo y se van ajustando y adaptando con la finalidad de hacer cada vez un mejor árbol.



CAPÍTULO 4

SET DE RECURSOS



4 SET DE RECURSOS

El set que aquí se presenta es un conjunto de recursos accesibles y complementarios al capítulo de la “Propuesta didáctica”. Pretende servir de ayuda para la reflexión que todo docente debe realizar cuando va a poner en marcha el aprendizaje colaborativo en su aula. En los próximos apartados encontraremos materiales reales y prácticos, de experiencias, de propuestas ya aplicadas, entre otros. Sin embargo, el presente material no pretende transformarse en una serie de recetas que sean empleadas directamente por el profesorado. Esto nunca funciona en educación. Por el contrario, los y las docentes, verdaderos/as profesionales de la educación, en formación permanente, aplican criterios pedagógicos con cierta justificación, poniendo a sus estudiantes reales en el centro de las decisiones que toman.

Comprender lo que hacen otros para enriquecer nuestro punto de partida es una estrategia de formación docente muy oportuna. Sin embargo, a esa comprensión debe sucederle la aplicación del criterio pedagógico que todo/a docente tiene, para que lo que diseñemos se ajuste a nuestra realidad educativa. Si se procede de esta manera, además, las experiencias de las que podemos aprender serán mucho más variadas y amplias. Los profesores y las profesoras de educación media tienen que aprender de los profesores y las profesoras de parvularia y viceversa; quienes trabajan en la zona urbana de quienes trabajan en la zona rural y viceversa; etc. La docencia, como profesión de alta relevancia social y necesaria cualificación, supone que, más allá del contexto en el que desarrollemos nuestras funciones, podamos formarnos y mejorar en base a una reflexión de una serie de experiencias variadas y diversas que nos permiten justificar y aplicar con mejor criterio nuestras decisiones.

Como ya hemos podido comprobar, el aprendizaje colaborativo no es una simple técnica didáctica o una actividad concreta que proponemos, sino un enfoque global complejo que no se puede improvisar. Debido a la complejidad que puede tener la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en nuestra aula, conviene que previamente (aunque durante el proceso de implementación y también después de este) no solo manejemos la teoría, sino que también hayamos podido consultar algunos materiales más prácticos y aplicados que faciliten la incorporación de los y las docentes en prácticas colaborativas.

4.1. El sociograma

La elaboración de un sociograma de nuestra clase nos resultará de especial interés para el diseño del aprendizaje colaborativo. Entendemos por sociograma aquel esquema que nos permite hacer una radiografía grupal basada en, por un lado, las afinidades emocionales y, por otra parte, el trabajo escolar. Para ampliar y concretar la información del capítulo 3, aquí ofrecemos las fichas técnicas de algunos manuales, así como otros recursos.

RECURSO 1

EL SOCIOGRAMA
Técnicas sociométricas: tipos de instrumentos.
Elaboración, aplicación y análisis de los resultados.
Autores: Mercedes Torrado

 **Finalidad del recurso:**
acompañar a docentes que quieran realizar un sociograma en sus aulas.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- › Técnicas sociométricas: definición y características.
- › El test sociométrico:
 - Relaciones que se estudian:
 - ›› Atracción - rechazo.
 - ›› Interacción.
 - ›› Interacción de hecho.
 - Tipos de preguntas.
- › Proceso de construcción:
 - Elección y descripción del grupo.
 - Elección del criterio sociométrico.
 - Formulación de preguntas.
 - Elaboración del cuestionario.
 - Elaboración de la matriz sociométrica o sociomatriz.
 - Análisis cuantitativo. Índices.
 - Interpretación individual - grupal de las relaciones.
 - Incluye ejemplos gráficos de sociogramas y ejercicios.

 Descarga este recurso en el siguiente link:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19843/1/Técnicas%20sociométricas_M.Torrado.pdf

MANUAL DE USO



Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- El cuestionario sociométrico (pp.9-11).
- Introducción de la información (pp.15-27).
- Sociogramas y subgrupos (pp.89-99).
- Informes grupales e individuales (pp.100-120).



NOTAS

RECURSO 3

SOCIOGRAMA

Autores: Mercedes Torrado



Finalidad del recurso:

Ayudar a comprender e interpretar los procesos de recogida de datos y los análisis posteriores.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

► Los procedimientos sociométricos:

- Método de las nominaciones.
- Método de asociación de atributos perceptivos.
- Método de las puntuaciones: ranking.

► Normas de interpretación.

► Incluye ejemplos de preguntas y test.



Descarga este recurso en el siguiente link:

<https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57743/sociograma.doc/fca7c2b6-8125-4d7f-b5a1-e479e66119e6>

En el proceso de elaboración puede resultar de gran interés contar con editores gráficos para hacer sociogramas, disponibles en internet, entre los que destacan los siguientes:

yEd - <https://www.yworks.com/products/yed>

Onodo - <https://onodo.org/>

Sometics - <https://www.sometics.com/es/demostracion>

Buddytool - <http://www.buddytoolkids.com/main/>

Por último, en el siguiente link se pueden encontrar varios ejemplos de test sociométricos de interés para cualquier docente:

<http://www.tests-gratis.com/listado/listado-categorias-sociometricos.htm>

NOTAS

4.2. Elaboración de los grupos base o estables y roles asignados

Los grupos base o estables constituyen las células de aprendizaje en las que cada estudiante se desarrolla. Son, por tanto, un elemento esencial para el aprendizaje colaborativo. Como ya se indicó en el apartado 3 de este documento, aunque el grupo ideal considera entre cuatro y cinco estudiantes, hay variables que pueden modificar tal situación. El sociograma puede ser una herramienta de utilidad para definir estos grupos y, al momento de confeccionarlo, debemos ser conscientes de la heterogeneidad de estos tres grandes grupos:

- Los y las estudiantes capaces de ayudar a otros.
- Los y las estudiantes con ciertas dificultades educativas.
- El resto de los y las estudiantes: que pueden suponer la mitad de la clase.

Con la finalidad de ampliar la información ofrecida sobre los grupos base, se ofrecen a continuación algunos materiales que incluyen concreciones mayores y de interés para establecer estos equipos en el aprendizaje colaborativo.

RECURSO 1

GUÍA PARA DISEÑAR SITUACIONES COOPERATIVAS

Autores: Cooperativa de enseñanza José Ramón Otero



Finalidad del recurso:

Recoger tanto los elementos o condiciones básicas que hacen funcionar las situaciones de cooperación, como las estrategias, iniciativas y recursos para estructurarlos.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- › Agrupamientos heterogéneos.
- › La duración del agrupamiento.
- › La distribución de los alumnos. Grupos seleccionados:
 - Por los alumnos.
 - De forma estratificada.
 - Al azar.
- › La disposición del aula.
- › Interdependencia positiva:
 - De metas.
 - De tareas.
 - De recursos.
 - De funciones.
 - De recompensas.
 - De la identidad.
 - Respecto al ambiente.
 - Respecto al rival de fuera.
- › Responsabilidad individual.
- › Igualdad de oportunidades para el éxito.
- › Interacción promotora.
- › Procesamiento interindividual de la información.
- › Utilización de destrezas cooperativas.
- › Evaluación grupal.



Descarga este recurso en el siguiente link:

<http://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-30-Guía-para-diseñar-situaciones-cooperativas.pdf>

RECURSO 2

TRABAJO COOPERATIVO

(Apartado 2). Equipo base.
Autores: María Carmen Orellana Rivas



Finalidad del recurso:

Ofrecer claves para asegurar un mayor grado de éxito en la implementación del aprendizaje colaborativo.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

► Consejo para que funcione el equipo base:

- Definición de objetivos.
- Que los estudiantes hagan suyos los objetivos.
- Instrucciones claras y concretas.
- Grupos heterogéneos.
- Disponibilidad del tiempo necesario.
- Reconocimiento público del éxito del grupo.
- Auto-reflexión/valoración.

► Normas básicas del grupo:

- Pedir la palabra antes de hablar.
- Compartir.
- Aceptar lo que decida la mayoría.
- Ayudar y pedir ayuda.
- Cumplir con las tareas asignadas.
- Desarrollar diferentes roles:
 - » Moderador.
 - » Observador.
 - » Portavoz.
 - » Coordinador.

► Incluye un ejemplo de guía de autoobservación.



Descarga este recurso en el siguiente link:

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/M_CARMEN_%20ORELLANA%20RIVAS_1.pdf

NOTAS

RECURSO 3

GUÍA PARA EL PROFESOR NOVEL

Capítulo 3. Grupo base (pp.15-22)

Autores: Agustín Cernuda del Río, Faraón Llorens Largo,
Joe Miró Julià, Rosana Satorre Cuerda y Miguel Valero García



Finalidad del recurso:

Introducir a los y las docentes en las claves para tener éxito en la implementación del aprendizaje colaborativo.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- › Cómo formamos los grupos.
- › Inicia cada clase con una reunión del grupo base.
- › Usa la técnica del puzzle:

- Reparto de tareas.
- Trabajo individual.
- Reunión de expertos/as.
- Preparación de explicación.
- Reunión del grupo base.
- Evaluación.

- › Usa la evaluación estratégicamente.
- › Asigna roles:
 - Secretario/a.
 - Controlador de tiempo.
 - Verificador de que se ha entendido.
- › Insiste con estrategias de aprendizaje colaborativo.
- › Razona el porqué de estas estrategias.
- › Cuenta con tus estudiantes.



Descarga este recurso en el siguiente link:
<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/TTrGrupo/NovelCap3.pdf>

NOTAS

Por su pragmatismo y concreción, finalizamos este set de recursos relacionados con los grupos base con el documento íntegro que se encuentra en la página web de la Compañía Santa Teresa de Jesús, Chile, denominado “Cómo formar equipos de aprendizaje colaborativo en clase”, y que incluye la siguiente información:

CÓMO FORMAR EQUIPOS DE APRENDIZAJE EN CLASE

No cabe duda de que el trabajo en equipo es un factor muy a tener en cuenta en el aprendizaje de cualquier materia. Pero su valor aumenta cuanto más diferente sea este mismo equipo, desde el punto de vista intelectual, social, de género. Para conseguirlo, el docente debe partir de unas premisas que se pueden resumir en cuatro pasos:

Paso 0.

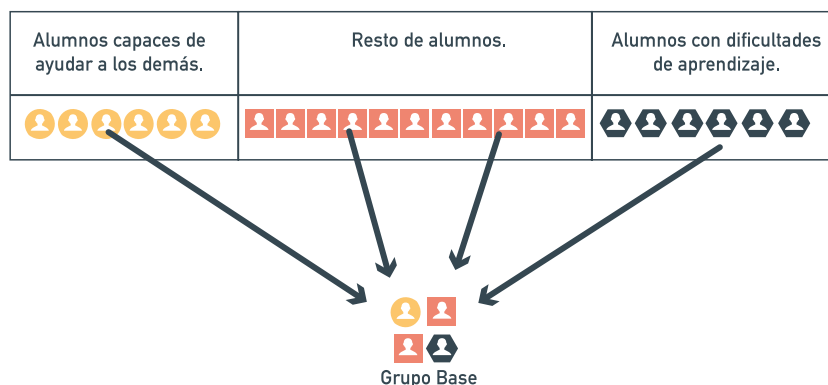
A tener en cuenta en la elaboración de equipos de aprendizaje cooperativo:

- › Elaborar grupos de entre cuatro o cinco miembros.
- › Valorar las posibles compatibilidades e incompatibilidades entre compañeros.
- › Mezclar chicos y chicas.
- › Procurar que el grupo que se crea represente en la medida de lo posible al grupo clase.
- › Preguntar a los alumnos por sus preferencias personales y afinidades.

Paso 1.

Clasificación de los alumnos en tres categorías:

-  CÍRCULO: Alumnos capaces de ayudar a los demás.
-  CUADRADO: El resto de alumnos de la clase.
-  HEXÁGONO: Alumnos que necesitan de la ayuda de los demás.



A cada grupo se le representa con una figura geométrica diferente. Lo de la figura geométrica es importante porque no conlleva ningún juicio de valor implícito.

Paso 2.

Elaboración de equipos cooperativos:

Una vez se ha repartido a los alumnos entre las tres figuras geométricas es momento de colocarlos teniendo en cuenta los criterios de selección previos.

Normalmente se suele colocar en cada equipo a un alumno perteneciente al grupo del círculo, otro perteneciente al grupo del triángulo y otros dos al grupo del cuadrado. De esta forma conseguimos la creación de un equipo que viene a representar en cierto modo un 'microgrupo clase' dentro del propio grupo clase. A partir de este momento, el profesor es capaz de explicar el contenido de su asignatura, sabiendo que en cada uno de los grupos habrá al menos algún alumno que tendrá la capacidad de explicar al resto de su grupo aquello que no haya quedado claro. La gran ventaja de elaborar este tipo de grupos es que el profesor se puede multiplicar por el número de grupos del que esté formado la clase y ello facilita enormemente la consolidación de los aprendizajes.

Paso 3.

Consolidación, revisión, reordenación de los grupos cooperativos.

Una vez se han establecido los grupos, viene la fase de observar cómo es su funcionamiento y el grado de rendimiento que obtienen TODOS los alumnos del grupo. Es frecuente que al principio se realicen algunos pequeños cambios, pero por lo general no suele ser muy común. A este tipo de grupos se le ha denominado Equipo de Base.

Los Equipos de Base son aquellos que se mantienen de forma permanente a lo largo de un curso o de una evaluación. Particularmente, soy partidario de ir cambiando los grupos cada evaluación siempre siguiendo el mismo criterio de elaboración, porque también resulta más motivador para los alumnos.

Ello no quiere decir que puntualmente no se puedan homogeneizar los grupos de trabajo. De hecho, cuando estamos hablando de una actividad muy mecánica y repetitiva, puede incluso resultar útil, ya que el profesor tiene en un mismo grupo a los alumnos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje y puede focalizar más su atención sobre ellos.

Pero insisto, sólo es recomendable para actividades mecanizadas.

Paso 4.

Unificación de los grupos en todas las áreas.

Cuando estos grupos base están funcionando y se están consolidando, viene el momento de unificarlos en todas las asignaturas que elaboren grupos cooperativos. Es muy importante que exista una coordinación entre los docentes que llevan a cabo un tipo de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo, porque la elaboración de grupos no siempre es fácil.



NOTAS

● ● ● ● **CAPÍTULO 4** · Set de Recursos

4.3. Metodologías y técnicas didácticas activas complementarias

El aprendizaje colaborativo responde a un posicionamiento educativo de la o el docente y de los centros escolares. Sin embargo, esta disposición requiere de ciertas concreciones a la hora de desarrollarse en las aulas. Es aquí donde entran en juego las metodologías y las técnicas didácticas.

Como ya indicamos, y como veremos en los próximos recursos, las posibilidades son infinitas, y el criterio pedagógico del profesor o la profesora determinará la metodología más correcta para cada situación. En los siguientes materiales se profundiza en técnicas didácticas concretas para aplicar de forma complementaria al aprendizaje colaborativo.

RECURSO 1

EL TRABAJO EN EQUIPO MEDIANTE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Autores: Eduardo Fernández de Haro



Finalidad del recurso:

Ofrecer una introducción al aprendizaje colaborativo con especial énfasis en los aspectos concretos que deben contemplarse a la hora de implementarlo en un aula.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

El documento completo es de gran interés para el aprendizaje colaborativo, ya que incluye aspectos relacionados con:

- › Qué es aprendizaje cooperativo.
- › En qué consiste el aprendizaje cooperativo.
- › Qué es necesario saber del aprendizaje cooperativo.
- › Qué es necesario hacer en el aprendizaje cooperativo.
- › Importancia del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos.

En uno de los apartados ofrece aspectos de interés relacionados con las siguientes metodologías docentes:

Modelos	Estructura de meta	Estructura de tarea	Estructura de recompensa
1. Jigsaw	Alta	Alta	Baja
2. Learning Together	Alta	Alta	Media
3. Group Investigation	Alta	Alta	Baja
4.1 Teams-Game-Tournaments	Alta	Alta	Alta
4.2 Students Teams Achievement Divisions	Alta	Alta	Alta
4.3 Jigsaw II	Alta	Alta	Alta
4.4 Team Assisted Individualization	Alta	Alta	Alta
5. Scripted Cooperation	Alta	Alta	No existe
6. Peer Tutoring	Alta	Según la tutoría	No existe



Descarga este recurso en el siguiente link:

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19843/1/Técnicas%20sociométricas_M.Torrado.pdf

NOTAS



Finalidad del recurso:

Resumir, de un lado, los principales métodos y sus características en términos de utilidad, de otro, algunas de las técnicas didácticas de uso más frecuente y, finalmente, algunas tareas o acciones a realizar en el desarrollo de una actividad formativa.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

Se desarrollan explicaciones breves y aplicadas sobre los siguientes métodos y técnicas didácticas (todos ellos compatibles con el aprendizaje colaborativo):

► Métodos para el aprendizaje:

- Los métodos expositivos.
- Los métodos basados en la demostración práctica.
- Métodos en los que el/la docente y el alumnado intervienen activamente en la construcción del aprendizaje.
- Métodos basados en el trabajo de grupo (especialmente relevante para el aprendizaje colaborativo), y en ella se indica:

PROCEDIMIENTO	• Explicación del profesorado: se plantea un caso o problema y se exploran las reacciones suscitadas. • Formulación de tareas y organización del trabajo. • Estudio en pequeño grupo. • Discusión en gran grupo durante un tiempo determinado. • Síntesis final y conclusiones.
EL DOCENTE	• Planificar y estructurar las sesiones formativas de acuerdo con los objetivos propuestos y la situación del contexto. Su papel es fundamental aunque no intervenga de forma directa.
EL ALUMNADO	• Activo, generador de ideas.

► Técnicas didácticas:

- De carácter explicativo:
 - » Exposición oral.
 - » Estudio directo.
 - » Mesa redonda.
- De aprendizaje demostrativo:
 - » Simulación.
- De descubrimiento:
 - » Resolución de problemas.
 - » Caso.
 - » Investigación de laboratorio.
 - » Investigación social.
 - » Proyecto.
- Técnicas de trabajo en grupo:
 - » Debate o discusión.
 - » Philipps 66.
 - » Comisión.
 - » Role Playing.
 - » Foro.



Descarga este recurso en el siguiente link:

www.juntadeandalucia.es/agenciadecalidadsanitaria/acsa_formacion/html/Ficheros/Guia_de_Metodos_y_Tecnicas_Didacticas.pdf

RECURSO 3

MANUAL DE TÉCNICAS DIDÁCTICAS Y EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Autores: Instituto Profesional Virginio Gómez
(Región del Bío-Bío – Chile)



Finalidad del recurso:

Explicar, a través de ejemplos sencillos, aquellas técnicas más propicias para impulsar aprendizajes significativos. Aunque está ubicado en el ámbito universitario, las técnicas que se exponen son perfectamente extrapolables a otras etapas educativas en su aplicación para el aprendizaje colaborativo.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

► Técnicas didácticas para favorecer la conceptualización:

- Técnica de preguntas.
- Lluvia de ideas.
- Exposición interactiva.
- SQA: Sé – Quiero – Aprendo.
- PNI: Positivo – Negativo – Interesante.
- KPSI: Knowledge and Prior Study Inventory.
- Mapa mental.
- Ideograma.
- Mapa conceptual..

► Técnicas didácticas para favorecer la transferencia (aplicación) del aprendizaje:

- Técnicas de demostración.
- Debate.
- Trabajo grupal.
- Mesa redonda.
- Cuadro comparativo.
- Juego de roles.
- Diagrama UVE.
- Diario o Bitácora.

► Técnicas didácticas para favorecer el proceso de desarrollo creativo:

- Aprendizaje basado en problemas.
- Aprendizaje orientado a proyectos.
- Estudio de casos.
- Portafolio del estudiante.



Descarga este recurso en el siguiente link:

https://www.researchgate.net/publication/319650749_Manual_de_Tecnicas_Didacticas_y_Evaluativas_para_el_Desarrollo_de_Competencias

4.4. Retroalimentación grupal e individual

El feedback o retroalimentación es la información proporcionada por un agente en relación con aspectos de un desempeño. Lo interesante de esta definición es que el profesor o la profesora no es el único agente que puede retroalimentar. En el ámbito del aprendizaje colaborativo es fundamental recibir información que permita al estudiantado seguir mejorando y que esta provenga tanto del profesor o profesora como de quienes forman parte de su equipo y/o de otros.

La retroalimentación tiene el potencial de apoyar el rendimiento académico. También promueve la motivación, la autorregulación y la auto-eficacia. Ofrecer una adecuada retroalimentación no es siempre una tarea sencilla. Por ello, los siguientes recursos, junto con lo ya indicado en el capítulo 3 de este documento, resultarán claves para poder aplicar un feedback constructivo a los y las estudiantes.

RECURSO 1

FEEDBACK PARA EL APRENDIZAJE
Autores: Educarchile

**Finalidad del recurso:**
Ofrecer recursos para que el o la docente pueda auto-formarse, analizar e interpretar su propia realidad y ofrecer retroalimentación significativa a sus estudiantes.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- ¿Por qué es importante el feedback?
- Diferentes tipos de feedback.
- Pasos para dar feedback para el aprendizaje:
 - Leer o escuchar el trabajo.
 - Crear una lista de aspectos a mejorar y elegir un foco.
 - Escribir el feedback.
 - Entregar el feedback.

Feedback efectivo para el aprendizaje =
Aspectos logrados + sugerencias de mejora específicas +
Ejemplos o referencias a recursos de apoyo +
Explicación del efecto que tendrán las correcciones en el trabajo.

 Descarga este recurso en el siguiente link:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Documentos_Evaluacion2012/Feedback_para_el_aprendizaje.pdf

20 CONSEJOS PARA DAR FEEDBACK EFECTIVO:

- Entregue retroalimentación efectiva.

- Ofrezca la retroalimentación en el momento oportuno.

- **Responda cuatro preguntas:**

¿Qué puede hacer el estudiante?
¿Qué es lo que no puede hacer el estudiante?
¿Cómo se compara el trabajo del estudiante con el de los demás?
¿Cómo puede el estudiante mejorar?

- Haga que los estudiantes le den feedback por escrito.

- Sea sensible a las necesidades individuales de cada estudiante.

- Haga la retroalimentación referida a una habilidad o conocimiento específico.

- Realice comentarios o sugerencias para mantener a los estudiantes “en línea” con su logro.

- Utilice un cuaderno para dar seguimiento del progreso del estudiante.

- Mantenga conversación uno a uno o en pequeños grupos.

- Utilice retroalimentación verbal, no-verbal o por escrito.

- Use comentarios por escrito.

- Devuelva pruebas, documentos o trabajos al principio de la clase.

- Concéntrese en una habilidad.

- Defina fechas de entrega para su retroalimentación.

- Compruebe que se su feedback ha sido efectivo y pregunte a algún estudiante.

- Proporcione modelos o ejemplos.

- Enséñele a sus estudiantes a retroalimentar a otros compañeros.

- Invite a otro adulto a dar feedback.

- Alabe genuinamente.

- Invite a los estudiantes a darle retroalimentación.

4.5. Tipos de evaluación propios del aprendizaje colaborativo

La manera como evalúan los y las docentes es un elemento clave para el aprendizaje del estudiantado. Además, a partir de la manera como se realice la evaluación, se generará la información para valorar dichos avances, se implementarán acciones de mejora, y se determinará cómo comunicar los resultados. El aprendizaje colaborativo también lleva asociado un enfoque a la hora de evaluar, que otorga la necesaria coherencia con la metodología que se haya seleccionado.

Así, los métodos y herramientas dan forma a la evaluación. Deben de estar en sintonía con los propósitos para los cuales se realiza la evaluación y, al mismo tiempo, deben ser los adecuados para evaluar el tipo de objetivo de aprendizaje y su nivel de complejidad. En estos aspectos se centran los materiales que se ofrecen a continuación.

RECURSO 1

GUÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Autores: Javier Cortés de las Heras



Finalidad del recurso:

Introducir a la o el docente en el concepto amplio de evaluación o valoración, así como en los principales instrumentos con los que este puede contar.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

Tipos de evaluación: Los criterios de clasificación de los tipos de evaluación que se manejan en este documento son los siguientes:

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOS DE EVALUACIÓN
1. AGENTE EVALUADOR	• Autoevaluación • Coevaluación • Heteroevaluación
2. MOMENTO	• Evaluación diagnóstica (o inicial) • Evaluación continua • Evaluación final
3. PROPÓSITO	• Evaluación sumativa • Evaluación formativa
4. GRADO DE FORMALIDAD	• Evaluación informal • Evaluación estandarizada
5. USOS E INTERPRETACIÓN DE LA PUNTUACIÓN	• Evaluación referida a la norma • Evaluación referida al criterio • Evaluación ipsativa
6. CONSIDERACIÓN DEL OBJETO EVALUADO	• Evaluación holística • Evaluación analítica
7. TRADICIÓN EVALUATIVA	• Evaluación tradicional • Evaluación alternativa
8. NIVEL DE IMPACTO	• Evaluación de bajo impacto • Evaluación de alto impacto

► Pistas para una evaluación auténtica.

► Procedimientos de evaluación:

- Método observacional (tareas, ejecuciones, productos).
- Pruebas escritas.
- Métodos de encuesta.
- Métodos de entrevista.

► Pruebas de evaluación.

► Instrumentos de evaluación:

- Pruebas objetivas.
- Escala de actitudes.
- Cuestionarios.
- Lista de cotejos.
- Escala de observación.
- Rúbricas.

► Escalas de medida.



Descarga este recurso en el siguiente link:

<http://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Guía-de-evaluación-educativa.pdf>

RECURSO 2

¿CÓMO EVALUAR? MÉTODOS DE EVALUACIÓN EN EL AULA Y ESTRATEGIAS PARA REALIZAR UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

Autores: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México



Finalidad del recurso:

Ayudar en la definición del tipo de método de evaluación más adecuado para diferentes situaciones de aprendizaje.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

► Métodos de evaluación y su descripción:

- Selección de respuesta o escritura de respuesta corta.
- Respuesta escrita extendida.
- Evaluación del desempeño.
- Oral.

► Métodos de evaluación adecuados para evaluar los objetivos de aprendizaje, según su tipo:

MÉTODO DE EVALUACIÓN	TIPO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE QUE ES ADECUADO EVALUAR CON EL MÉTODO RESPECTIVO
Selección de respuesta o escritura de respuesta corta	• Conocimiento. • Entendimiento o algunos patrones de razonamiento.
Respuesta escrita extendida	• Relaciones de elementos de conocimiento. • Razonamiento mediante la descripción escrita en la solución de problemas complejos. • Generación de productos escritos.
Evaluación del desempeño	• Razonamiento mediante la observación de alumnos al resolver los problemas, con lo cual se pueden hacer inferencias sobre lo que razonó para resolverlo. • Habilidades, mediante la observación y evaluación de habilidades al momento de realizarlas. • Generación de productos.
Oral	• Conocimientos, pero consume mucho tiempo. • Razonamiento, mediante el cuestionamiento a los alumnos sobre "la lógica" que utilizaron para resolver un problema. Que el alumno pueda brindar explicaciones. • Habilidades comunicativas orales. No es adecuado para evaluar otras habilidades.



Descarga este recurso en el siguiente link:

http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410_06E06.pdf

4.6. Instrumentos de evaluación: diario de aprendizaje o portafolio y rúbricas

Ningún instrumento de evaluación es específico para el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, entre toda la oferta que puede existir, hay dos que resultan de especial relevancia: el portafolio o diario de aprendizaje y las rúbricas.

Lo primero que cabe indicar es que puede ser muy interesante aplicarlos tanto de forma grupal como individual, según criterio de la o el docente. También pueden aplicarse por parte de la o el estudiante (autoevaluación), por sus iguales (evaluación entre iguales), y/o por el profesor o profesora (heteroevaluación). Además, se deben aplicar a lo largo del proceso (evaluación continua) y al final del mismo (evaluación final). Por último, son compatibles con ser utilizados para ofrecer una imagen fija del punto en el que cada estudiante se encuentra (evaluación sumativa), así como para proyectar a cada estudiante hacia nuevos aprendizajes (evaluación formativa). Pero antes de todo ello, es importante saber desarrollar estos instrumentos y aplicarlos adecuadamente. Los recursos que se presentan a continuación pretenden aportar en la elaboración y aplicación de los diarios de aprendizaje o portafolios y de las rúbricas.

RECURSO 1

DIARIO DE APRENDIZAJE, RÚBRICAS Y PORTAFOLIOS

Autores: Fernando Trujillo Sáez



Finalidad del recurso:

Ofrecer una propuesta de contenidos y estructuras para hacer seguimiento y registro del proceso.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

► El diario de aprendizaje:

- Definición y análisis del diario de aprendizaje como herramienta de evaluación en proyectos de aprendizaje.
- Propuesta de uso: el diario digital.

► Las rúbricas:

- Definición y análisis de rúbricas como herramienta de evaluación en proyectos de aprendizaje.
- Propuesta de uso: rúbricas en Moodle y en servicios en línea.

► El portafolio:

- Definición y análisis del portafolio como herramienta de evaluación en proyectos de aprendizaje.
- Propuesta de uso: el portafolios digital.

► Incluye además una sección última de "para saber más".



Descarga este recurso en el siguiente link:

http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/37234/mod_resource/content/1/PDF/6_AbP_bloq3_u2.pdf

RECURSO 2

ESTRATEGIA DEL PORTAFOLIO DEL ALUMNO

Autores: Oscar Barrios Ríos



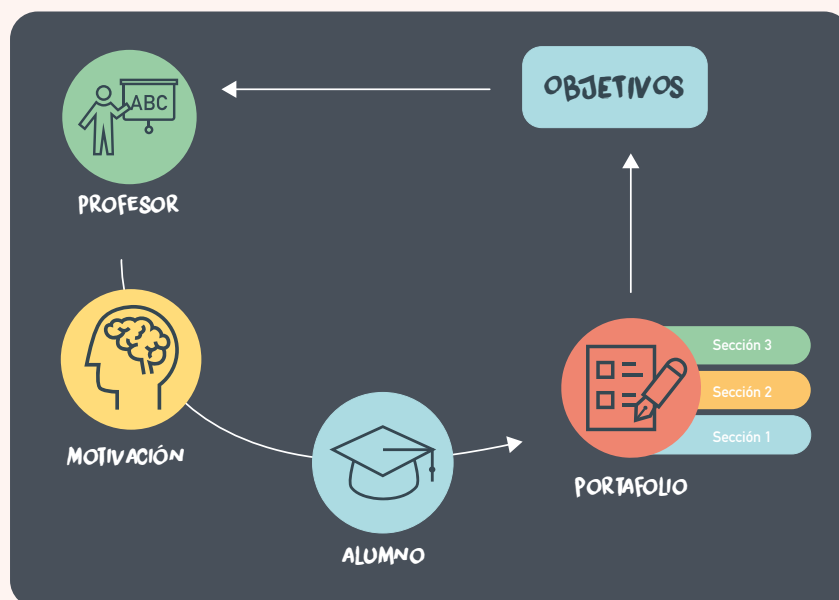
Finalidad del recurso:

Ofrecer ejemplos de evaluación de los portafolios así como el marco teórico general para su aplicación en el aula.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

► Estrategia del portafolio de trabajo y su evaluación:

- Estrategia didáctica



► Evaluación del portafolio de trabajo del alumno.



• Portafolio de trabajo - Escala de apreciación: Organización del portafolio.

ASPECTOS A EVALUAR	Deficiente (Requiere mejorar)	Regular (Modificar algunos elementos)	Bueno (Puede ser mejorado)	Excelente (Cumple totalmente)
1. Organización e identificación de secciones.				
2. Materiales seleccionados adecuadamente.				
3. Materiales insertados en la sección correspondiente.				
4. Existe una ordenación coherente en los materiales de cada sección.				
5. Presenta comentarios del alumno con relación a los materiales de cada sección.				
6. Presenta los análisis de las evaluaciones incluidas en las secciones.				
7. Incluye nuevos materiales por iniciativa del alumno.				
8. Agrega anécdotas o eventos importantes relacionados.				
9. Crea algunos materiales o cuadros resúmenes.				

NOTAS

► Portafolio de trabajo: Escala de apreciación: Logro de objetivos.

CRITERIOS Y ASPECTOS A EVALUAR	Deficiente (Requiere mejorar)	Regular (Completar con otros elementos)	Bueno (Puede ser completa- do)	Excelente (Cumple totalmen- te)
1. Grado de conocimiento y manera que utilizará para lograr los objetivos. • Secuencia de los materiales en cada sección. • Comentarios de futuros trabajos.				
2. Relación de los trabajos realizados o por realizar con los objetivos. • Comentario de los trabajos en cada sección. • Planeación de futuros trabajos.				
3. Logros sucesivos en la adquisición del aprendizaje. • Secuencia de calificaciones o conceptos asignados. • Corrección de los aspectos negativos o deficitarios en las evaluaciones realizadas.				
4. Manejo de los contenidos. • Cuadros resúmenes o comentarios generales. • Materiales complementarios.				
5. Establecimiento de relaciones. • Otros materiales de iniciativa propia. • Trabajos de investigación.				

NOTAS

► Portafolio de trabajo - Escala de apreciación: Evaluación general

ASPECTOS A EVALUAR	Deficiente (Requiere mejorar)	Regular (Modificar algunos elementos)	Bueno (Puede ser mejorado)	Excelente (Cumple totalmente)
1. Organización y clasificación de los materiales y trabajos.				
2. Presentación.				
3. Actualización.				
4. Claridad en relación a los objetivos.				
5. Relación de los materiales o trabajos con los objetivos.				
6. Corrección de los comentarios anteriores.				
7. Incluye nuevos materiales por iniciativa del alumno.				
7. Utilización de los elementos del portafolio.				
8. Comentarios por sección.				
9. Valoración de los conocimientos aportados por los materiales o trabajos.				

NOTAS



Descarga este recurso en el siguiente link:
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/portafolio.pdf>

RECURSO 3

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE RÚBRICAS

Autores: Coordinación y evaluación de currículum – Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Sede Ibarra)



Finalidad del recurso:

Acompañar paso a paso a un docente en la elaboración de una rúbrica. Aunque se ubica en el ámbito de la Educación Superior, esta guía sirve para cualquier docente que quiera saber qué elementos debe contener toda rúbrica y cómo elaborarla.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

► ¿Qué son las rúbricas?

► Estructura general de la rúbrica (elementos que debe contener):

- Actividad.
- Niveles de desempeño.
- Criterios /estándares de evaluación.
- Descriptores.

ACTIVIDAD	(Escribir la actividad a desarrollarse, por ejemplo: Exposición)			
Nivel de desempeño	Excelente desempeño	Buen desempeño	Desempeño básico	Desempeño insuficiente
Criterio de evaluación	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
Organización	El trabajo está digitalizado, organizado con títulos y subtítulos. Las imágenes son de excelente calidad.	El trabajo está digitalizado, organizado con títulos y subtítulos. Las imágenes son de calidad media.	El trabajo está digitalizado, y la organización es básica. Las imágenes son de calidad baja.	El trabajo está digitalizado y la organización es pobre. Sin imágenes.



Descarga este recurso en el siguiente link:

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/portafolio.pdf>

Además de los tres recursos anteriores, es importante que sepamos que contamos con herramientas para facilitar al docente la elaboración de instrumentos de evaluación. En ocasiones puede costar iniciarse en estas herramientas porque es complejo diseñarlas. Para el caso de las rúbricas, contamos con editores gratuitos que nos ayudarán enormemente a la hora de elaborar las propias. Se recomiendan:



Descarga este recurso en el siguiente link:

Rubistar: <http://rubistar.4teachers.org/>

Corubrics: <http://corubrics-es.tecnocentres.org/>

CAPÍTULO 5

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES



5 ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

El propósito de este apartado es brindar algunas orientaciones para la formación de los y las docentes que buscan implementar el aprendizaje colaborativo en el aula. Se trata de una temática con enorme vigencia para las políticas de desarrollo profesional docente en América Latina. En efecto, en opinión de diferentes académicos/as e investigadores/as (UNESCO, 2013), el aprendizaje colaborativo en el aula no surge por generación espontánea, sino que requiere propuestas y acciones para formar a el o la docente. De hecho, se ha llegado a afirmar que la puesta en práctica de actividades colaborativas en el aula no está al alcance de las habilidades adquiridas por los y las docentes en su formación inicial (Goodyear y Casey, 2015).

Las propuestas y actividades de desarrollo profesional docente con foco en el aprendizaje colaborativo en el aula son bastante diversas (Vaillant, 2016): redes; pasantías; residencias; comunidades de aprendizaje; comunidades virtuales de aprendizaje; grupos de trabajo; reflexión sobre la práctica; mentores; talleres; asesoría a las instituciones educativas; proyectos; uso cooperativo/colaborativo de tecnologías.

Calvo (2013) **reporta tres grandes categorías de actividades vinculadas con el aprendizaje profesional colaborativo de docentes.**

- En primer lugar, aparecen las centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un/a docente se apoya en la actividad de colegas que disponen de buenas prácticas para compartir y que están dispuestos a guiar, orientar, y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento entre profesores y profesoras expertos/as y noveles.

Una segunda categoría refiere al aprendizaje profesional colaborativo que se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y talleres de formación para el trabajo colaborativo en el aula.

- Finalmente, aparecen las actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la Web.

La formación de docentes para promover el aprendizaje colaborativo en el aula debe necesariamente considerar un conjunto de elementos relacionados. Entre otros, hay que tener en cuenta las características del profesorado (sus conocimientos previos, sus intereses...), sus intercambios, la institución y el contexto en el cual desempeñan sus funciones.

Las orientaciones que presentaremos en las secciones que siguen, toman en consideración las características de los programas de desarrollo profesional docente que la bibliografía disponible considera exitosos (Vaillant y Marcelo, 2015). Estos **programas se caracterizan porque:**

- incluyen formación teórica, práctica, retroalimentación y oportunidades para la reflexión individual e indagación grupal;
- se apoyan en los aprendizajes de los participantes, son colaborativos y proporcionan oportunidades para que los y las docentes interactúen unos con otros;
- se basan en un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que son tratados en profundidad;
- proporcionan un adecuado tiempo para la reflexión sobre la práctica, para el ensayo de estrategias en situaciones reales, y ofrecen seguimiento.

El aprendizaje colaborativo en el aula no surge por generación espontánea, sino que requiere de propuestas de formación que brinden al profesorado herramientas conceptuales y metodológicas para promoverlo en el centro educativo y en los y las estudiantes.

5.1. Contenidos y temas a trabajar

Los y las docentes que participen en las propuestas impulsadas por instituciones y centros educativos interesados, deberían obtener una formación que favorezca la comprensión e incorporación de los contenidos y temas que figuran en las **Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: aprendizaje colaborativo** desarrolladas por SUMMA. Entre otros, una formación que busque promover el aprendizaje colaborativo en el aula tendrá que considerar los siguientes contenidos y temas:

- noción de “aprendizaje colaborativo” referido a formas particulares de interacción, que conllevarán mecanismos de aprendizaje, significados y conexiones (ver sección “Delimitación conceptual”);
- concepto de “interdependencia positiva” definida como un grupo en el cual sus integrantes fomentan el aprendizaje y el éxito de cada uno; todos son responsables y reflexionan acerca de cuán eficaz es su trabajo colectivo (ver sección “Principales componentes”);
- cinco principales componentes del aprendizaje colaborativo representados por la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación (ver sección “Principales componentes”);
- factores intervinientes en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en el aula, entre los cuales la consideración del alumnado (sus conocimientos previos, sus intereses...), los objetivos de aprendizaje y los contenidos (ver sección “Diagnóstico - indagación”);

- estrategias y dispositivos metodológicos que permitan la interacción y el aporte de conocimientos de cada integrante para crear nuevos aprendizajes, producto de la interacción entre compañeros (ver sección “Set de recursos”);
- estructuración y diseño de actividades que generan el aprendizaje colaborativo en situación de aula y que permiten a los alumnos comprender, crear significados juntos, y entender que ese proceso los enriquece y hace crecer (ver sección “Condiciones que favorecen el aprendizaje colaborativo en el aula”);
- secuenciación de contenidos a partir de un diagnóstico e indagación previos; diseño y planificación; actividades a implementar y una evaluación continua que permitan al docente realizar un seguimiento de sus alumnos en cuanto a la incorporación de las ideas y prácticas de trabajo colaborativo (ver sección “Acción - implementación”).

Las Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: aprendizaje colaborativo, elaboradas por **SUMMA**, brindan un marco de referencia para la identificación de competencias y capacidades a impulsar en la formación de docentes que buscan favorecer el aprendizaje colaborativo en el aula.

5.2. Competencias y capacidades a impulsar

Cabe preguntarse ahora cómo se puede orientar en la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las competencias y capacidades del profesorado que busque promover el aprendizaje colaborativo en el aula. Los y las docentes necesitan apoyo para la comprensión del cambio y para poder visualizar su aplicación en el aula. Los espacios de desarrollo profesional docente favorecen la reflexión de los participantes y el desarrollo de aspectos teóricos referidos a la práctica de la docencia.

Como ya lo hemos expresado, los equipos docentes reciben una formación específica acerca del aprendizaje colaborativo, y cuando la han tenido suele ser de corta duración y centrada en temas de normativa y regulación. El pensar en una formación específica nos lleva a interrogarnos acerca de cuáles son las capacidades y competencias que requieren los profesores y las profesoras para la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en el aula.

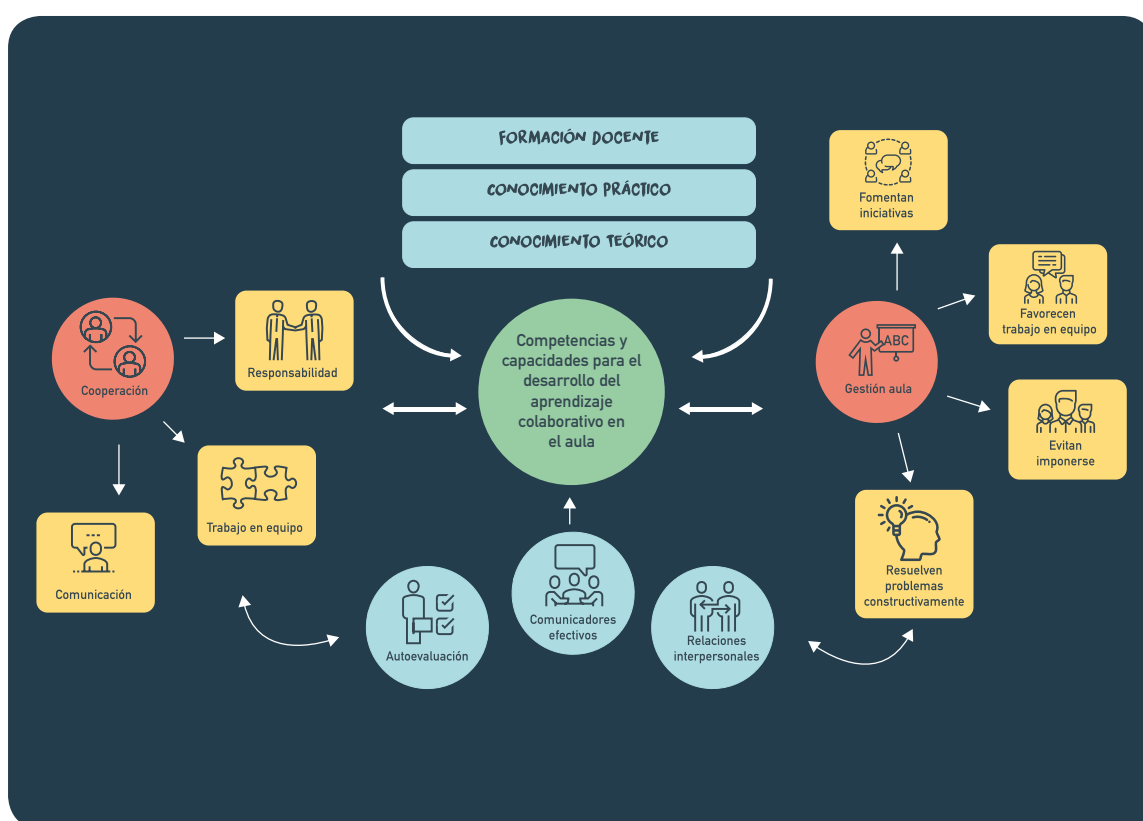
La literatura internacional aporta desde larga data (Woolfolk, 1996) evidencia empírica acerca de las características de docentes que impulsan el aprendizaje colaborativo en el aula, e identifica cuáles son las principales competencias y capacidades a desarrollar:

- reconocer puntos de vista diversos de sus estudiantes y poseer la capacidad para comprenderlos;
- fomentar la selección e iniciativa personal de sus estudiantes;
- explicar de manera clara cómo trabajar en equipo en el aula;
- aceptar las emociones negativas como reacciones válidas que pueden resolverse positivamente;

- gestionar situaciones difíciles con los y las estudiantes de manera constructiva, evitando el empleo de la crítica, la desvaloración o la coerción;
- comunicar de manera efectiva sus ideas sin inferencias;
- preocuparse genuinamente por el grupo, respetar a los otros cuando hablan y evitar imponerse a ultranza.

A partir de las competencias y capacidades a desarrollar descritas en la literatura y de las orientaciones que brinda este material, hemos elaborado el cuadro síntesis que sigue.

Cuadro 1: Aprendizaje colaborativo en el aula: competencias y capacidades docentes.



El cuadro 1 grafica una propuesta de formación en las competencias y habilidades a desarrollar en los y las docentes, enfocado en la implementación del aprendizaje colaborativo en el aula.

Entre ellas se incluyen el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, la generación de capacidades comunicacionales, que le permitirán a cada docente participar en su centro educativo mediante intervenciones basadas en el trabajo colaborativo junto a otros docentes.

5.3. Énfasis metodológicos

Las propuestas de formación deben ofrecer un amplio rango de actividades, para que durante la realización de las mismas los y las docentes puedan vivenciar experiencias generadoras de aprendizaje colaborativo. Así, se deberán planificar e incluir en la formación, actividades tales como el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas, los debates, los estudios de caso, las presentaciones en equipo. Se debe estructurar y secuenciar las actividades formativas de manera que cada participante conozca cuáles son las distintas fases y qué logros se esperan durante su participación en el taller.

En relación a las estrategias y actividades de formación, se sugiere que:

- las estrategias metodológicas integren los conocimientos previos de los y las docentes y se articulen en torno a casos prácticos y situaciones pedagógicas problemáticas sobre las cuales reflexionar y tomar decisiones alternativas;
- se establezcan claramente las competencias y capacidades que habrán de desarrollar los y las docentes. Cuanto más operacionales sean las definiciones sobre esas competencias y capacidades, mayor será la probabilidad de poder evaluar y ajustar en forma continua los contenidos y metodologías de formación;
- se acerque el espacio de formación a los centros educativos, de manera tal que sea posible el trabajo entre pares en situaciones didácticas reales. La observación y posterior reflexión sobre las prácticas propias y ajenas deberían estar referidas a los conceptos teóricos presentados y discutidos durante las sesiones de formación;
- se incluyan en el diseño de las sesiones de formación, módulos específicos para el desarrollo de competencias y capacidades para la implementación del aprendizaje colaborativo en situaciones de aula multigrado y multilingüe. Este tipo de aulas presenta situaciones difíciles de resolver.



5.3.1. Participantes

Los participantes en las propuestas formativas serán maestros o maestras y profesores o profesoras de educación básica y media, interesados en promover el aprendizaje colaborativo en el aula. Hay que tener en cuenta que quienes participen registran antecedentes y vivencias vinculados con los temas a desarrollar, pues todos y todas poseen alguna experiencia y conocimiento (aun mínimo) acerca del trabajo colaborativo. Además, a la hora de planificar las sesiones de formación, se debe considerar el contexto de desempeño de cada docente, el cual constituye el telón de fondo de las actividades formativas.



5.3.2. Facilitadores

Las propuestas de formación deberán estar a cargo de facilitadores o facilitadoras con una comprensión teórica y práctica del aprendizaje colaborativo. Por otra parte, habrá que identificar con precisión cuáles son las competencias y capacidades deseables en el/la facilitador/a. Entre otras, se espera que los/las facilitadores/as sean:

- reflexivo/as y estratégico/as, capaces de liderar a docentes que poseen valores, creencias y expectativas diferentes en la puesta en marcha de aprendizaje colaborativo en el aula;
- capaces de identificar estrategias de formación culturalmente adecuadas, pertinentes y que puedan adaptar a su contexto;
- competentes en el desarrollo, la comunicación y la promoción de estrategias y metodologías para implementar actividades colaborativas en el aula;
- comprometido/as con el aprendizaje, y con disposición para generar conocimientos y comprensión individuales e institucionales.

Durante el desarrollo de la propuesta de formación, el facilitador o la facilitadora intervendrá a lo largo de todo el proceso para asesorar y asistir al grupo. También deberá establecer normas de diálogo y colaboración compartidas por todos los integrantes del grupo. El/la facilitador/a promoverá prácticas interpersonales y grupales entre los y las docentes para ayudarles a distribuir roles, a resolver conflictos, a tomar decisiones asertivas y a entablar comunicaciones efectivas.



5.3.3. Recursos

Los y las participantes deben contar con recursos (en formato papel o electrónico) provistos por el facilitador o la facilitadora, tales como:

- ejemplos de aplicaciones concretas de aprendizaje colaborativo en el aula;
- estudios de caso referidos a prácticas colaborativas en centros educativos;
- ejemplos de dinámicas y estrategias que favorecen el aprendizaje colaborativo;
- presentaciones en diversos formatos para apoyar el desarrollo de las actividades de formación.

Sería conveniente que quienes participen del taller compartan con el/la facilitador/a y con sus pares:

- relatos escritos de su propia experiencia en materia de prácticas colaborativas en el aula;
- recursos de sus centros educativos relacionados con el trabajo colaborativo.

Se recomienda que previo al taller, el facilitador o la facilitadora cree un wiki, un blog, Google docs, etc., para presentar la temática a los y las participantes. Mediante un correo previo enviará a cada participante:

- los acuerdos esenciales;
- las lecturas obligatorias;
- los materiales complementarios.



5.3.4. Preguntas orientadoras

Para el desarrollo de las actividades formativas y un adecuado apoyo y utilización de los recursos, se sugieren una serie de preguntas-guía que podrán orientar a los/as facilitadores/as para el trabajo con los y las docentes participantes y para los intercambios del grupo, tales como:

- la noción de aprendizaje colaborativo en el aula, ¿refleja la manera en que funciona su centro educativo?;
- ¿podría describir el tipo de comunidad escolar en la cual usted se desempeña e identificar los factores que podrían facilitar o trabar el trabajo colaborativo?;
- ¿qué lugar de importancia tiene el aprendizaje colaborativo en su centro?;
- ¿cuáles son los desafíos que genera la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en el aula?;
- ¿cómo se desarrolla el trabajo colaborativo y cómo se vuelve sustentable?;
- ¿piensa que, en su comunidad escolar, estarán a gusto con el desarrollo de actividades referidas al aprendizaje colaborativo? ¿cómo lo podremos saber?;
- ¿cómo pueden los cargos directivos liderar el aprendizaje colaborativo en sus centros escolares?;
- ¿cómo pueden enriquecer el trabajo colaborativo las redes de apoyo externo y las comunidades profesionales?;
- ¿cómo podemos generar un clima de confianza y promover la colaboración y el trabajo en equipo eficaz?;
- ¿cómo podemos generar un clima de confianza en el centro educativo?;
- cómo se pueden favorecer equipos docentes colaborativos?



5.3.5. Evaluación

La implementación de una propuesta de formación requiere necesariamente pensar en la realización de tres tipos de evaluaciones:

- *diagnóstica*: evalúa el nivel actual de conocimientos y habilidades de los y las docentes participantes;
- *formativa*: monitorea el progreso en el logro de los objetivos;
- *sumativa*: provee datos para juzgar el nivel final del aprendizaje de los y las participantes.

Los esquemas de evaluación necesitan enfocarse en los procesos y los resultados del aprendizaje de cada docente y deben llevarse a cabo en los ambientes apropiados.

Uno de los elementos del aprendizaje colaborativo que más se ha analizado y que más controversia ha generado desde hace décadas, se refiere a los mecanismos de evaluación. Algunos defienden la evaluación grupal y otros la individual. Quienes se oponen a la evaluación individual (Kagan, 1993) argumentan que no facilita el aprendizaje colaborativo y disminuye la motivación en lugar de aumentarla. Probablemente, una evaluación justa es la que encuentra el equilibrio entre la apreciación individual y la colectiva. Por lo general, las evaluaciones grupales suelen acompañarse de evaluaciones individuales en las que, por ejemplo, se solicita a la o el docente participante que elabore (como tarea):

- su planificación estratégica para implementar un trabajo colaborativo en el aula;
- sus reflexiones sobre la propuesta de formación.

El trabajo colaborativo requiere que los y las participantes aprendan a autoevaluarse y desarrollen la capacidad de autoanalizarse. También, la coevaluación, es decir aquella que realizan los y las integrantes entre sí, es un elemento muy válido, pues desarrolla competencias referidas al trabajo con otros.

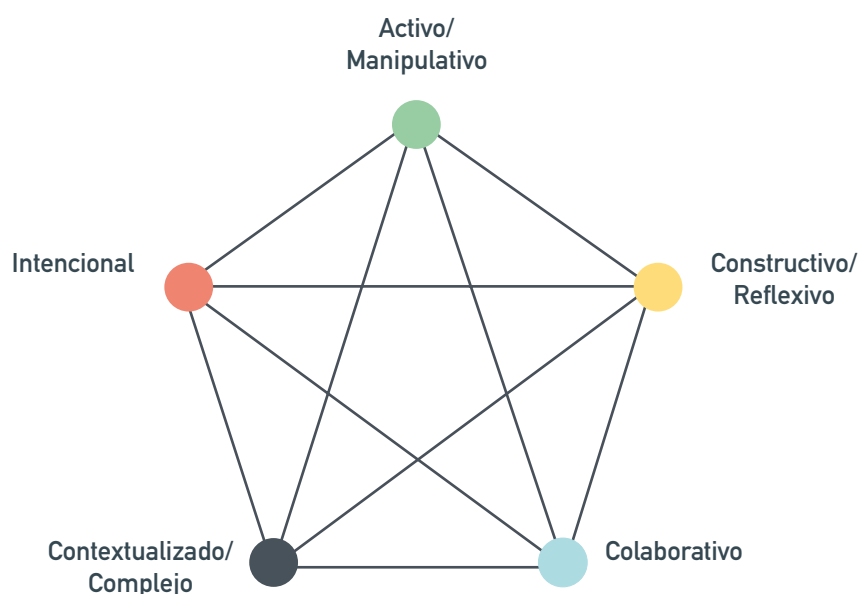
5.4. Los ambientes de aprendizaje

Tradicionalmente se ha pensado la formación en espacios físicos. Sin embargo, cada vez se entremezclan más las situaciones de aprendizaje en contextos tanto físicos como virtuales. Por eso la metáfora del “ambiente de aprendizaje” puede ser útil y permite comprender los procesos y situaciones de formación en el siglo XXI (Vaillant y Marcelo, 2015).

Pensar la formación como “ambiente de aprendizaje” supone comprender que se aprende a enseñar en diferentes momentos, situaciones, contextos y medios. Tanto si se trata de un ambiente físico o de un ambiente digital, se debería atender de manera especial a la persona, la situación o espacio donde actúa, interacciona, y aprende, y la utilización de herramientas y medios que faciliten el aprendizaje (Vaillant y Marcelo, 2015).

Nuestra premisa es que la práctica profesional de maestros y maestras, profesores y profesoras se aprende en diferentes contextos, por lo que resulta pertinente analizar en más detalle estos espacios y sus condiciones para que se produzca aprendizaje profesional. Quizás uno de los autores más representativos de esta temática es Jonassen (2003), quien propone que la finalidad de cualquier ambiente de aprendizaje consiste en implicar a los y las participantes en un taller de formación en experiencias de aprendizaje significativo. Estas experiencias tienen en común algunas características, tal como aparece en la figura 1, que muestra en uno de sus vértices que el aprendizaje es activo. Los y las participantes en un taller de formación no son sujetos que esperan para aprender, sino que aprenden implicándose en tareas o actividades significativas que los llevan a indagar, formularse preguntas, recopilar información y reflexionar (Vaillant y Marcelo, 2015).

Ilustración 1: Características del aprendizaje significativo



Además, el aprendizaje es constructivo, ya que la actividad es una condición necesaria pero no suficiente para que se produzca el aprendizaje. Para que cada participante en un taller de formación aprenda, debe ser capaz de relacionar e integrar las nuevas experiencias que está llevando a cabo. Que el o la docente construya esquemas conceptuales que le ayuden a entender lo que va aprendiendo. Para ello se requiere que los ambientes de aprendizaje promuevan ocasiones en las que el profesorado se vea obligado a reflexionar y pensar sobre lo que está aprendiendo. Por otra parte, el aprendizaje es intencional debido a que, cuando los y las participantes en un taller de formación se implican en actividades, resulta necesario que conozcan cuál es la meta de tal actividad. Los y las docentes aprenden mejor cuando conocen el qué y el para qué de lo que están haciendo. La actividad por sí misma no conduce a aprendizaje si no hay simultáneamente reflexión e integración de lo que se está aprendiendo. Debemos también indicar que el

aprendizaje es colaborativo, porque la experiencia de aprendizaje informal de las personas nos enseña que generalmente aprendemos algo mediante la observación, la conversación, la práctica, actividades que no se realizan en solitario sino en colaboración.

Hay dos ideas clave para crear un adecuado ambiente de aprendizaje. La primera idea clave es que los ambientes de aprendizaje ubiquen a los y las participantes en un taller de formación en situaciones en las cuales deben compartir con otros, conversar en torno a un problema o dilema y desarrollar conjuntamente una solución.

La segunda idea clave es que las tareas de aprendizaje en un taller de formación deben ser auténticas: uno de los aspectos criticables del desarrollo profesional docente tradicional es que simplifica en demasía las ideas y procesos. Un ambiente que desarrolle en los y las docentes capacidades y competencias para el aprendizaje colaborativo debería crear tareas auténticas, es decir, tareas realistas que fueran similares a las que luego deberán realizar en su trabajo cotidiano.

5.5 Estructuración de la formación

A continuación, se exponen algunos pasos para estructurar sesiones de formación con base en situaciones de aprendizaje colaborativo:

- Especificar en primer lugar, los objetivos de la formación, los contenidos, las competencias y capacidades relacionadas con el desarrollo de las habilidades colaborativas: ¿cuáles habilidades de colaboración se enfatizarán en las sesiones de formación?
- Identificar previamente las actividades formativas y la utilización de recursos en función de las estrategias (dinámicas y técnicas) más apropiadas para la consecución de los objetivos de acuerdo a la realidad y el contexto.
- Asignar roles para asegurar la interdependencia de los participantes en las sesiones de formación. Se sugiere que los y las docentes desempeñen roles complementarios y rotativos.
- Determinar los comportamientos deseables por parte de quienes participen en la formación para el éxito de un equipo colaborativo de aprendizaje. Para ello habrá que fomentar el conocimiento y la confianza entre los implicados en el proceso; desarrollar comunicaciones efectivas y resolver conflictos de manera constructiva.
- Clarificar las tareas a realizar a través de comunicaciones escritas para minimizar los olvidos y malas interpretaciones. Se podrá pedir al grupo que genere un tipo de trabajo conjunto (proyecto, ensayo, reporte, guion...) para promover la interdependencia positiva de los y las participantes.
- Decidir el tamaño de los grupos y su forma de organización en grupos-heterogéneos/homogéneos. El rango de los grupos suele oscilar entre tres y seis integrantes. Hay que tener en cuenta que cuanto menor sea el tiempo disponible, más apropiados serán los grupos de trabajo pequeños.

- Acondicionar el aula para acomodar a los y las docentes participantes (en sesiones presenciales) en círculos o mesas de trabajo, ya que los auditorios no facilitan el trabajo en grupos.
- Monitorear el comportamiento de los y las docentes participantes para ayudar a los equipos a superar dificultades propias del trabajo colaborativo. En este sentido, hay que formularse preguntas como las que siguen (que podrán oficial de pautas de observación):
 - ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno/a de los/as participantes dentro del grupo? ¿Se muestran implicados/as, motivados/as, responsables?
 - ¿En qué medida las preguntas orientadoras acerca de los temas prioritarios en la formación se discuten de manera inteligente?
 - ¿Hay participantes que toman la iniciativa la mayor parte del tiempo?
 - ¿Existen participantes que se sienten inhibidos/as para hablar aún en el contexto del pequeño grupo?
 - ¿Hay participantes que tienden a dominar la discusión y se imponen a los demás?
- Hay que evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los y las participantes en las sesiones de formación para conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades y evitar que unos descansen en el trabajo de los otros. Las principales preguntas a realizar son las siguientes:
 - ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno/a de los/as participantes dentro del grupo?
 - ¿Se muestran implicados/as, motivados/as, responsables?

En síntesis, en este apartado hemos desarrollado una serie de orientaciones generales para una propuesta formativa con foco en el aprendizaje colaborativo en el aula. Resulta evidente que habrá que “aterrizar” y concretizar esas orientaciones en función del contexto en el cual se desarrollen las actividades de formación y en función de cuatro preguntas básicas: ¿quién promueve la formación?; ¿a quién va dirigida?; ¿cómo se promueve? y ¿dónde tiene lugar?

CAPÍTULO 6

TALLERES DE FORMACIÓN PARA DOCENTES



6 TALLERES DE FORMACIÓN PARA DOCENTES

La propuesta para la realización de talleres de formación docente busca complementar las “Orientaciones para la formación de docentes” que se incluye en otra sección de este material. Pretende servir de apoyo para la implementación de actividades de desarrollo profesional docente referidas al aprendizaje colaborativo en el aula.

Se exponen una serie de propuestas inspiradoras para la realización de talleres que luego deberán adaptarse en cada caso. Los talleres tendrán que ser diseñados según se trate, por ejemplo, del nivel básico o del nivel medio (primaria o secundaria), o según sea de zona urbana o rural. Por esa razón no se ofrecen materiales para áreas disciplinares concretas o para niveles o zonas geográficas, sino que se busca inspirar para el “atterrizaje” de las orientaciones presentes en este documento en materia de aprendizaje colaborativo.

¿PARA QUÉ SIRVEN LOS TALLERES? Para descubrir cómo los y las docentes pueden implementar el trabajo colaborativo en el aula a través de ejemplos y casos que serán cuidadosamente identificados y presentados.

¿EN QUÉ CONSISTEN LOS TALLERES? En instancias para conocer y experimentar metodologías y dinámicas que favorezcan la puesta en marcha de actividades colaborativas en el aula.

¿DURANTE CUÁNTO TIEMPO? Los talleres tienen una duración de unas 16 horas distribuidas en dos jornadas (o cuatro medias jornadas). Esto se concreta en cada caso en función de cuáles sean las prioridades de la organización.

En los talleres se sugiere utilizar metodologías y recursos didácticos que favorezcan la participación activa del profesorado inscrito en el taller y faciliten la transferencia de conocimientos y habilidades adquiridas a situaciones reales de aula.

Los talleres se realizarán según las sugerencias que figuran en la sección “Orientaciones para la formación de docentes”. Durante el taller, el facilitador creará grupos-base según el número de participantes en el evento. Los ejemplos de talleres que se presentan a continuación surgen de temáticas que hemos identificado como prioritarias para la reflexión de cada docente y su formación.

TALLER 1

LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Objetivo

- Propiciar en los y las participantes la reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje colaborativo desde nuevas claves metodológicas, a través de experiencias de trabajo conjunto realizadas durante el taller.

Líneas de reflexión

- ¿Qué es el trabajo colaborativo?
- ¿Cuáles son los rasgos clave del aprendizaje colaborativo?
- ¿Cuáles son los desafíos para generar aprendizaje colaborativo en el aula?

Recursos - preparación previa o estímulo

Los participantes en el taller deberán visualizar el video y leer el artículo, presentados a continuación:

- Video Aprendizaje colaborativo para el mundo digital según Sugata Mitra.
(link: https://www.youtube.com/watch?time_continue=30&v=dvpmFfMjSOo)
- Artículo: Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. *Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías* 4, 1-12.

Actividad en grupos base

- A partir de la visualización del video y de la lectura del artículo, cada grupo base deberá identificar los rasgos esenciales que debería tener el aprendizaje colaborativo en el aula. En dos o tres carillas se deberá incluir la reflexión del grupo en relación a:

- Características.
- Procesos de desarrollo.
- Resultados

- Las carillas síntesis servirán de insumos para que cada grupo base elabore un póster en el cual figuren (en una ilustración gráfica) las características, los procesos de desarrollo y los resultados del aprendizaje colaborativo en el aula.

- A partir de la descripción que figura en los pósteres elaborados por los grupos-base, los y las participantes del taller intercambiarán ideas a partir de las siguientes preguntas-guía:
(link: https://www.youtube.com/watch?time_continue=30&v=dvpmFfMjSOo)

Actividad plenaria

- ¿Cuáles son las razones que justifican el desarrollo de aprendizaje colaborativo en el aula?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de implementar el modelo colaborativo?

Cierre

El facilitador o la facilitadora del taller realizará una síntesis final a partir de los insumos generados en la actividad de los grupos base y en la presentación de los pósteres. Se buscará destacar los principales aprendizajes realizados en el taller a partir del trabajo de los grupos-base.

TALLER 2

LA ELABORACIÓN DE UN SOCIOGRAMA

Objetivo

- Propiciar en los y las participantes la realización de experiencias de utilización de instrumentos tales como los sociogramas, para describir una situación de aula y las relaciones de sus integrantes.

Líneas de reflexión

- ¿Qué información se requiere para describir los aspectos particulares de un aula?
- ¿Cuáles son los documentos clave que permiten describir el aula y el centro educativo?
- ¿Cuáles son los instrumentos para describir el contexto de un aula?

Recursos - preparación previa o estímulo

- Visualizar el video *Cómo hacer un sociograma (para Primaria y Secundaria)*. Ver siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=OnlIRm5Zyrs>
- Previa a su participación en el taller, el o la docente deberá aplicar tres preguntas en su grupo-aula para indagar acerca de quiénes son los y las estudiantes líderes y quiénes tienen más rechazo en el grupo. Es importante señalar a los y las estudiantes que sus respuestas deberán ser secretas, y que no deben decirle a sus compañeros o compañeras que los han nombrado en determinada pregunta. Cada pregunta debe ser contestada sólo con un nombre. Las preguntas son las siguientes (deben adaptarse al lenguaje y nivel de cada grupo):

1. ¿Con quién de tus compañeros o compañeras te gusta conversar?

2. ¿Con quién de tus compañeros o compañeras te gusta hacer actividades conjuntas?

3. ¿Con quién de tus compañeros o compañeras no te gusta estar?

Actividad Grupal

- Los y las participantes se reunirán en grupos-base para realizar un sociograma en una planilla que será entregada, en la cual se consignará la información aportada por cada participante relacionada con las respuestas a las tres preguntas formuladas al grupo-aula. Se deberá contar con tantos sociogramas como integrantes del grupo.

Actividad plenaria

- Contrastar la información de los sociogramas y reflexionar sobre los aspectos particulares del aula en relación con la implementación del trabajo colaborativo.

- ¿Cuáles son los temas comunes? ¿Cuáles son las diferencias?

Cierre

El facilitador o la facilitadora realizará un cierre de la actividad con particular énfasis en la información resultante de los sociogramas. Elaborará una síntesis de la actividad propuesta y de la utilización de sociogramas o instrumentos similares para:

- detectar a los alumnos y las alumnas que son rechazados/as por el grupo, o que presentan dificultades para integrarse en las actividades escolares;
- reconocer a los niños o las niñas que funcionan como líderes, con mayor influencia en el grupo, y que eventualmente podrían favorecer el aprendizaje colaborativo en el aula;
- identificar los diferentes grupos de interacción social, y con ello, descubrir la presencia de diversas fracciones dentro del grupo.

TALLER 3

LA CREACIÓN DE GRUPOS BASE

Objetivo

- Propiciar en los participantes el conocimiento acerca de cómo crear los grupos-base para el aprendizaje colaborativo y alertar acerca de las debilidades y fortalezas de los distintos tipos de agrupamiento.

Líneas de reflexión

- ¿Cómo se constituyen los grupos base para el aprendizaje colaborativo?
- ¿Cuáles son las distintas formas de agrupamientos?
- ¿Cuáles son los roles asignados a los participantes según el tipo de agrupamiento?
- ¿Cómo fomentar la interdependencia positiva de tareas?

Recursos - preparación previa o estímulo

- Leer el documento que figura en el Set de Recursos, "El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula", Pere Pujolàs (Universidad de Vic). Zaragoza, noviembre de 2002.
(link: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>)

Actividad grupal

- Luego de haber consultado el documento de lectura recomendada, cada grupo base elaborará una propuesta (de dos o tres carillas) a partir de un ejemplo de trabajo colaborativo en el aula. En la mencionada propuesta se deberá:

- Explicar el o los criterios a utilizar para formar grupos y para asignar roles al inicio.
- Exponer cómo y cuándo los roles irán rotando para que todos tengan la oportunidad de desempeñar cada uno de los roles.
- Indicar los criterios o pautas que cada miembro deberá utilizar para evaluar el desempeño del rol de sus compañeros o compañeras así como el puntaje o valoración a otorgar a esa evaluación.

Actividad plenaria

- Contrastar la elaboración de cada grupo-base y reflexionar sobre los aspectos particulares de cada propuesta.
- ¿Cuáles son los temas comunes? ¿Cuáles son las diferencias?

Cierre

El facilitador o facilitadora concluirá el taller con una reflexión acerca de las distintas maneras de creación de grupos base para el trabajo colaborativo y de los diversos roles que tienen los y las participantes en un grupo. Se insistirá en la importancia que en los grupos tiene la rotación de roles y la interdependencia positiva de tareas.



TALLER 4

LA DEFINICIÓN DE NORMAS

Objetivo

- Propiciar en los y las participantes el conocimiento acerca de la importancia de disponer de normas que den un marco al trabajo colaborativo en el aula y a los roles y funciones que tienen los y las integrantes de los grupos-base que se hayan creado.

Líneas de reflexión

- ¿Cómo se definen las normas para el aprendizaje colaborativo?
- ¿Cuáles son los roles y funciones de los y las participantes de grupos bases?
- ¿Cuáles son las sanciones y recompensas?

Recursos - preparación previa o estímulo

- Leer el documento "Programa para la mejora de la convivencia. Actividades para elaborar unas normas de clase", disponible en el siguiente link: <http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/files/2010/04/elaboracion-de-normas-para-las-aulas1.doc>

Actividad Grupal

- A partir del documento recomendado para lectura, cada grupo-base deberá sugerir normas de funcionamiento adecuadas para los grupos base en un aula. En un máximo de dos carillas, se deberá redactar los aspectos referidos a:
 - Los roles y funciones de cada integrante.
 - Normas de respeto básico.
 - Sistema de penalizaciones y recompensas individuales y/o grupales.

Actividad plenaria

- Contrastar la elaboración de cada grupo base y reflexionar sobre los aspectos particulares de cada propuesta de normativa.
- ¿Cuáles son los temas comunes? ¿Cuáles son las diferencias?

Cierre

Al finalizar el taller, el facilitador o la facilitadora realizará una síntesis de las elaboraciones de los grupos base y concluirá con un énfasis en los siguientes aspectos:

- todo grupo construye normas para regular su funcionamiento según el nivel y contexto en el cual se inscriba el trabajo de aula;
- las normas deberán ser acordadas entre todos y todas para facilitar la aceptación por parte de sus integrantes.

TALLER 5

LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Objetivo

- Propiciar en los y las participantes el uso de metodologías activas para el desarrollo de trabajo colaborativo en el aula en función del nivel y el contexto de aplicación.

Líneas de reflexión

- ¿Cuáles son las metodologías activas más indicadas para el aprendizaje colaborativo?
- ¿Qué tipo de actividades proponen las metodologías activas?

Recursos - preparación previa o estímulo

- Revisar algunos materiales sobre metodologías o técnicas didácticas activas que se ofrecen en el "Set de recursos".

Actividad grupal

A partir de la revisión y lectura acerca de técnicas didácticas activas, cada grupo base deberá, en dos o tres carillas:

- Identificar y seleccionar una metodología activa apropiada para impulsar el trabajo colaborativo en el aula.
- Diseñar una actividad de aprendizaje en base a la metodología seleccionada según el nivel y contexto en el cual se enmarque el trabajo de aula.

Actividad plenaria

- Finalizada la actividad grupal, intercambiar ideas acerca de la elaboración de cada grupo base.
- Contrastar el grado de compromiso o motivación que podría generar cada una de las actividades propuestas.

Cierre

El facilitador o la facilitadora del taller realizará una síntesis final a partir de los insumos generados por los grupos bases durante el taller. Se destacará la importancia que tiene la utilización de metodologías activas para el desarrollo de trabajo colaborativo en el aula y se señalarán cuáles fueron los principales aprendizajes realizados en el taller.



TALLER 6

LA ELABORACIÓN DE RÚBRICAS

Objetivo

- Propiciar en los y las participantes la reflexión acerca del tipo de rúbricas necesarias para la evaluación de las actividades referidas al trabajo colaborativo.

Líneas de reflexión

- ¿Cuáles son las rúbricas más adecuadas para evaluar las actividades referidas al aprendizaje colaborativo en el aula?
- ¿Cuáles son las aplicaciones posibles de la evaluación entre iguales y por el/la propio/a estudiante [autoevaluación]?

Recursos - preparación previa o estímulo

- Revisar los documentos ofrecidos en el "Set de recursos", en particular el elaborado por Alejandro Iborra y Nieves Izquierdo – "¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo?" Ver link:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>

Actividad Grupal

- A partir de la lectura recomendada, en dos o tres carillas cada grupo base deberá:
 - seleccionar una actividad que podrían realizar los y las estudiantes en un aula (por ejemplo, una presentación de un pequeño grupo al grupo-clase; un rol playing, un debate, etc.)
 - determinar los criterios a evaluar en la actividad seleccionada;
 - indicar el número de niveles de desempeño;
 - definir para cada criterio y nivel de desempeño la descripción correspondiente;
 - elaborar la rúbrica.

Actividad plenaria

- Finalizada la actividad grupal, intercambiar ideas acerca de la elaboración de cada grupo base.
- Identificar las debilidades y fortalezas de las rúbricas elaboradas por los grupos- base.

Cierre

El facilitador o la facilitadora del taller realizará una síntesis final a partir de los insumos generados por los grupos bases durante el taller. Se destacará la importancia que tiene la utilización de rúbricas para la elaboración del trabajo colaborativo y se indicarán los principales aprendizajes realizados en el taller en relación al tema.

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF: Panamá.

Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.

Boyle, B., While, D. y Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.

Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95

Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Cheng, W. Y., Lam, S. F., & Chan, C. Y. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: The roles of group heterogeneity and processes in project-based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 205-221.

Chong, W. H. y Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The journal of experimental education*, 80(3), 263-283.

Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. USA: National Staff Development Council.

De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. En H. Dumont, D. Istance, y F. Benavides (Eds.). *The nature of learning. Using research to inspire practice* (pp. 35-67). Paris: OECD Publishing.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En: P. Dillenbourg (Ed). *Co-laborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Netherlands: Elsevier Science.

Dufour, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, XCII(5), 57-61.

European Commission (2017). *Teachers and school leaders in schools as learning organizations. Guiding Principles for policy development in school education*. Brussels: European Commission.

Gallach, M. J. y Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28(1), 109-133.

Goodyear, V. & Ashley C. (2015). Innovation with Change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, [vol. 20, núm. 2, pp. 186-203].

- Grace, G. (2005). *School leadership: Beyond education management*. New York: Routledge.
- Gunawardena, Ch., Lowe, C. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 395-429.
- Hausman, C. S. y Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51.
- Hernández Sellés, N., González Sanmamed, M., & Muñoz Carril, P. C. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar 42 y (XXI)*, 25-33.
- Hirshfield, L., & Chachra, D. (2015). Task choice, group dynamics and learning goals: Understanding student activities in teams. 2015 *IEEE Frontiers in Education Conference: Launching a New Vision in Engineering Education Proceedings*, FIE 2015, 1-5.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aiqué.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Jonassen, D. (2003). *Learning to solve problems with Technology*. A constructivist perspective. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Muñoz-Repiso, A. G. V., Martín, A. H. y Payo, A. R. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista complutense de educación*, 23(1), 161-188.
- Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S., & De La Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-301.
- Padilla Zea, N., González Sánchez, J. L., Gutiérrez, F. L., Cabrera, M. & Paderewski, P. (2008). Diseño de Videojuegos Colaborativos y Educativos Centrados en la Jugabilidad. En A. B. Gil González, J. A. Velázquez Iturbide & F. J. García Peñalvo (Coord), *X Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE)* (pp. 459-464). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Poveda, P. (2007). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico* (Tesis Doctoral). Alicante: Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación Didáctica, Universidad de Alicante.

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

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Ritzer, G. (1994). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid (España): McGraw-Hill Interamericana de España.

Roselli, N. (2007). El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación. Argentina. En M.C. Richaud y M.S. Ison. *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (Tomo I. Capítulo 18). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Roseth, C., Johnson, D. y Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.

Ruiz Varela, D. (2012). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria* (Tesis Doctoral). Departamento de didáctica de las ciencias sociales y experimentales. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Slavin, R. (1989). Cooperative learning and student achievement. En R. Slavin (Ed.). *School and classroom organization* (pp. 129-156). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Slavin, R. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: Evidence from the Best Evidence Encyclopedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 383-391.

Stoll, L. y Seashore-Louis. K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York: McGraw Hill.

SUMMA (2018) Términos de Referencia "Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: aprendizaje colaborativo".

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families*. Baltimore: Brookes Publishing.

Tolmie, A. K. et al. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction*, 20(3), 177-191.

UNESCO (2005). *Regional education Project for Latin America and the Caribbean Journal nº1*. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO-OREALC (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia XX* (60), 5-13.

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (organizadores) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. CEDLE: Santiago de Chile.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa* (6th). México: Prentice Hall.

Zañartu, L. (2003). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red*. 1-12.



