

# **ENSEÑAR Y APRENDER EN GRUPOS COOPERATIVOS**

Comunidades de  
diálogo y encuentro

**Daniel Stigliano  
Daniel Gentile**

Ediciones  
**NOVEDADES EDUCATIVAS**

Stigliano, Daniel

Enseñar y aprender en grupos cooperativos : comunidades de diálogo y encuentro / Daniel Stigliano y Daniel Gentile - 1a ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006. 112 p. ; 26x17 cm. (Biblioteca didáctica)

ISBN 987-538-173-X

1. Aprendizaje. 2. Grupos Cooperativos. I. Gentile, Daniel II. Título CDD 371.19

Coordinación: *Ada Kopitowski*  
Corrección de estilo: *Susana Pardo*  
Diagramación: *Patricia Leguizamón*  
Diseño de tapa: *Analía Kaplan*

1ª edición, agosto de 2006

© **Ediciones Novedades Educativas**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.  
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina  
Tel.: (54 11) 4867-2020 Fax: (54 11) 4867-0220  
contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

**Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.**

Privada del Relox #20 - Colonia Chimalistac, San Ángel  
México D.F. - México - C.P. 01070  
Tel./Fax: (52 55) 55 50 97 28 / 55 50 97 64  
novemex@noveduc.com - novemex@infosel.net.mx

ISBN-10: 987-538-173-X

ISBN-13: 978-987-538-173-X

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

# Índice

---

INTRODUCCIÓN .....	9
--------------------	---

## CAPÍTULO 1

<b>¿Qué es un grupo cooperativo?</b> .....	13
Transitar caminos nuevos .....	13
El aprendizaje cooperativo .....	14
Elementos básicos que hacen posible el aprendizaje cooperativo .....	18
Criterios para implementar una clase cooperativa .....	22
Las comunidades de diálogo y encuentro .....	24
La actividad y el contenido a enseñar como lugar de encuentro .....	26
Otras técnicas grupales cooperativas .....	28
<b>Espacio de reflexión didáctica</b> .....	30

## CAPÍTULO 2

<b>¿Cómo se construye el aprendizaje cooperativo?</b> .....	31
La dimensión comunitaria de la educación .....	32
¿Cómo se aprende? .....	35
¿Cómo se aprende cooperativamente?.....	40
Zona de Desarrollo Próximo, juego y aprendizaje cooperativo .....	42
La teoría de situaciones y el aprendizaje cooperativo .....	47
<b>Espacio de reflexión didáctica</b> .....	50

## CAPÍTULO 3

<b>¿Cómo se planifica una clase en grupos cooperativos?</b> .....	53
¿Se puede investigar en el aula? .....	53
Una experiencia sencilla, un desafío para el aula .....	54

Momentos de una clase pensada como comunidad	
de diálogo y encuentro .....	56
– Las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo .....	61
– El diálogo filosófico y el pensamiento reflexivo .....	65
– ¿Cómo cerrar el encuentro? .....	70
Planificar para cada grupo de clase. Una propuesta .....	76
<b>Espacio de reflexión didáctica .....</b>	<b>83</b>

#### **CAPÍTULO 4**

<b>¿Cómo se evalúa el aprendizaje cooperativo? .....</b>	<b>87</b>
Tres antiguos vicios de la enseñanza .....	87
Nuevos esquemas, nuevos docentes .....	90
Motivación vs. evaluación .....	94
Con final abierto.....	103
<b>Espacio de reflexión didáctica .....</b>	<b>106</b>

<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>107</b>
---------------------------	------------

# Introducción

---

## Enseñar a cooperar y aprender cooperando

Siempre nos preocuparon los distintos enfoques y modalidades del cuerpo de profesores, una complejidad de “**esquemas o estructuras de datos**” desde los cuales se vinculan con el alumno y con los contenidos de formas tan diversas que *constituyen una fuerte barrera a vencer* cuando se desea instrumentar un proyecto pedagógico (Calderhead, 1988).

Desde esta propia experiencia, entendemos que los esquemas docentes deberían apoyarse básicamente en tres actitudes:

- Respetar el momento madurativo del alumno.
- Estimular el pensamiento reflexivo o multicausal.
- Estimular los vínculos interpersonales.

Somos conscientes de que “*la enseñanza no se define por el éxito de un intento sino **por el tipo de actividad**, por un propósito y no por un logro*”, razón por la cual nos propusimos concretar este proyecto a partir de actividades que favorecieran y estimularan la construcción de saberes significativos **en grupos de clase heterogéneos** (Feldman, 2003).

En el Capítulo 1 se desarrolla el concepto de “aprendizaje cooperativo” y algunos criterios básicos para implementar técnicas grupales cooperativas en el aula. En el Capítulo 2 se fundamenta la enseñanza cooperativa desde la teoría constructivista, especialmente los aportes de la psicología genética y los enfoques psicológicos socioculturales. En el Capítulo 3 se analiza una experiencia de aprendizaje cooperativo aplicada en niños de 6 y 7 años y en los cursos supe-

riores del nivel medio, con jóvenes de 17 años de una escuela urbana. Ésta persigue como meta el desarrollar en un mismo espacio y al mismo tiempo estrategias que aborden los tres factores que se enumeraron anteriormente. El Capítulo 4 aborda los problemas que presenta la enseñanza cooperativa en el momento de evaluar el aprendizaje de los alumnos y aporta sugerencias prácticas para superarlos.

La presentación de este proyecto didáctico puede significar un aporte valioso para los colegas e instituciones educativas que, con una fuerte vocación por integrar a todos sin excluir a nadie, comparten las mismas búsquedas y consideran al grupo de clase desde su heterogeneidad social y cognitiva y el contenido a enseñar como un lugar de encuentro entre el docente y el alumno.

Además, se explicitan numerosas técnicas de enseñanza en grupos cooperativos y se ilustran los desarrollos teóricos con experiencias de clase **probadas** en las aulas. Se ha efectuado una selección de ejemplos que guarda un equilibrio entre los tres primeros niveles de la enseñanza, intentando demostrar que el aprendizaje cooperativo no es privativo de las humanidades o las ciencias sociales, sino que constituye una estrategia privilegiada para el desarrollo humano y cognitivo en todos los dominios del conocimiento.

Este trabajo reconoce como fuentes principales:

- Los trabajos de Bárbara Rogoff, quien desde una perspectiva sociohistórica incursiona en las posibilidades de las **comunidades de aprendizaje y la apropiación participativa**.
- Los trabajos de Matthew Lipman y Anne Sharp, acerca del proyecto "Filosofía para niños" y la técnica de discusión en comunidades de indagación.
- Las experiencias de Carl Rogers acerca del trabajo en **comunidades de encuentro** desde una pedagogía centrada en el alumno y el desarrollo de la libertad responsable.

Como aspecto novedoso, desarrollamos un análisis que emplea los aportes de la psicología cognitiva como "filtro". Este enfoque reúne y pone en diálogo a la psicogénesis piagetiana, el enfoque sociocultural vigotskiano y la teoría norteamericana de la mente.

El conocido trabajo en equipo, actualmente denominado trabajo en grupos cooperativos, despierta en la mayoría de los docentes muchos prejuicios que se originan en una supuesta pérdida de tiempo que impide desarrollar el programa o evaluar los desempeños individuales.

Estos prejuicios, expresados sin conocimiento de causa y a priori de protagonizar una experiencia con esta metodología, son el producto de esos *esquemas o estructuras de datos* que han construido durante su carrera docente y su prác-

tica posterior en la escuela. Los esquemas previos de los docentes son resistentes al cambio y muchas veces se combinan con un verdadero temor a lo nuevo, a lo desconocido o con las fantasías que esto genera...

Para poner al lector en diálogo con sus propios esquemas internos, al finalizar cada capítulo encontrará un apartado denominado *espacio de reflexión didáctica*. Las actividades de reflexión y de producción que en ellos se proponen intentan quebrantar creencias y temores infundados. Los espacios de reflexión pueden aprovecharse para la propia formación o convertirse en actividades compartidas en reuniones de personal docente o jornadas pedagógicas institucionales.

Deseamos que quienes lean este trabajo puedan experimentar la estrategia denominada **comunidades de diálogo y encuentro**, y produzcan, a partir de ella, actividades transferibles a sus grupos de clase.

También esperamos que adquieran los fundamentos teóricos y prácticos que avalan estas técnicas en orden a mejorar la motivación y la participación de sus alumnos en el salón de clase.

El trabajo en grupos cooperativos no es exclusivo de ningún nivel de la enseñanza. Por este importante motivo, están invitados a leer este libro maestras jardineras, maestros de enseñanza elemental o primaria, profesores de enseñanza media y de la educación superior. De igual modo, las estrategias cooperativas no son propias de un determinado dominio del conocimiento, de allí que resultan de utilidad para docentes de todas las áreas y asignaturas.

Lanzarse a lo nuevo supone sentirse libre de ataduras para indagar, investigar, pensar y repensar. Desde esta postura personal, los invitamos a emplear el texto como un puente entre una buena enseñanza y muchos aprendizajes duraderos.

Esperamos que la lectura de este texto permita:

- Proponer la estrategia de enseñanza en grupos cooperativos como facilitadora de diferentes procesos cognitivos y de la maduración personal (motivación, comprensión, intercambio y negociación de significados, metacognición, inteligencias múltiples y emociones).
- Generar un espacio para la reflexión didáctica a partir de la propia experiencia.
- Transformar los esquemas resistentes, creencias o "saberes en uso" de los docentes.
- Concientizar acerca de la importancia del vínculo interpersonal para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el aprendizaje en general.

D. S. y D. G.

# Capítulo 1

## ¿Qué es un grupo cooperativo?

---

*"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo."*

Benjamín Franklin  
*Político y científico estadounidense*  
(1706-1790)

### Transitar caminos nuevos

Se desarrollará una estrategia de enseñanza centrada en el alumno que permite producir conocimiento desde la interacción entre pares en un grupo de aprendizaje cooperativo. Se pretende estimular y desarrollar el pensamiento reflexivo, la comunicación y socialización del pensamiento, la formulación de juicios, la discriminación de valores y la tolerancia por el tiempo y la opinión del otro.

Como fuente, se adoptan las estrategias de enseñanza comunitarias propuestas por John Dewey (1965), Carl Rogers (1986), Matthew Lipman (1976) y Barbara Rogoff (1994), desde una revisión cognitivista que da cuenta de procesos clave en el desarrollo subjetivo y social tales como la comprensión, la metacognición, las inteligencias múltiples, la construcción y negociación de significados, la motivación y las emociones.

La propuesta consiste en permitir instalar conflictos cognitivos que movilicen y exijan reestructuraciones y progresos intelectuales por parte de los estudiantes con la presencia y el aporte de otros pares. Este trabajo no sólo aporta elementos teóricos y metodológicos, sino que busca crear conciencia en los educadores acerca de la importancia del vínculo interpersonal para mejorar los aprendizajes y generar desarrollo cognitivo tanto en los alumnos más avanzados

como en los más lentos. Esto es posible, ya que esta metodología, por su naturaleza cooperativa, también facilita la creación de andamios que estimulan el desarrollo cognitivo de aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y que en un entorno de clase tradicional corren el riesgo de fracasar.

En este sentido, Juan Ignacio Pozo (1996) afirma que *“el trabajo de los demás facilita los aprendizajes más complejos mientras que, para los más sencillos, la estructura ideal es el ejercicio personal”*. El trabajo grupal *“tiene efectos que podrían considerarse terapéuticos sobre los alumnos que han desarrollado un patrón motivacional de miedo al fracaso”* ya que formar parte de un grupo les permite trascender sus propias inseguridades así como mejorar sus expectativas de cara al futuro (Juan Antonio Huertas, 1997).

El recorrido a emprender pretende vencer la fuerte barrera que suponen los complejos esquemas implícitos de los docentes que impiden el cambio y la innovación en las prácticas pedagógicas.

## El aprendizaje cooperativo

Antes de abordar el aprendizaje como proceso cognitivo, es necesario partir del concepto de *cooperación*. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.

Por lo tanto, puede definirse al aprendizaje cooperativo como el empleo didáctico de grupos reducidos en que los alumnos trabajan para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Los grupos cooperativos se pueden clasificar en **grupos formales**, **grupos informales** y **grupos de base cooperativos** (Johnson y Johnson, 1999).

- a. Los **grupos formales de aprendizaje cooperativo** funcionan durante un período que se puede extender desde una hora hasta varias semanas de clase. Todos trabajan en una tarea común, cuidando que sus compañeros la completen. Cualquier tarea de cualquier materia puede organizarse con esta estrategia.
- b. Los **grupos informales de aprendizaje cooperativo** operan desde unos pocos minutos hasta una hora de clase. Se pueden utilizar para centrar la atención, crear expectativas, para procesar cognitivamente lo que se enseña o para dar cierre a una clase, como en el siguiente ejemplo.

## ACTIVIDAD

**Un profesor de física de la escuela secundaria les propuso a sus alumnos reunirse de cuatro en cuatro para formar un grupo informal de aprendizaje cooperativo y les encargó que analicen un texto, una tarea breve para introducir un nuevo tema de clase. Con la consigna, más allá de su función motivacional, se ocupó sencillamente y sin grandes recursos auxiliares del pensamiento reflexivo fundado en el debate y el intercambio grupal.**



*Niels Bohr (danés, 1885-1962) y Albert Einstein (alemán, 1879-1955), además de ser dos de los científicos más eminentes del siglo XX, fueron muy buenos amigos. En cierta ocasión, refiriéndose a la ciencia, Einstein afirmó: "Dios es sutil, pero no maligno", y otro día completó su idea diciendo: "Dios no juega a los dados". A lo que se dice que Bohr replicó: "Deje ya de decir a Dios lo que tiene que hacer".*

*Discutan en un grupo de cuatro miembros por qué Einstein se refirió al **método científico** con esas dos frases tan ingeniosas.*

- c. Los **grupos de base cooperativos** funcionan todo el año y son grupos de aprendizaje heterogéneos con miembros permanentes, cuyo objetivo principal es posibilitar que sus miembros se brinden ayuda unos a otros. Estos grupos permiten establecer relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse, a progresar y a alcanzar un buen desarrollo cognitivo y social.

## ACTIVIDAD

**La profesora de educación cívica del bachillerato, acostumbrada a coordinar grupos de base cooperativos, trabajó el concepto de "autoridad" con la siguiente consigna.**

*Algunos pensadores se expresaron a lo largo de la historia de la humanidad acerca del significado de la "autoridad" por medio de estas ideas:*

- *"Necesito autoridad, aunque no crea en ella", Ernst Jûnger.*
- *"La verdad es hija del tiempo, no de la autoridad", Francis Bacon.*
- *"Un ejército de ciervos dirigido por un león es mucho más temible que un ejército de leones mandado por un ciervo", Plutarco.*
- *"El mando y señorío es de aquellos que vencieron la batalla", Jenofonte.*
- *"Los jóvenes de hoy aman el lujo, tienen manías y desprecian la autoridad, responden a sus padres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros", Sócrates.*

*Les pido que arriben a una definición grupal del concepto de "autoridad" del que participen los aportes de todos los miembros, aunque las ideas que surjan del intercambio no coincidan entre sí.*

### **¿Cómo se puede distinguir a un grupo cooperativo de otro que no lo es?**

Los docentes suelen presentar dos posturas extremas: trabajar permanentemente en grupo sin pautas muy claras de trabajo o bien rechazar el trabajo grupal. Frecuentemente, se afirma que: *"trabajando en grupos pierdo el tiempo y no puedo terminar el programa"; "cuando trabajo en grupos unos miran y otros trabajan"; "no se puede evaluar el trabajo en grupos"; "las veces que intenté hacerlo se me desordenó toda la clase".*

Ante todo, el docente necesita pasar de un rol centrado en sí mismo a cumplir en todo momento un rol **facilitador** (Rogers, 1980). Los facilitadores están más allá del contenido a enseñar. Su misión asume un objetivo superior, que pasa por aportar recursos para el aprendizaje, de sí mismos y de su experiencia, de libros,

o de otros materiales, o de las experiencias de la comunidad. El “recurso” del otro como ser pensante, actuante, sensitivo, sufriente y creyente, ubicado en el mundo con otros (Kierkegaard, 1979). Al mismo tiempo, estimulan a los estudiantes para que aporten recursos sobre los que tengan conocimientos o en los que tengan experiencia, manteniendo en todo momento las puertas abiertas a recursos externos al grupo cooperativo y convirtiendo el aula en un **espacio privilegiado para las preguntas** (Valdez, 2003).

### **El modelo mediacional de enseñanza**

- Intenta conciliar el modelo de enseñanza tradicional con las posiciones cognitivistas.
- Rechaza la aplicación mecánica de modelos preconcebidos. El docente no es ejecutor de un diseño curricular prescripto, sino que maneja grados de libertad para desarrollarlo.
- Busca profundizar el proceso de toma de decisiones en la enseñanza.
- El profesor realiza una tarea artesanal donde utiliza las técnicas según la realidad (como en una obra de arte, “piensa”, “selecciona” y “modifica” la técnica en la misma acción).
- El maestro es un facilitador entre el conocimiento y el alumno (es mediador del conocimiento, no es el dueño)

Entendemos que *“es todo un desafío planificar y sostener situaciones de aula que colaboren con que los alumnos resuelvan constructivamente los términos del debate”*. Raquel Gurevich (2003) propone instalar conflictos cognitivos que movilicen y exijan reestructuraciones y progresos intelectuales por parte de los estudiantes. La autora sostiene, sin embargo, que la resolución de esos conflictos en las ciencias sociales *“no puede realizarse de modo aislado individual, sin la presencia y el aporte de otros”*.

El trabajo en grupos cooperativos no se logra sin esfuerzo y requiere de sucesivas instancias de acompañamiento, de lo contrario se corre el riesgo de generar pseudogrupos cooperativos o grupos de aprendizaje tradicional. Johnson y Johnson (1999) sugieren esta clasificación:

- ▶ **Grupo de pseudoaprendizaje.** Los alumnos acatan la directiva de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo. Aparentan trabajar juntos, pero compiten entre sí. El trabajo rendiría más frutos si fuera individual.
- ▶ **Grupo de aprendizaje tradicional.** Los alumnos trabajan juntos, pero la estructuración de la actividad no requiere en realidad de un grupo. Los alumnos piensan que serán premiados y evaluados personalmente y no por el trabajo del grupo. Sólo intercambian información. Los mejores alumnos trabajarían mejor solos. Cuántas veces se escucha decir: “sepárense en grupos de cinco y respondan a este cuestionario”, sin más pautas que orienten la interacción grupal.
- ▶ **Grupo de aprendizaje cooperativo.** Se agrupan de buen grado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos. Si uno de ellos fracasa, fracasarán todos, por eso cada uno promueve el buen rendimiento del otro por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. El grupo autoevalúa su eficacia.
- ▶ **Grupo de aprendizaje de alto rendimiento.** Reúne todas las características del anterior y además obtiene rendimientos que superan las expectativas. Se diferencia de los anteriores en el nivel de compromiso de sus miembros. Son muy escasos, ya que la mayoría de los grupos cooperativos no logra alcanzar este nivel de desarrollo.

## Elementos básicos que sustentan el aprendizaje cooperativo

Para que los grupos de aprendizaje cooperativo sean realmente eficaces y se acerquen en lo posible a los niveles de mayor rendimiento, deben incorporarse a cada clase cinco elementos básicos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción estimuladora, la enseñanza de prácticas interpersonales y la autoevaluación grupal (Johnson y Johnson, 1999).

- a. **Interdependencia grupal.** En el trabajo en equipo, el fracaso de uno de los miembros del grupo implica el de los restantes. Por este motivo, cada uno de los integrantes del equipo debe tomar conciencia de la necesidad del conjunto de contar con el aporte positivo de cada uno.
- b. **Responsabilidad individual.** El diseño mismo del trabajo cooperativo se basa en la autonomía. Generalmente, la interdependencia grupal permite grados de libertad en el momento de distribuir la tarea, roles y funciones.

Es imprescindible que cada alumno asuma esta realidad para que los objetivos grupales se cumplan.

- c. Interacción estimuladora.** Esta actitud es fundamental para la motivación de los miembros del grupo. No sólo puede estimularlos el maestro mediante el reconocimiento. También se trata de que los mismos alumnos hagan lo propio con el resto de sus compañeros. Muchas veces, una explicación acertada y clara o la resolución de un problema complejo entre pares alienta al más lento y lo estimula para superarse.

*El docente puede ayudar a desestructurar las creencias y estereotipos personales que predisponen al desencuentro y al conflicto proponiendo actividades grupales con esa intencionalidad.*

*¿Cómo es el lugar del otro?*

*Repasamos alguna situación de desacuerdo con alguien, donde estemos seguros de haber tenido razón...*

*Nos vemos en esa situación y sacamos una foto...*

*La ampliamos en tamaño natural y en sepia...*

*Recortamos el espacio correspondiente a las cabezas, y las intercambiamos...*

*¿Cómo quedan esas cabezas trocadas en sus nuevos cuerpos?*

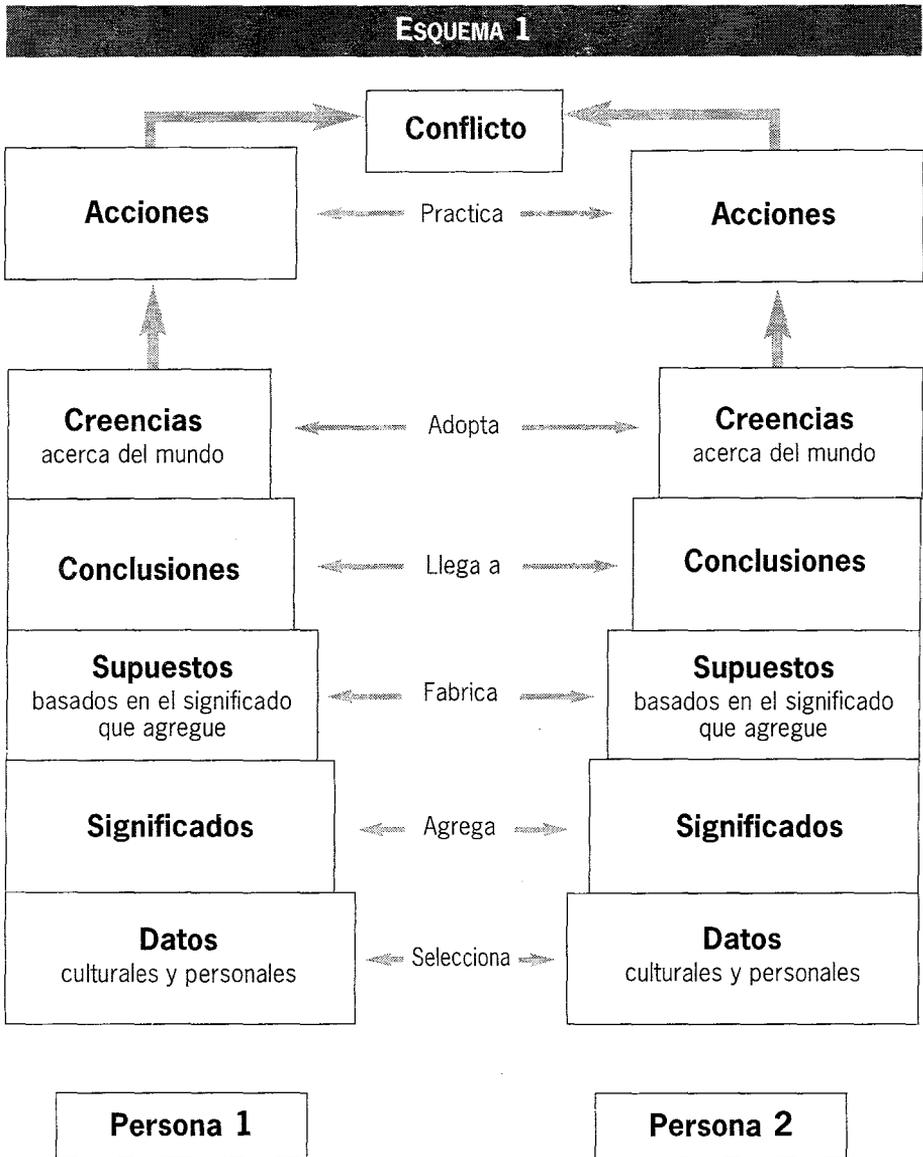
*¿Qué nos produce esto?*

*Pensamos ahora "quién tiene razón".<sup>1</sup>*

- d. Prácticas interpersonales.** Este ingrediente es responsabilidad del docente y consiste en enseñarles a los alumnos a "trabajar en grupo". ¿Cómo se distribuyen las tareas? ¿Cuáles son los pasos a seguir durante la dinámica grupal? ¿Cómo llegar al producto y, fundamentalmente, de qué forma manejar los conflictos?

En el desarrollo de los vínculos interpersonales también es posible **aprender** a evitar los conflictos o a disminuir las fuentes de su origen. Para poder lograrlo, se deben tener en cuenta los elementos que interactúan durante el proceso

de formación de una opinión (la historia personal, las creencias y los supuestos), de modo tal de poder anticiparse a una "acción humana" que origine una dificultad no deseada con uno o más miembros del grupo. En el esquema 1, se describen los componentes que concluyen en un conflicto interpersonal durante las interacciones humanas.



Dos personas participan de una misma experiencia  
(leer un libro, ver una película, trabajar en equipo)

Dependen de la intervención acertada y oportuna del profesor dos factores fundamentales para la interacción: la *incertidumbre* y la *diversidad grupal*.

La actividad propuesta (puede ser una sencilla pregunta para responder) no debe ser de resolución directa ni puede admitir una respuesta única. Debe generar incertidumbre. A mayor incertidumbre mayor probabilidad de ruptura cognitiva.

Los grupos no pueden quedar librados al libre albedrío de los alumnos. Habrá que conformarlos desde la diversidad de talentos y posibilidades intelectuales. Esto enriquecerá el intercambio y preparará el terreno para el salto cognitivo de los más lentos. **Estas dos condiciones son inmejorables para la interacción.**

Los primeros pasos del aprendizaje cooperativo deben introducir a los alumnos en el hábito de la tarea compartida con actividades sencillas que puedan servir como plataforma para lanzarse a emprendimientos grupales de mayor envergadura, por ejemplo se recomienda iniciar acciones compartidas por parejas de alumnos:

- ◆ Tomar notas.
- ◆ Redactar resúmenes junto al compañero.
- ◆ Leer y explicar textos.
- ◆ Redactar individualmente y corregirse mutuamente.
- ◆ Ejercitar o repasar la lección.
- ◆ Resolver problemas matemáticos.

#### **EJEMPLO:**

*La profesora de lengua y literatura propuso un ejercicio de escritura para resolver en pares de alumnos:*

- I. Generó un torbellino de ideas con todo el curso solicitando nombres de largometrajes de todos los tiempos mientras los anotaba en el pizarrón.*
- II. Solicitó luego que, por pares, seleccionaran del registro efectuado en el pizarrón diez títulos de películas y con ellos escribieran un cuento de no más de diez líneas.*
- III. Finalmente, cada par de alumnos expuso su producción en voz alta al resto del grupo de clase.*

- e. **Auto-evaluación grupal.** El grupo debe acostumbrarse necesariamente a autoevaluarse. A poder reconocer qué hicieron bien y qué hicieron mal. Plantearse qué aspectos revisar y cuáles profundizar.

En los próximos capítulos se volverá sobre algunos de estos conceptos con mayor profundidad.

## Criterios para implementar una clase cooperativa

Es imposible trabajar con grupos cooperativos genuinos de no mediar estos criterios de implementación:

- ▶ Los adultos son los primeros que deben dar testimonio a sus alumnos con sus propias actitudes. Será difícil que los niños o los jóvenes trabajen en grupos si advierten que sus propios docentes no lo hacen.
- ▶ No se puede desgastar la estrategia proponiendo actividades carentes de relevancia. Las propuestas de trabajo deben constituirse en un desafío por su complejidad.
- ▶ No se pueden ignorar los roles grupales que se ponen en juego entre los integrantes del grupo. No sólo se enseña un contenido en particular, también se puede enseñar, si somos astutos, a encauzar los liderazgos, ejercitar la tolerancia y el respeto, desarrollar la soltura y la expresión, vencer la timidez, etcétera.
- ▶ Pensar de antemano la distribución del mobiliario del aula, los tiempos necesarios para desarrollar la actividad, la conformación ideal de cada grupo. Nada puede dejarse librado al azar o a la completa decisión de los alumnos.

¿Qué encontraríamos al visitar una clase que se desarrolla a través de grupos cooperativos?

- ▶ Una configuración física del aula que maximiza la comunicación y el intercambio democrático. Por ejemplo, un gran grupo circular o pequeños grupos circulares y al docente como un integrante más del círculo.
- ▶ La presencia de otros adultos (padres o especialistas) participando ocasionalmente de la clase para favorecer el debate desde su experiencia, pero sin participar de él.

- ▶ A los participantes construyendo, dando forma y modificando de forma recíproca sus ideas y dispuestos a seguir su indagación dondequiera que los lleve. Para el caso de las ciencias sociales, se afirma que *“los aprendizajes son fruto de reelaboraciones sucesivas de las representaciones del alumno y que se dan por la negociación intersubjetiva de significados, la construcción de acuerdos y consensos”* (Raquel Gurevich, 2003).
- ▶ Escucharíamos a los estudiantes y al docente, la clase de preguntas, respuestas, hipótesis, reflexiones y explicaciones que pretenden llegar al fondo de cada situación.
- ▶ Seríamos testigos de una búsqueda por profundizar en cada tema, en cada asociación de conceptos y que ese abismo en el que se sumerge la clase nunca encuentra su piso.
- ▶ Que cada uno de los miembros no teme modificar su punto de vista o corregir su razonamiento deficiente o incompleto porque tienen claro, desde su vivencia, que *“la confrontación de puntos divergentes en la resolución de un problema es un paso más en el desarrollo del pensamiento multicausal”*, es decir, aquel que se basa en la transferencia de conceptos de un dominio del conocimiento a otro, los relaciona entre sí, produce inferencias, genera hipótesis y posteriormente las rechaza o las confirma (Gurevich, 2003).

A esta altura de la lectura, pueden aparecer estas preguntas:

- ◆ **¿Conviene trabajar permanentemente con estas estrategias?**
- ◆ **En caso contrario ¿cuándo es oportuno utilizarlas?**

Entendemos que no es oportuno organizar las clases sólo con estrategias de aprendizaje cooperativo. Resulta adecuado combinarlas con otro tipo de estrategias de factura convencional, como la conferencia y la clase expositiva dialogada, que más allá de lo que se piensa muchas veces también pueden facilitar la construcción de aprendizajes y estimular el pensamiento si se las planifica inteligentemente.

**El aprendizaje cooperativo es un dispositivo costoso en tiempo y se aplica cuando se espera que las producciones de los alumnos van a ser tan valiosas como para recuperar la inversión.**

## Las comunidades de diálogo y encuentro

El trabajo en grupos cooperativos no es exclusivo del campo de conocimiento de las ciencias sociales, ni tampoco es posesión de un nivel educativo en particular, ya que se adapta a cualquier área del conocimiento o asignatura y es provechoso en todos los niveles donde existan alumnos y la posibilidad de producir conocimiento, como ya se ha afirmado, desde la interacción entre pares. Esta metodología de enseñanza no sólo pretende desarrollar al **pensamiento multi-causal o reflexivo**, sino que además busca estimular la *formulación de juicios*, la *discriminación de valores* y la *tolerancia por la opinión de los otros* desde un **"enfoque multicultural"** (Finocchio, 2003) que integra al más avanzado y al más lento, al alumno local y al extranjero, al solitario y al más sociable...

En el capítulo 3 se desarrollará con mayor detalle una técnica cooperativa originada en los Estados Unidos de Norte América hace algunos años y difundida internacionalmente bajo la denominación de **Filosofía para Niños**.

La utilización de programas educativos extranjeros presenta una altísima probabilidad de fracaso si no se parte de diferenciar el contexto cultural, educativo y económico de la sociedad en la que se originó con el del propio sistema educativo.

Se preferirá emplear, de ahora en más, una denominación más amplia cada vez que se haga referencia a los grupos cooperativos de alto rendimiento: **comunidades de diálogo y encuentro** (Gentile y Stigliano, 2004).

**Comunidad** es un concepto que se coloca mucho más allá del concepto de grupo, inclusive del de grupo cooperativo en sí mismo. El hombre es un ser nacido y creado para vivir con otros y en conjunto construir la sociedad en la que se desarrolla como persona. Puede afirmarse que *"el hombre es **persona en comunidad**"* (Martensen, 1999).

Cuando se hace referencia al **encuentro**, se habla del encuentro con el **otro**, del encuentro que edifica, que **personaliza**, que hace crecer. Nadie puede "encontrarse" con otro sin salir transformado. El encuentro con otros modifica actitudes, rectifica pareceres, colabora en la construcción de discernimientos y criterios.

Cuando dos o más personas se encuentran, **dialogan**. Dialogar no es simplemente poner ideas en símbolos e intercambiarlas. Dialogar es saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, emocionarse, buscar el sentido, responder con palabras adecuadas.

**ACTIVIDAD****EL ENCUENTRO CON LOS DEMÁS**

En la actualidad, el **tener** reemplaza al **ser**, donde el **individualismo** reemplaza a la **solidaridad** y muchos otros aspectos que involucran valores están trastocados. El tema se encuentra "enrarecido" y pareciera que permanece o, al menos, muchos lo quieren hacer permanecer en la oscuridad. Por esta realidad del contexto que también se infiltra en los climas escolares es recomendable hincar todo proceso de aprendizaje cooperativo con dinámicas que favorezcan **el salir de uno mismo, el salir al encuentro del otro**. La siguiente propuesta ha sido concebida para ser desarrollada como un taller de tres horas.

El docente busca, en revistas de actualidad o en diarios, una viñeta humorística estimulante, que provoque la reflexión. Elige alguna en la que el autor aborde el tema del encuentro, el desencuentro o la incomunicación entre personas. Se arman cinco grupos para que analicen la viñeta durante veinte minutos con la siguiente guía de trabajo:

- a. Describir brevemente lo observado en la viñeta. Dibujos, textos, expresiones.
- b. ¿Cuál es el tema que plantea?
- c. ¿Qué faltaría para que se dé un verdadero encuentro entre los personajes? Esta situación ¿se suele dar entre nosotros? ¿Cuándo? ¿Por qué?
- d. Se realiza una puesta en común tratando de generar un diálogo que pueda ir enriqueciendo lo ya elaborado.
- e. Se invita a releer las conclusiones del trabajo para realizar una reflexión personal, donde puedan descubrir qué aspectos tienen que reforzar cada uno de ellos y así facilitar el encuentro con los demás.
- f. Se dejan unos quince minutos de trabajo y después se reúnen nuevamente para invitar, a quienes quieran, a compartir libremente las conclusiones de este momento personal.<sup>2</sup>

## La actividad y el contenido a enseñar como lugar de encuentro

En el aprendizaje cooperativo, tanto la **actividad** como el **contenido** a enseñar adquieren un valor muy especial, porque se constituyen en **un lugar de encuentro** entre el maestro y el alumno.

Tomando como punto de partida esta premisa, se enumeran una serie de afirmaciones indispensables para el empleo de metodologías cooperativas en el salón de clase. Se invita a los lectores a *volver una vez más sobre su propia experiencia profesional* y asociar cada una de estas características con situaciones concretas que hayan experimentado en las aulas.

- ▶ La didáctica entendida como el conjunto de metodologías y estrategias para la transmisión del saber es un *lugar de encuentro*.
- ▶ Los componentes del *encuentro didáctico* son: el alumno, el docente, el contenido, el método o estrategia y el contexto.
- ▶ El encuentro didáctico presupone *alumnos* activos y no pasivos.
- ▶ El encuentro didáctico presupone docentes profesionales, capaces de tomar decisiones en el momento oportuno. El docente no es el dueño del contenido, no lo emplea como instrumento de poder. Es, en definitiva, un mediador entre el saber y el alumno. *“Es quien pone la cultura a disposición del alumno.”* Es quien abandona el papel clásico de transmisor-informador para ser un verdadero gestor de encuentros entre el alumno y el saber.
- ▶ El encuentro didáctico presupone *contenidos* realistas y actuales, cercanos a la verdad histórica y desarrollados con un tratamiento crítico que desarrolle la actitud pensante. Se supera el viejo vicio de “terminar el programa” o atarse inflexiblemente a un libro de textos.
- ▶ El encuentro didáctico presupone *métodos* y *estrategias* variadas, centradas en la experiencia y en la realidad de la vida sin que esto signifique el descuido de la teoría.
- ▶ El encuentro didáctico presupone *un contexto de clase*. Este componente diferencia al aprendizaje cooperativo de cualquier postura individualista no centrada en la persona. Consiste en reconocer a cada alumno como ser personal que vive en una realidad familiar, sociocultural y económica tal vez muy distinta a la de sus compañeros o a la de la otra escuela donde trabaja un mismo maestro. Un alumno que siente, sufre y es por sobre todo un ser nacido para vivir comunitariamente.

- ▮ *Esto requiere partir del supuesto de que un grupo de clase no es homogéneo. Buscar la homogeneidad es una meta, pero no una obsesión. Hacerlo a toda costa puede implicar la exclusión del lugar de encuentro. Respetar la heterogeneidad implica consolidar el grupo de clase e integrarlo.*
- ▮ El encuentro didáctico supone tres momentos:

**1. Preparación del encuentro.** Implica una anticipación al grupo de clase que deriva en un plan o proyecto de trabajo. Este primer momento se da en los primeros días de clase, se alimenta de los informes del maestro o de los profesores del año anterior, de los informes de entrevista con los padres, de la historia del grupo, del contexto socioeconómico y fundamentalmente del trabajo que se desarrolla con el grupo. Esta “anticipación” implica que probablemente en cursos paralelos se deban solicitar materiales diferentes, emplear distintas estrategias, cumplir solamente con los contenidos mínimos oficiales o profundizar en nuevos contenidos, prestar especial atención a los alumnos nuevos o administrar evaluaciones distintas aunque el contenido desplegado sea el mismo.

**2. Desarrollo del encuentro.** Pone en juego en el aula a todos sus componentes. Si bien se basa en una planificación nacida de la preparación del encuentro, debe constituirse en una etapa flexible y abierta a todos los imprevistos personales y grupales que surjan. Esta actitud del educador lo convierte en un verdadero investigador en el aula capaz de desarrollar estrategias de intervención para solucionar los problemas que surjan.

Las metodologías se basan en modelos didácticos. No hay que mitificarlos ni adoptarlos a ultranza. Son apropiados sólo si dan resultado en la práctica y si no son una respuesta facilitadora hay que variarlos.

El encuentro didáctico necesita conciliar los modelos didácticos tradicionales (de base conductista) con las actuales posiciones cognitivistas, descartando la aplicación mecánica de recetas para adoptar una mirada que atienda al *proceso* y *no sólo al resultado*. Lo que el maestro no debe ignorar son los saberes previos de los alumnos. Por ejemplo, si el niño ha visto sapos anteriormente y mira con frecuencia el canal de cable que difunde la vida animal, no se lo puede ignorar. Se deberá partir de una actividad que haga presente esos saberes informales y nunca partir de la lámina del sapo. La cita de este ejemplo tal vez parezca burda y redundante, ¿pero cuántas veces somos testigos de situaciones similares?

Se promueve el trabajo en grupo como lugar de encuentro con el saber y con otros compañeros para la construcción de aprendizajes.

**3. Cierre y preparación del próximo encuentro.** La evaluación no sólo sirve para calificar a los alumnos, sino que es un instrumento fundamental para re proyectar el próximo encuentro. Suponer a la evaluación como un sinónimo de medición nos aleja del encuentro didáctico tal como se lo ha caracterizado.

## Otras técnicas grupales cooperativas

Existen otras técnicas grupales cooperativas diferentes a las comunidades de diálogo y encuentro y es oportuno conocerlas para llevarlas cada tanto al espacio del aula. Por ejemplo, Robert Slavin (1999) propone el “trabajo en equipo-logro individual” (TELI), los “torneos de juegos por equipos” (TJE), los “rompecabezas”, la “enseñanza acelerada por equipos” (EAE) y la “lectura y escritura integrada cooperativa” (LEIC).

- ▶ **Trabajo en equipo de logro individual (TELI).** En esta dinámica, los alumnos agrupados de cuatro en cuatro desarrollan la actividad presentada por el maestro hasta que todos aprenden el tema. Se administra un cuestionario para ser respondido en forma individual y los resultados se comparan con resultados anteriores. Luego, cada equipo recibe puntos de acuerdo con sus desempeños anteriores. Cada equipo analiza los resultados y las estrategias para mejorar su estilo de trabajo.
- ▶ **Torneos de juegos por equipo (TJE).** Están basados en el modelo anterior. La diferencia radica en que se reemplazan los cuestionarios finales por torneos semanales para ir sumando puntos para su equipo. Estos torneos se van desarrollando por equipos de alumnos con rendimientos similares. Los alumnos practican, estudian, ayudándose unos a otros.
- ▶ **Rompecabezas o Co-op Co-op (Johnson, 1999).** En esta actividad grupal, los niños agrupados de cuatro en cuatro reciben materiales de estudio sobre un tema. Cada integrante debe convertirse en especialista de un tema secundario. En un segundo momento, se reúnen los especialistas de un mismo tema para intercambiar y profundizar sus conocimientos. En un tercer momento, vuelven a sus grupos originales y cada uno enseña a los demás lo que aprendió. Otra variante del mismo juego es que cada subgrupo estudia un aspecto de un tema, por ejemplo, si en el curso están estudiando la independencia argentina, el subgrupo 1 estudia los antecedentes políticos en las Provincias del Río de la Plata, el subgrupo 2 las características del Congreso de Tucumán y el subgrupo 3 la situación política en España. Luego de profundizar en cada eje, se conforman nuevos subgrupos con

un integrante de cada uno y comparten entre los tres los diferentes ejes que cada uno estudió.

- ▶ **Enseñanza acelerada por equipos (EAE).** Se pensó para la enseñanza de matemática para niños de 9 a 11 años –en el segundo ciclo de la educación básica– quienes entran en una secuencia individualizada de acuerdo con una prueba de nivel y luego avanzan a su propio ritmo. Todos los alumnos tienen posibilidades de progreso, ya que son ubicados en el nivel adecuado de acuerdo con sus conocimientos previos.
- ▶ **Lectura y escritura integrada cooperativa (LEIC).** Se trata de un programa comprensivo para la enseñanza de lectura y escritura de los últimos grados de la educación general básica y en los primeros años de la escuela secundaria. Se arman grupos conformados por parejas de diferentes niveles de lectura y desarrollan diferentes actividades, como leerse uno al otro, predecir cómo resolverán historias narrativas, interpretar textos, analizar vocabulario. Hay una secuencia común para los alumnos que consiste en la explicación del maestro, la práctica en el equipo, evaluaciones realizadas en los equipos y cuestionarios al finalizar el trabajo. Los equipos reciben recompensas y certificados de acuerdo con el desempeño promedio de todos sus integrantes en todas las actividades de lectura y escritura.
- ▶ **La investigación en grupos.** Tan descalificada en el medio escolar a raíz de su mala implementación, esta técnica puede transformarse en un emprendimiento *novedoso* a pesar de su disfraz de tradicionalidad. Sharan y Sharan (1996) sostienen que es necesario determinar a priori los roles que facilitarán la tarea de investigación, el reparto de los temas, cómo se revisará el material acumulado y quién realizará la redacción final conforme con las consignas.
- ▶ **Análisis de casos.** Si bien requiere de un despliegue creativo previo del docente, es de fructífera aplicación en los cursos superiores de la enseñanza media con edades que van desde los 15 años en adelante. Consiste en presentar al grupo un “caso imaginario” que necesita una solución y que está vinculado con el tema que el profesor explicó para todo el grupo en el primer momento de la clase. Los grupos analizan el caso y proponen estrategias de resolución. En un tercer momento, todos vuelven a reunirse y exponen en sesión plenaria las estrategias de resolución. El profesor las recoge escribiéndolas en el pizarrón y se encarga de coordinar el cierre ayudando a escoger las soluciones correctas por medio de preguntas oportunas a todo el grupo.

Se hace necesario destacar la importancia que le asignan estas técnicas al vínculo entre pares y especialmente al armado de los grupos, asociando a alumnos más avanzados con alumnos menos avanzados. En los capítulos siguientes se retomará tanto este aspecto central del trabajo en comunidades, como el de la evaluación del trabajo grupal y de los distintos caminos para llevarla a cabo.

### Espacio de reflexión didáctica

#### Lean atentamente el siguiente fragmento.

*“Cuando éramos estudiantes, pedir ayuda a un compañero o tratar de ayudarlo solía constituirse en una 'trampa' y era algo que por entonces (y en muchos lugares aún se hace) se penalizaba duramente. El esfuerzo y el logro individuales aún siguen siendo valores que las escuelas y la sociedad en general tienen en gran estima. Los docentes han comprobado que, para poder trabajar con éxito en grupos, los estudiantes necesitan que se les enseñen explícitamente las aptitudes para la cooperación, la colaboración y la resolución de conflictos, y que también necesitan practicarlas constantemente antes de internalizarlas y convertirlas en comportamientos grupales de rutina” (Judith Shulman y otros, 1999).<sup>3</sup>*

#### Propongan soluciones a la siguiente situación

En la sala de profesores, el profesor de historia explica a sus colegas:

*“No trabajo en equipo porque la clase se alborota y el desorden que se genera me impide desarrollar el tema del día y terminar el programa. Algunas veces intenté hacerlo y nadie quería juntarse con los más flojos y al final de cuentas sólo participaban los mejores alumnos mientras el resto se llevaba una buena nota sin merecerla.”*

#### NOTAS

1. En Vila y Müller, *Un lugar para jugar. El espacio imaginario*.
2. Prado, H. y Stirparo, R., *Temas y dinámicas para jóvenes*.
3. Judith Shulman y otros, *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*.

# Capítulo 2

## ¿Cómo se construye el aprendizaje cooperativo?

---

*“Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar lo que enseñas.”*

José Ortega y Gasset<sup>1</sup>

### La dimensión comunitaria de la educación

Esta metodología encuentra su fuente en los Estados Unidos de principios del siglo XX, cuando John Dewey revierte el criterio homogeneizador de la educación en orden a construir la identidad nacional, afirmando que la escuela no era un instrumento de adaptación del individuo al sistema social vigente sino un factor capaz de dinamizar las estructuras de la sociedad.

Desde este enfoque, el autor propugna una escuela que debe asumir las características de una **comunidad democrática** en miniatura capaz de dotar a los alumnos de una capacidad reflexiva para la reorganización de su experiencia personal y su posterior transferencia a la vida adulta en sociedad.

Lo decisivo para esta línea de pensamiento no era la transmisión de conocimientos, sino el *“desarrollo de la reflexión y el pensamiento, la creación de pequeñas comunidades democráticas en las escuelas y el respeto a los intereses de la infancia y la juventud como base de la enseñanza”*. Esta corriente facilitó la expansión de experiencias de innovación escolar y el movimiento pedagógico de la Escuela Activa, que incursionó en metodologías de enseñanza alternativas y en novedosas experiencias de organización escolar (Dewey, 1961).

En el mismo siglo, ya en la década de los ochenta, el psicólogo humanista y profesor de enseñanza media Carl Rogers plantea la llamada **pedagogía no di-**

**rectiva** o de la **libertad responsable**, que propone el crecimiento autónomo de los jóvenes, la participación de los jóvenes en la planificación de las asignaturas y la enseñanza a través de **comunidades de encuentro** donde el debate, la escucha y el respeto por el otro ocupan un papel central.

Simultáneamente, Matthew Lipman presentaba su proyecto de enseñanza de **Filosofía para Niños** por medio de **comunidades de indagación**, donde lo polémico surge desde el grupo y el diálogo razonable permite llegar a un conocimiento objetivo.

A lo largo del siglo XX, y a pesar de numerosas experiencias en este sentido, no se logró superar, de acuerdo con lo esperado, una enseñanza centrada en el contenido y el docente. Entre otros factores, porque se buscó la uniformidad de los estudiantes por medio de ritos y prescripciones curriculares. La crisis del estado de bienestar que se produce en los 90 ha generado un debate en cuanto a volver a los postulados de Dewey y generalizar la adopción de un **"enfoque multicultural"** (Finocchio, 2004), desde el cual se pueda otorgar igual reconocimiento a las identidades individuales respetando las diferencias.

En 1994, Bárbara Rogoff, investigadora del campo cognitivista, introduce el concepto de **comunidad de aprendizaje** o **comunidad de prácticas**. En su obra *Los tres planos de la actividad sociocultural* enumera los siguientes elementos de una comunidad de aprendizaje:

- ▶ **Aprendizaje práctico.** Supone la presencia de individuos activos que comparten con otros una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos la participación madura de sus miembros menos experimentados. Donde existe una tarea real con una meta concreta, el pensamiento no puede surgir como algo separado de la tarea.
- ▶ **Participación guiada.** Se trata de los procesos de implicación mutua que se dan entre los individuos que participan de la actividad. Esta participación guiada no necesariamente parte de la explicación del profesor, sino que puede provenir, en la mayor parte de los casos, de uno de los miembros del grupo más avanzado o mejor predispuesto, a partir de un comentario incidental, de una observación puntual, de la corrección de un error, etcétera.
- ▶ **Apropiación participativa.** El alumno participa de la actividad sólo si se siente parte importante de ella. De allí la denominación de **comunidad de aprendizaje** para el grupo de clase que trabaja de esta manera. Una comunidad de aprendizaje es tal cuando tiene una alta autonomía de gestión de la actividad, lo cual la hace crecer en **responsabilidad**; existe una nutrida participación horizontal de los integrantes del grupo, lo cual define roles, favorece la **escucha**, el **diálogo** y la **tolerancia**; el trabajo de cada alumno es conocido por el resto, lo que estimula **una mejor expresión, con más propiedad y menos temor a hablar en público**.

## ACTIVIDAD

El profesor de química de un curso de alumnos de 15 años diseñó una **guía de estudio** para el trabajo **autónomo** y se la dio por encargo a pequeños grupos cooperativos de cuatro alumnos que él mismo formó combinando talentos y posibilidades individuales. Esta metodología se encuadra dentro de los lineamientos de las Comunidades de Aprendizaje de Rogoff, mientras que la **guía de estudio dirigido** constituye un ejemplo adecuado del concepto de actividad cooperativa. En primer lugar, le entregó una copia de la guía a cada grupo y les concedió cuarenta minutos para el trabajo autónomo del equipo. En segundo lugar, invitó a un portavoz de cada grupo a socializar con todo el curso sus producciones. Finalmente, dedicó los últimos quince minutos para que cada grupo evaluara su propia dinámica de trabajo.

## GUÍA

**Tema:** Elementos y símbolos químicos

**Tiempo:** dos horas de clase.

### Les propongo:

- Recordar el concepto de elemento químico.
- Simbolizar elementos químicos.
- Reconocer elementos químicos a través de su símbolo.
- Investigar el origen del nombre de algunos elementos químicos.

Por ejemplo, ¿conocen el origen del nombre del "antimonio"?



Diario La Razón, "Divúlguelo" (1980)

Es una anécdota química verdaderamente curiosa. Si les interesa conocer con mayor profundidad este tema, les sugiero desarrollar los siguientes ítem de la guía.

1. Recuerden que, hasta el momento, poco más de 100 sustancias han resistido todo intento de descomposición empleando los procedimientos químicos conocidos. Estos compuestos se denominan "sustancias simples o elementos".
2. Los primeros químicos representaban a los diversos elementos por medio de dibujos o figuras geométricas sin ponerse de acuerdo en una nomenclaturas uniforme y universal. El sueco Berzelius sugirió, por tanto, que cada elemento tuviese un símbolo válido que consistiese en principio en la inicial del nombre latino del elemento. Si dos o más elementos poseían la misma inicial, podía añadirse una de las letras siguientes al nombre. Esta simbología se usa en la actualidad internacionalmente. La primera letra del símbolo se expresa en mayúscula de imprenta mientras que la segunda en minúscula.
3. Con la ayuda del libro de texto o de la Tabla Periódica de los Elementos investiguen el símbolo químico de los siguientes pares de elementos:

hidrógeno	–	helio
iridio	–	yodo
fósforo	–	platino
boro	–	bromo
osmio	–	oxígeno
talio	–	telurio

4. Enumeren seis elementos cuyo símbolo no coincida con la primera y la segunda letra de su nombre en castellano.
5. Averigüen cuál es el nombre latino de esos seis elementos en un diccionario de la lengua española y verifiquen si las letras del símbolo se ajustan a las reglas de Berzelius.
6. Los nombres de muchos elementos encuentran su origen en lugares geográficos, personajes mitológicos, nombres de científicos, una propiedad física, etcétera. Traten de investigar entonces la etimología de los siguientes elementos en un diccionario enciclopédico:

uranio - californio - oxígeno - yodo - curio - berkelio - fósforo - galio - einstenio - hidrógeno - cloro - polonio

Relean los objetivos que les propuse al comienzo de la guía y verifiquen si los han alcanzado.

La enseñanza comunitaria se sostiene sobre dos afirmaciones centrales:

- ▶ El **aprendizaje de los contenidos y de las actitudes** se ve favorecido en un entorno comunitario donde el intercambio cooperativo entre pares permita compartir y poner en común la variedad de talentos presente en el aula. Podría hablarse entonces de *“verdaderas aulas abiertas a las diferentes habilidades y dones personales de cada alumno de la clase”*. (Gardner, 1993).
- ▶ Desde el debate se estimula el desarrollo del **pensamiento reflexivo o multicausal**. El contenido no es el objeto del conocimiento. El objeto es aprender a pensar para llegar al contenido. La reflexión se da sobre el pensar y sobre cómo pensamos, haciendo a un lado las metodologías descartadas de contenidos procedimentales y actitudinales. En este aspecto, se encuentran totalmente vigentes los desarrollos de John Dewey (1931) en su obra *¿Cómo pensamos?* En el próximo capítulo analizaremos su concepto de pensamiento reflexivo.

**ESQUEMA 2. EL AULA COMO COMUNIDAD**

	<b>John Dewey</b>	<b>Carl Rogers</b>	<b>Matthew Lipman</b>	<b>Bárbara Rogoff</b>
<b>Escuela pedagógica</b>	Movimiento de la Escuela Nueva	Pedagogía no directiva	Programa de Filosofía para Niños	Enfoque psicológico-socio-histórico
<b>Tipo de comunidad</b>	Comunidades democráticas	Comunidades de encuentro	Comunidades de indagación	Comunidades de aprendizaje

**¿Cómo se aprende?**

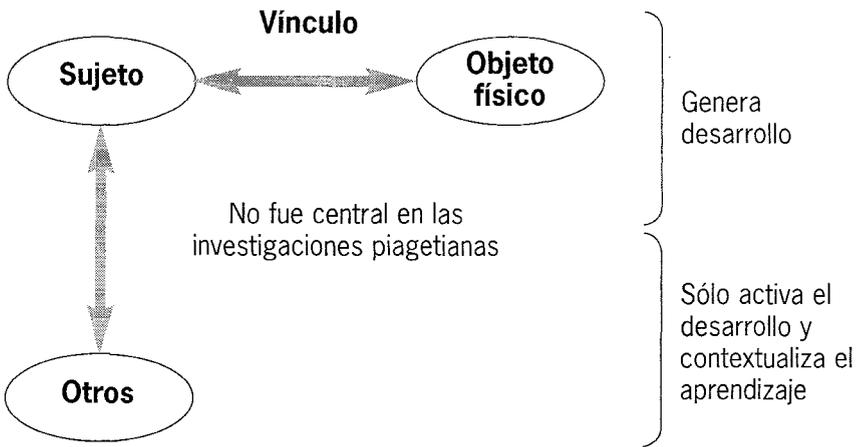
La psicología cognitiva, interesada en los procesos del desarrollo y de los aprendizajes humanos, se nutre, entre otros, de los importantes aportes de Jean Piaget y Lev Vigotsky. Dos teorías *“que no son complementarias pero son muy compatibles”*. Indudablemente, las investigaciones del primero han sido centrales para comprender los mecanismos del aprendizaje humano, mientras que las del segundo llegaron tardíamente (por encontrarse vedadas por el régimen stalinista) a explicar el aprendizaje en situación escolar. Mientras que Piaget centró sus trabajos en el niño como sujeto epistémico, Vigotsky se centró en el niño como alumno (Castorina, 1995).

Hablar de aprendizaje en términos psicogenéticos requiere hacer una aclaración previa: la psicología piagetiana es una psicología del desarrollo cognitivo, pero no es una psicología del aprendizaje escolar, ya que Piaget desarrolló sus investigaciones sin pensar en ningún momento en el salón de clase.

Desde esta perspectiva, los niños aprenden porque están conociendo significativamente al mundo. Es un cambio de significados donde los estímulos pasan a ocupar un segundo plano. Los niños no se limitan a recibirlos sino que van a buscarlos al mundo. El aprendizaje se da cuando el niño interacciona con los objetos del mundo externo. Este aprendizaje es siempre constructivo porque se dan reestructuraciones profundas que le permiten pasar permanentemente de un estado de menor conocimiento a otro estado de mayor conocimiento.

Esta lógica constructiva se da a través de una secuencia: equilibrio-desequilibrio-reequilibrio, que supone una situación de conflicto que desacomoda las ideas previas del niño, se continúa en una asimilación cuando la novedad que produce conflicto adquiere significado y, por último, un retorno al equilibrio cuando el aprendizaje se acomoda en un nuevo esquema.

**ESQUEMA 3. EL VÍNCULO EN LA TEORÍA PSICOGENÉTICA**



La perspectiva sociohistórica de Vigotsky recorre básicamente un camino opuesto: mira al niño de afuera hacia adentro, desde la sociedad y su cultura. Hablar de sociedad y cultura implica hablar de escolarización. Hablar de escolarización significa hablar de algo más que de interacción con los objetos y de descubrimientos; significa hablar de maestros, significa hablar de alumnos, significa hablar de otros.

Un recorrido por el concepto de aprendizaje no puede prescindir de hablar del *desarrollo*. Ambos conceptos se vinculan estrechamente y para poder comprender el aporte vigotskiano es necesario ponerlo en diálogo con la postura piagetiana.

Para la teoría psicogenética, el aprendizaje está subordinado a los mecanismos del desarrollo espontáneo. Para que un estímulo adquiera significatividad se requiere de un esquema de acción organizador de la realidad. Los estímulos se vuelven significativos cuando hay una estructura que permite la asimilación, integra el estímulo y da una respuesta.

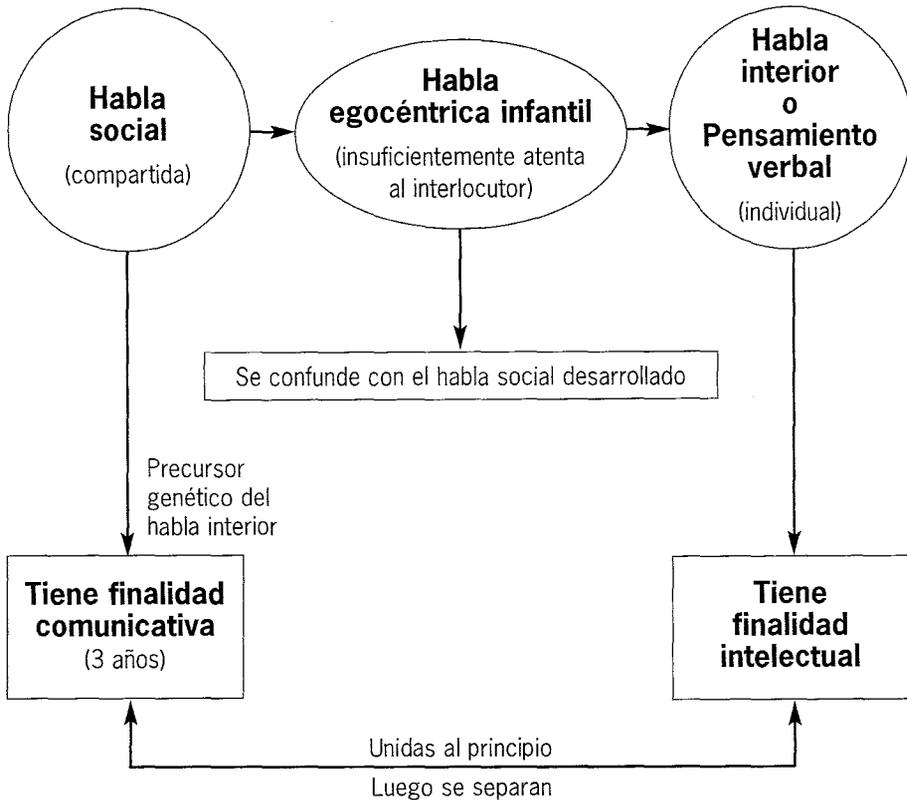
Finalmente, plantea una continuidad de los mecanismos de construcción cognitiva tanto en situaciones cotidianas como escolares.

*“Binet, Piaget y otros presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado toda instrucción resultará inútil.”* Para el enfoque sociohistórico, el aprendizaje no equivale a desarrollo. *“El aprendizaje es desarrollo”* (Vigotsky, 1988). El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El aprendizaje en sí mismo es más que la adquisición de la capacidad de pensar, *“es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas”* (Vigotsky, 1988).

Es decir, que el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen de los procesos de aprendizaje. Estos procesos evolutivos son denominados conductas o **procesos psicológicos superiores** (PPS).

Esta teoría plantea la discontinuidad en los procesos de construcción cognitiva en PPS **rudimentarios** y **avanzados**, ya que las condiciones de adquisición no son las mismas. Mientras que los PPS **rudimentarios** son espontáneos, los PPS **avanzados** requieren de la escolarización.

**ESQUEMA 4. LOS GRUPOS COOPERATIVOS COLABORAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES**



A medida que se origina el pensamiento interior, el habla se **abrevia** (pasa a tener primacía **el sentido** sobre el significado).

Para estimular el pensamiento verbal hay que estimular el habla, aunque el lenguaje no sea suficiente aún para expresar las ideas (un niño que “al contar “usa onomatopeyas ya está pensando intelectualmente).

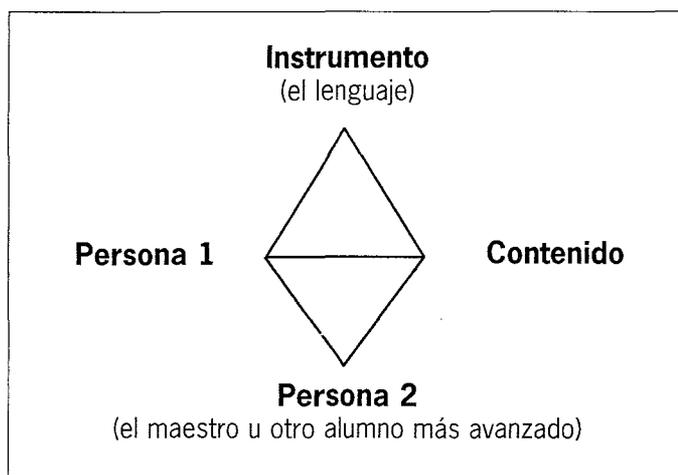
Los PPS rudimentarios son principalmente el habla y el dominio de los conceptos cotidianos. La separación, el límite entre rudimentarios y avanzados viene dado por la escritura. Sería la escritura la que permite acceder al conocimiento científico. Pero los PPS rudimentarios no llevan a los avanzados, aunque son condición los primeros para que se den los segundos. “El desarrollo no avanza en círculo sino en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución mientras avanza hacia un estado superior” (Vigotsky, 1988).

“La constitución de los PPS aparece como un proceso intrínsecamente social, con legalidad propia, irreductible a procesos elementales cuyo desarrollo puede ser explicado por procesos biológicos” (Baquero, 1996). Esto significa que evolutivamente se dan dos caminos paralelos: la **línea natural del desarrollo** de procesos elementales, como el crecimiento, la atención, la percepción o la motivación y la **línea cultural del desarrollo**, que evoluciona hacia las conductas superiores ligada estrechamente a la vida social. A lo largo de la segunda, **la organización cultural del desarrollo general y cognitivo es la acción educativa en sentido amplio en procesos naturales de crianza y más específicamente en la enseñanza escolar.**

“El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño. Forma una unidad con estos procesos. Solamente mediante un proceso de abstracción podemos separar un conjunto de procesos de otro” (Baquero, 1996). Se puede decir que la línea cultural interacciona con los procesos de apropiación y dominio de los “recursos e instrumentos” propios de ella.

En este sentido, el lenguaje es un instrumento semiótico central del desarrollo cultural desde el momento que facilita la mediación interpersonal. “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1988). Esta afirmación antropológica es central para el enfoque sociocultural y afirma una toma de posición muy fuerte que hace a la persona humana irreductible a la condición de individuo. **No se entiende a la persona humana si no se vincula con otros como él.**

#### ESQUEMA 5. LOS VÍNCULOS DIDÁCTICOS



Esta expresión es lo suficientemente clara para sintetizar este punto del capítulo: *“las funciones superiores no son un requisito de la comunicación sino que son un resultado de la comunicación misma”* (Ángel Rivière, 1988).

## ¿Cómo se aprende cooperativamente?

Si los educadores pudieran llegar a comprender en sentido amplio cómo se aprende, sería posible el desarrollo de estrategias de enseñanza capaces de generar aprendizaje y desarrollo cognitivo. Afirma Vigotsky (1988) que *“el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo y permite su producción”* y al decir “buen aprendizaje” se refiere al aprendizaje en situaciones de enseñanza.

Por eso en este último punto se desarrolla el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que nos acerca a la comprensión del buen enseñar y del buen aprender y, por supuesto, de sus derivaciones inmediatas para la educación.

La ZDP se define como *“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* (Vigotsky, 1988).

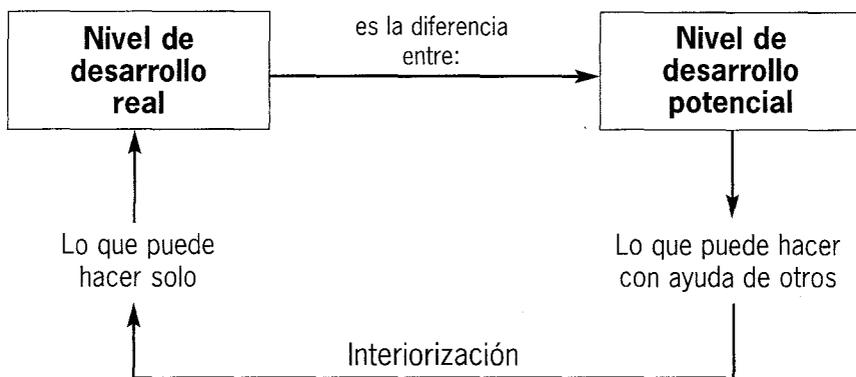
No todo aprendizaje produce desarrollo, sólo el “buen aprendizaje”. No toda interacción (no toda enseñanza) genera desarrollo. El buen aprendizaje y la buena enseñanza son los que se sitúan en el nivel de desarrollo potencial del sujeto (ZDP).

Con palabras más sencillas, se produce desarrollo cuando se transita la diferencia entre la zona de desarrollo real (ZDR) del niño y su zona de desarrollo potencial. Los docentes están acostumbrados a planificar y desarrollar las clases apuntando a la ZDR. Zona que, a su vez, es muy difícil de delimitar. ¿Qué es lo real? ¿Aquellos contenidos que la psicología evolutiva establece para cada estadio del desarrollo? ¿Lo que sólo pueden alcanzar algunos alumnos del grupo de clase mientras los otros fracasan? ¿El “nivel” al que llegan los que no pueden con tal o cual contenido mientras los más avanzados se aburren?

**Una “buena enseñanza” es la que se planifica y se desarrolla en el aula apuntando a la zona de desarrollo potencial.**

**La única manera de generar desarrollo es “levantando el techo” que impone la zona de desarrollo real y apostando a la potencialidad del sujeto que aprende.**

**ESQUEMA 6. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)**



**Una “buena enseñanza” es la que apuesta a la “zona de nivel de desarrollo potencial” y no a la real.**

Se puede analizar un ejemplo concreto. Se ha impuesto lentamente la integración de alumnos con dificultades de aprendizaje (necesidades educativas especiales) al aula común. Sin embargo, una medida tan progresista de las políticas educativas va acompañada de procedimientos burocráticos y pedagógicos que contradicen lo que se ha expresado en el párrafo anterior. Por ejemplo, no se puede integrar al alumno si no se desarrolla una llamada “adaptación curricular” a priori de la incorporación, algo imposible de hacer a partir de un psicodiagnóstico elaborado en un gabinete clínico descontextualizado del aula y de las relaciones interpersonales que en definitiva son las que generan la zona. En resumen, se vuelve a pedir enseñar en función de la zona real y no de la zona potencial. ¿No sería mejor considerar a todos los alumnos “integrados”? ¿Pedirle al niño con dificultades “más de lo que puede” para evaluar su respuesta ante la posibilidad de interacción con otros compañeros más “rápidos” y luego recién desarrollar estrategias?

De responderse con acierto estas y otras preguntas, se podría despertar un futuro promisorio para la escolarización y una de las tantas aristas de un problema complejo como el del fracaso escolar.

*“Una posibilidad intrínseca del desarrollo parece ser precisamente la de desarrollar capacidades autónomas en función de participar en la resolución de tareas, en actividades conjuntas y cooperativas, con sujetos de mayor dominio sobre los problemas en juego” (Baquero, 1996).*

Tal vez, una de las derivaciones educativas del enfoque vigotskiano que reconocemos como relevante para la enseñanza en contextos escolares es, como ya se ha indicado, la enseñanza en grupos cooperativos.

Las **comunidades de diálogo y encuentro** deben presentar tres características:

- ▶ Amplia autonomía en la gestión del proceso de la actividad.
- ▶ Nutrida interacción horizontal entre los participantes.
- ▶ Todos los integrantes del grupo conocen los trabajos de menor difusión y mayor intimidad grupal.

A partir de estas características, se construyen, respectivamente:

- ▶ Una actitud de responsabilidad.
- ▶ Una comprensión de los diferentes roles que juegan los miembros de la comunidad, lo cual favorece el diálogo, el respeto de las normas y básicamente aprender a escuchar, responder y tolerar la opinión de los otros.
- ▶ Una capacidad para expresarse con propiedad y perder el temor de realizarlo en público.

### **Zona de Desarrollo Próximo, juego y aprendizaje cooperativo**

La experiencia en las aulas muestra que el juego se encuentra incorporado como una estrategia de enseñanza privilegiada en el nivel inicial, como una estrategia importante en la enseñanza básica y prácticamente se desprecia o ignora como medio de desarrollo intelectual en el nivel secundario.

El juego está relacionado con la capacidad humana de ensayar, proyectar, soñar e imaginar. "El mundo imaginario es el espacio o el escenario donde se gestan otras conductas humanas pero también es el lugar donde se transforman y cambian de signo los acontecimientos del mundo real" (Vila y Müller, 1990).

Desde el enfoque psicológico sociohistórico, se sostiene que el juego constituye un potencial muy importante de desarrollo cognitivo. Impactarían en él, especialmente, el juego dramático, el juego de roles y los juegos de simulación.

## ACTIVIDAD

### MODELO NACIONES UNIDAS

Uno de los juegos de simulación más completos para adolescentes es el Modelo de Naciones Unidas, que puede organizarse en instancias escolares internas, entre los alumnos de un mismo curso o colegio o bien en el nivel jurisdiccional, interactuando con grupos cooperativos de distintos colegios, generalmente de una misma región.

Desde la creación de esta herramienta de capacitación, más de 400.000 jóvenes de todo el mundo han participado en esta actividad, creada por la Universidad de Harvard hace medio siglo.

En un simulacro de los diferentes órganos de la ONU en la que estudiantes secundarios y universitarios asumen el papel de diplomáticos/delegados. Mediante el diálogo y la negociación intentan encontrar soluciones a los múltiples problemas que enfrenta la comunidad internacional. En esta actividad pedagógica, se asigna a cada establecimiento uno o varios países de los 191 estados miembros. De este modo, los jóvenes, despojándose momentáneamente de sus ideas personales, aprenden a comprender, respetar y tolerar nuevas y distintas formas de pensamiento. En el ejercicio del rol de diplomático, se adquieren, también, conocimientos de política y geografía internacional, de negociación, de redacción de proyectos, de oratoria, de protocolo.

Los Modelos de Naciones Unidas son un canal ideal para compatibilizar las necesidades de formación de los jóvenes para un mejor conocimiento de la realidad internacional, la búsqueda de valores que trasciendan los marcos nacionales y la adaptación a sistemas de toma de decisión basados en el consenso.

Por mayor información, consultar:

[www.oajnu.org](http://www.oajnu.org)

[www.unic.org.ar/modelos.htm](http://www.unic.org.ar/modelos.htm)

Este potencial de desarrollo estaría determinado por las reglas internas del juego y el vínculo que se establece entre ellas y quienes juegan. Todo juego se basa en un reglamento que supone situaciones imaginarias explícitas y reglas implícitas. Se produce desarrollo cuando el niño crea una situación imaginaria y actúa en ella respetando las reglas que la regulan.

La Zona de Desarrollo Próximo se genera cuando los que juegan forman parte de un equipo y acceden a las pautas regladas a través del intercambio interpersonal. Muchas técnicas cooperativas se estructuran a través de reglas estrictas y adoptando el formato de juego permiten, a veces con limitaciones, generar aprendizajes significativos que son fruto de la propia actividad. Las siguientes dinámicas de aprendizaje cooperativo se basan en el juego y se pueden aplicar exitosamente con adolescentes con el objeto de **ejercitar la comunicación**.

## ACTIVIDADES

- *En el **Juego del Hospital**, se pone a los alumnos en la necesidad de utilizar su vocabulario y sus habilidades comunicacionales para completar una tarea. Éstas son sus reglas:*
  - a. *Se divide a la clase en cuatro grupos A, B, C y D.*
  - b. *Se parte de un conjunto de cuatro ilustraciones o fotografías que muestran la secuencia de un hombre que está siendo trasladado al hospital. A cada grupo se le entrega una de las escenas, en forma separada, para que la analicen en detalle durante dos minutos. Luego, el docente retira las imágenes.*
  - c. *El docente organiza nuevos grupos, conformados con un estudiante de cada uno de los grupos originales (uno del A, uno del B, uno del C y uno del D).*
  - d. *Los miembros de los nuevos grupos intentarán reconstruir la historia, discutiendo entre ellos lo que cada uno ha visto en la escena que le correspondió a su grupo original.*
  - e. *Se solicita a cada grupo que cuente su historia, obteniéndose entonces, en general, diversas versiones.*
  - f. *Finalmente, el docente exhibe todas las escenas en el orden correspondiente.*



- El juego de **Las 20 preguntas** se originó en un famoso programa de la BBC de Londres.
  - a. Se divide a los alumnos en equipos. Cada equipo debe pensar en un determinado número de objetos.
  - b. Con intención de descubrir de qué objetos se trata, una persona del equipo A efectuará, a un integrante del equipo B, una pregunta que deberá ser respondida solamente por **sí** o por **no**, ya que sólo estará permitido este tipo de preguntas.
  - c. Si el equipo B descubre el objeto antes de realizar quince preguntas, gana dos puntos. Si lo hace superando las quince preguntas y antes de la veinte, gana un punto. No obtendrá ningún punto si no descubre el objeto en las veinte preguntas.
  - d. Luego, el equipo A pregunta al equipo B y así sucesivamente, hasta agotar los objetos.



- De Vries y Edwards (1993) propusieron la técnica **EJC (Equipos-Juegos-Competencias)** en el que grupos formados por tres alumnos se ayudan en el aprendizaje.
  - a. Se les propone a todos los pequeños grupos una serie previamente determinada de juegos didácticos.
  - b. Los equipos que finalizan primero su encargo aportan uno de sus miembros a los grupos que no pudieron resolverlo.
  - c. Se repite el mismo procedimiento para cada uno de los juegos.



Las estrategias de **escritura cooperativa** son sumamente ricas para generar Zona de Desarrollo Próximo en áreas vinculadas con la enseñanza de la lengua, como la literatura y los idiomas. Se estimula y promueve que los alumnos escriban en forma grupal de modo tal que **el proceso de cooperación sea tan importante como el de escribir en sí**.

- **Composición ABC:**
  - a. Se divide a los alumnos en grupos de cuatro o cinco integrantes y se le entrega a cada uno, como disparador, un cuento corto conocido (por ejemplo, el de Caperucita Roja).

- b. Se le pide a un miembro del grupo que tome nota de la actividad y al resto se le indica que deberá reescribir el cuento propuesto, comenzando cada oración con una letra del alfabeto en su respectivo orden. Se les asigna un tiempo específico para completar la historia (deben utilizar todas las letras del alfabeto).
- c. Luego se comparten en forma oral las distintas versiones de las producciones grupales.

El profesor de inglés de tercer año de secundaria propuso la técnica composición ABC a partir del cuento "Caperucita Roja". El grupo integrado por Natalia, Inés, María y Ayelén produjo cooperativamente el siguiente texto:

**A** little girl was walking along the forest  
**B**ecause her grandmother was sick  
**C**arrying a basket of candies, she met the wolf and they talked  
**D**aniel was his name  
**E**ast was the way he told her to go  
**F**ool was the little girl  
**G**randma was waiting for her  
**H**ow could she know that the wolf was coming instead  
**I**ndeed he was  
**J**ust when he arrived, he ate her  
**K**nowing nothing about this. Little Red riding hood entered the house  
**L**ooking at her grandma, she said "Mum sent me to give you this  
**N**ow that I have seen you I notice your big eyes and ears  
**O**h, you are so hairy!  
**P**lease, grandmother said, "don't insult me  
**Q**uickly she took off her clothes and it wasn't grandma, it was Daniel the wolf!  
**R**eally scared, the little girl opened the door and went out  
**S**he escaped through the forest  
**T**he wolf followed her  
**U**p to the middle of the forest they ran  
**V**ictorious was the wolf, because he ate her too.

*What would he do now?*

*Xmas was coming and he grabbed the basket and saved the candies for his friends*

*Young hunter was outside*

*Zachary, the hunter killed the wolf and rescued the girl and her grandma.*

• **Cuento loco**

- a. Se divide a los alumnos en grupos y se le entrega a cada grupo una hoja en blanco.
- b. El docente escribe el título de una composición o una primera línea (como "Había una vez...").
- c. Se le pide a cada miembro del grupo que continúe una línea de la historia y que luego pliegue la hoja, ocultando lo escrito por él, de forma tal que el siguiente miembro no pueda ver qué se ha escrito anteriormente.
- d. Se continúa así hasta completar una determinada cantidad de líneas.
- e. Los grupos comparten en forma oral las historias producidas de esta forma, obteniéndose resultados generalmente divertidos.
- f. En un momento posterior se invitará a los grupos a que editen su historia, dándole cohesión y coherencia.<sup>2</sup>

## La teoría de situaciones y el aprendizaje cooperativo

El matemático francés Gay Brousseau desarrolló una estrategia didáctica conocida como Teoría de las Situaciones. Esta propuesta, si bien encuentra muchos puntos de contacto con el enfoque sociohistórico y con otras teorías vinculadas al aprendizaje cooperativo, presenta características propias que contemplan la instancia de aprendizaje individual como parte del proceso de enseñanza (Sadovsky, 2004).

Brousseau (1990) propone un modelo desde el cual pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción. Una clase pensada desde la teoría de las situaciones contempla los siguientes momentos:

- **Primer momento.** El alumno se enfrenta a un ejercicio desconocido que le supone un desafío a resolver. Brousseau llama a esta etapa *situación adidáctica* simplemente porque no se registra la intervención del docente. El alumno, entonces, produce conocimiento al interactuar con un problema que le ofrece resistencias.
- **Segundo momento.** El maestro arma grupos de cuatro alumnos e invita a que cada uno de los miembros del grupo le presente a los otros su producción. Durante el debate en el pequeño grupo se produce una interacción donde los que arribaron por distintos caminos a un mismo resultado o resolución confrontan y validan sus desarrollos, mientras que los que no pudieron resolver el problema avanzan hacia su comprensión y resolución. De las cuatro producciones, los alumnos del grupo escogen la que les resulte más adecuada.
- **Tercer momento.** Pasan los integrantes de cada grupo al pizarrón para compartir con el resto de los pequeños grupos la producción seleccionada. Se genera un debate de todo el grupo de clase acerca de cada producción. En esta etapa es fundamental la intervención del profesor, que debe orientar el diálogo y facilitarlo si se bloquea o mediar en caso de conflicto, pero siempre sin intervenir en la resolución de la consigna.

La teoría de situaciones supone fundamentalmente:

1. Que un mismo problema puede admitir muchas soluciones o varios caminos para arribar a la única solución.
2. Dado que la teoría fue desarrollada para la enseñanza de la matemática, supone volver a considerar a esta ciencia como una disciplina de procesos y no de resultados, como habitualmente se la considera en la escuela. Esta premisa puede hacerse extensiva a cualquier otro dominio para el que se adopte esta estrategia de enseñanza.
3. Se trabaja sobre la producción de los alumnos y no sobre la del profesor o sobre un ejercicio en particular. Tanto en el segundo momento como en el tercero, los alumnos debaten *los procesos de resolución* ideados por sus compañeros, pero nunca sobre el resultado del problema.

Una vez que finaliza el tercer momento, el docente inicia una tarea de descontextualización y generalización del conocimiento producido por el alumno. Cuan-

do se dice “descontextualizar” se hace referencia a salir de esa situación problemática particular que se propuso trabajar y “generalizar” la producción en un marco teórico propio de la ciencia o dominio que se está enseñando. Brousseau llama a este momento, que es de absoluta responsabilidad del docente, **institucionalización del conocimiento**.

No es lo mismo escribir en el pizarrón el título de un nuevo tema y explicarlo para luego resolver problemas desde ese marco de contenidos (clase tradicional), que presentar en primer lugar un problema que le genere incertidumbre y ruptura cognitiva al alumno, recorrer luego las etapas ya descritas y recién por último enmarcar la teoría y “ponerle el título” al nuevo tema.

Esta teoría es sumamente interesante para continuar profundizando acerca de la importancia de la **incertidumbre y la diversidad** en las interacciones interpersonales en el salón de clases y es otro de los caminos por los que el docente debe aventurarse a transitar.

### Espacio de reflexión didáctica

*“La construcción de significados compartidos entre profesor y alumno está íntimamente ligada a la construcción de un vínculo afectivo interpersonal en el que se ponen en juego no sólo los sentimientos, las motivaciones y las expectativas de los alumnos, sino también las del profesor. La experiencia pedagógica, el enseñar y el aprender se desarrollan en el vínculo y tienen una dimensión histórica, ínter subjetiva e intra subjetiva.”<sup>3</sup>*

Se plantea la existencia de dos inteligencias:

**Inteligencia impersonal.** No depende del vínculo entre personas. Por ejemplo, en el cálculo  $24 \times 3 = 72$ , tanto el procedimiento como el resultado son independientes de las personas que realizan la operación matemática.

**Inteligencia interpersonal o emocional.** Leer un cuento, ver una película, debatir acerca de un tema de opinión dependen de las experiencias interpersonales, los gustos, los afectos, la experiencia previa, etcétera. En estos cambios, el intercambio genera nuevos conocimientos a partir del **encuentro** y el **diálogo**.

H. Gardner diferencia claramente la inteligencia interpersonal de la inteligencia emocional propiamente dicha.

La **inteligencia interpersonal** es la que ordena el pensamiento humano. Por lo tanto su **estimulación** no es otra cosa que **enseñar a pensar**. La riqueza del pensamiento humano no se reduce ni a una ni a otra inteligencia ya que ambas se complementan al pensar.

### ACTIVIDAD

*Considere las técnicas grupales cooperativas descritas en los capítulos 1 y 2 y seleccione aquella que usted considera que genera una mayor Zona de Desarrollo Próximo y favorece al desarrollo de la inteligencia interpersonal.*

*Fundamente la elección en función de los contenidos desarrollados hasta el momento.*

**NOTAS**

1. Filósofo, periodista y político español (1883-1955).
2. Actividad diseñada por el profesor Gustavo Mira Senra.
3. Daniel Valdez, en el artículo "Relaciones interpersonales en el contexto escolar", 2003.

# Capítulo 3

## ¿Cómo se planifica una clase en grupos cooperativos?

---

*“El arte de planear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras. Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten verdades, imponen incongruencias a nuestra atención.”*

Jeromie Bruner<sup>1</sup>

### ¿Se puede investigar en el aula?

En el capítulo 1 se describió la técnica denominada **“Análisis de casos”**. Allí se decía que el docente, para poder implementarla, debía crear previamente un caso imaginario. A continuación se desarrollará un caso “real”.<sup>2</sup>

**Experimentar** significa reproducir en un laboratorio una situación propia de la naturaleza. Un docente puede convertirse en **investigador** y el aula en un **laboratorio** si logra despojarse del viejo vicio del logocentrismo educativo. Es decir, esa tendencia a centrar la clase en el contenido y no en la actividad. Una clase centrada en la experiencia es aquella que produce **investigación-acción**. Es lanzarse a lo nuevo, a lo que no existe y no está escrito en ningún libro, a producir nuevos saberes profesionales (Stenhouse, 1987).

Este “caso” tuvo lugar en una escuela de un barrio de clase media. Los alumnos, en su mayoría hijos de empleados y pequeños comerciantes, asisten a un bachillerato con capacitación laboral en dos orientaciones: Administración con Recursos Informáticos y Diseño y Comunicación Periodística. Sin desatender la formación académica, se invierte mucho tiempo y energía en la formación para la vida. Un proyecto integral asentado en una pedagogía del encuentro y la responsabilidad.

El *encuentro*, como ya se ha explicado, no hace sólo referencia al buen trato, sino al “yo y el otro” que modifica, convierte y hace trascendentes los vínculos humanos. Desde el encuentro se intenta generar un clima escolar en el que los adolescentes se sientan libres para crear y aportar sus dones personales a la comunidad del colegio.

La *responsabilidad* se cultiva y estimula educando la libertad. De este modo, se persigue el autodominio y la autonomía de los alumnos en un contexto donde el obrar no está regido por la obediencia (que es interpersonal), sino por la responsabilidad (que es intrapersonal).

El proyecto educativo reconoce al acto didáctico como un lugar de encuentro donde interactúan el alumno, el docente, el contenido a enseñar, el método o estrategia y el contexto sociocultural.

Este último componente del acto didáctico determina una toma de posición centrada en la persona y consiste en reconocer a cada alumno como un ser único e irrepetible. De este modo se puede partir del supuesto de que un grupo de clase **no es homogéneo** y que la búsqueda de la homogeneidad no puede desatender en ningún momento las singularidades y los tiempos personales de cada alumno. **Respetar la heterogeneidad significa consolidar al grupo de clase e integrarlo.**

La institución implementa experiencias metodológicas que respetan el momento madurativo personal de sus alumnos y en muchos casos, como el de la experiencia que aquí se presenta, facilitan a los alumnos avanzados del grupo de clase estimular el desarrollo cognitivo de los pares con dificultades, disminuyendo el índice de fracaso.

## Una experiencia sencilla, un desafío para el aula

Seguidamente se desarrolla un registro de clase que se realiza desde la estrategia de “comunidad de diálogo y encuentro”. Esta clase está centrada en el alumno y en la posibilidad de producir conocimiento desde la interacción entre pares en un grupo de aprendizaje cooperativo.

Con esta propuesta se pretende estimular y desarrollar el **pensamiento reflexivo, la comunicación y socialización del pensamiento, la formulación de juicios, la discriminación de valores y la tolerancia por el tiempo y la opinión del otro**. Pero fundamentalmente se intenta que la motivación por conocer se convierta en una aventura compartida que surja de la indagación, la opinión, lo que ya se aprendió y lo que todavía falta aprender. Aventurarse significa

para todos, alumnos y profesores, vencer los miedos, arriesgarse a lo desconocido, optimizar los instrumentos a veces escasos, perseverar, salir de la seguridad de la clase expositiva y de la lectura del libro de texto; construir con los otros.

Las estructuras del pensamiento humano permiten relacionar aprendizajes de todas las disciplinas adquiridos tanto en la educación formal como en la informal, a partir de experiencias de la propia vida o del testimonio de vida de otros. Si se logra generar el clima de razonamiento y respeto, y la motivación necesarios para activar las operaciones del pensamiento y lograr esa integración de los aprendizajes, podremos afirmar que los alumnos han construido hábitos de **indagación reflexiva**.

### ACTIVIDADES

*El profesor propone a sus alumnos de quinto año la construcción cooperativa de una definición de "filosofía". Con anticipación a la clase, encargó la lectura domiciliaria de algunos materiales. Los alumnos se sientan en **círculo**, de modo tal que todos puedan mirarse al dialogar. El profesor se incorpora al círculo como un miembro más y les propone escuchar con atención la "Alegoría de la caverna" de Platón.*

*Inmediatamente uno de los alumnos pregunta el significado de la palabra "alegoría". El docente, en lugar de dar una respuesta acabada, propone encontrarla entre todos, generándose un breve intercambio que produce una definición para ese concepto antes de iniciar la lectura.*

*"Dentro de una caverna hay hombres que están sentados y encadenados, de tal manera que no pueden ni siquiera girar sus cabezas o inclinarlas, sino que se ven obligados a mirar solamente la pared que tienen a su frente, en el fondo de la caverna. Un poco más hacia atrás y hacia arriba, subiendo la pendiente de la caverna, hay una pared, detrás de la cual corre un camino por el que andan hombres llevando sobre sus cabezas objetos artificiales que sobresalen por encima de la tapia. Todavía más atrás y más arriba hay una hoguera que lanza una luz sobre estos objetos, los cuales a su vez proyectan sus sombras sobre la pared del fondo de la caverna y a la cual miran los prisioneros. Aún más arriba, siguiendo la pendiente, se termina por salir al mundo exterior, donde están los árboles, los animales, los cuerpos celestes y en definitiva el sol" (República, VII, 514ª-521b).*

A continuación, el profesor invita a dibujar individualmente en una hoja de papel la descripción de Platón. Un voluntario se acerca al pizarrón y con el aporte espontáneo de todo el grupo se arriba a un esquema muy fiel al de la alegoría. De ahí en más se propone debatir el o los significados de la alegoría. Se genera un debate constructivo donde el profesor oficia de ordenador y facilitador del intercambio.

El primer tema que surge es el de la "verdad". Un alumno esboza un paralelo entre la alegoría y la película "The Matrix". Seguidamente, otro alumno la ejemplifica con la película "The Truman Show". Luego, transfiriendo elementos de las lecturas previas se arriba grupalmente a una expresión semejante a: "Platón propone salir a la realidad del mundo a buscar la sabiduría para ser libres". Cabe aquí preguntarse si hubiera existido la posibilidad de ejercitar el pensamiento y la indagación si el profesor desde un enfoque tradicional se hubiera limitado a dibujar, explicar e interpretar la alegoría a modo de conferencia sin participación de los estudiantes.

El grupo cooperativo concluye el encuentro con una definición de filosofía que enuncian así: "Filosofar es hacer una reflexión crítica sobre lo real visto como totalidad abierta en movimiento".

¿No fue esto acaso lo que se practicó en la clase durante ochenta minutos?

## Momentos de una clase pensada como comunidad de diálogo y encuentro

Una clase de nivel medio desarrollada bajo la metodología de **comunidad de diálogo y encuentro** requiere, por lo menos, ochenta minutos. En la educación infantil y en la escuela primaria será necesario adaptar los tiempos a las posibilidades madurativas y expresivas de los niños. En el caso de los más pequeños, es muy importante lo que se pueda lograr y construir a partir de la expresión plástica. La dinámica se desarrolla de acuerdo con los siguientes momentos.

- **Presentación del tema.** Incluye el momento de una lectura previa y/o la realización de una actividad "disparadora". Aquello que se comprenda mejor o les llame más la atención de la lectura propuesta será el punto de partida para la formulación de preguntas. La actividad disparadora (individual o grupal) puede consistir en una actividad plástica, una dramatización, una proyec-

ción, un foto lenguaje, humor gráfico, etc., sin perder nunca de vista el texto inicial.

- **Formulación de preguntas y elección del tema.** Los alumnos formulan preguntas acerca del tema que el docente escribe en el pizarrón o en un afiche. A partir de las preguntas formuladas se elige una para trabajar en la clase del día y se arma con las preguntas restantes un plan de trabajo “entre todos” para las clases siguientes. Esta selección de preguntas es un momento propicio para que el docente consulte y logre la participación de los alumnos que menos participaron. El docente deberá estar abierto a las preguntas que surjan, ya que hay que estar preparado para “escucharlo todo”.

*“El arte de planear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras. El arte de cultivar tales preguntas, de mantener las buenas preguntas vivas, es tan importante como cualquiera de los otros dos. Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten ‘verdades’ obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención.”*

Bruner (1997)

- **Diálogo filosófico.** Este momento es central y es el que ocupa el mayor espacio del encuentro. Durante este diálogo se aprende a escuchar, esperar, confrontar, inferir, tolerar al que piensa diferente, etcétera. Lleva muchos encuentros lograr que el diálogo sea “filosófico”, es decir, que llegue a lo profundo, que indague hasta el final de las cosas, que surja del asombro y de la necesidad por conocer más. Esta actitud filosófica debe generarse en cualquier asignatura que adopte esta metodología. Aquí se convierte en central la orientación del diálogo y de las preguntas por parte del profesor que, sin influenciar la discusión, debe hacer de la formulación de las preguntas **un momento verdaderamente privilegiado** (Valdez, 2003) y de los silencios un verdadero salto creativo. “La única forma de agudizar el oído filosófico es con la práctica” (Accorinti, 2000).

Por ejemplo: *¿En qué sentido lo dices?, ¿se te ocurre algún ejemplo?, ¿se te ocurre algún ejemplo contrario?, ¿qué quiere decir X para vos?, ¿podría ser esto lo que quieres decir?, ¿qué puntos de los que dices te gustaría enfatizar?, ¿podrías definir la palabra que usaste recién?, ¿cuál es la razón para decir eso?, ¿en qué se basa lo que dijiste?*

### EL MAESTRO SOCRÁTICO ES AQUEL QUE...

Plantea un enigma conceptual e incita a investigar el asunto. ¿Qué piensan al respecto? ¿Qué posición se podría tomar? ¿Qué definiciones necesitamos? Se proponen ideas y criterios. El maestro actúa como incitador y moderador de la conversación... Imaginemos a un maestro que habla sobre el "cero" con sus alumnos.

**Maestro:** El cero es uno de los grandes inventos de nuestro sistema numérico. Propongo una pequeña discusión acerca del cero para ver si podemos comprender mejor su importancia. Bien, supongamos que yo soy miembro del club anti-cero. Declaro que no lo necesitamos, que ocupa lugar. Quiero oír argumentos en contra de mi posición. ¡No sean tímidos!

**Alumno:** Está bien, pero ¿cómo escribiría nada?

**Maestro:** Si no hay nada, no necesitas escribir nada. Escribes un 1, o un 2...

**Alumno:** Pero supongamos que algo dé como resultado nada; que, por ejemplo, usted no tiene nada en su cuenta bancaria. ¿Qué escribiría?

**Maestro:** Es muy simple, dejas un espacio en blanco.

**Otros alumnos:** De acuerdo, pero ¿cómo puede saber si no tiene nada o simplemente olvidó anotar lo que tenía?

**Maestro:** ¡Ésa es una buena objeción!<sup>3</sup>

- ▶ **Evaluación de la sesión.** Hay que prever un espacio, antes de finalizar el bloque de clase, para evaluar en comunidad el desarrollo del diálogo del día con preguntas como: ¿Hoy nos hemos escuchado atentamente? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Miraron a la cara al que hablaba? ¿Hicimos silencio cuando alguien hablaba? ¿Nos acordamos de lo que dijo cada uno?
- ▶ **Distribución del tiempo.** El uso del tiempo varía de acuerdo al devenir del diálogo y debe ser flexible. A modo de sugerencia se propone una distribución aproximada:

DESARROLLO DEL DIÁLOGO	%
Presentación	15%
Formulación de preguntas y diálogo filosófico	60%
Evaluación	20%
Eventualidades	5%

## ACTIVIDAD

*En algunas actividades comunitarias es posible echar mano a la creatividad para intervenir con éxito en la distribución y el manejo de los tiempos.*

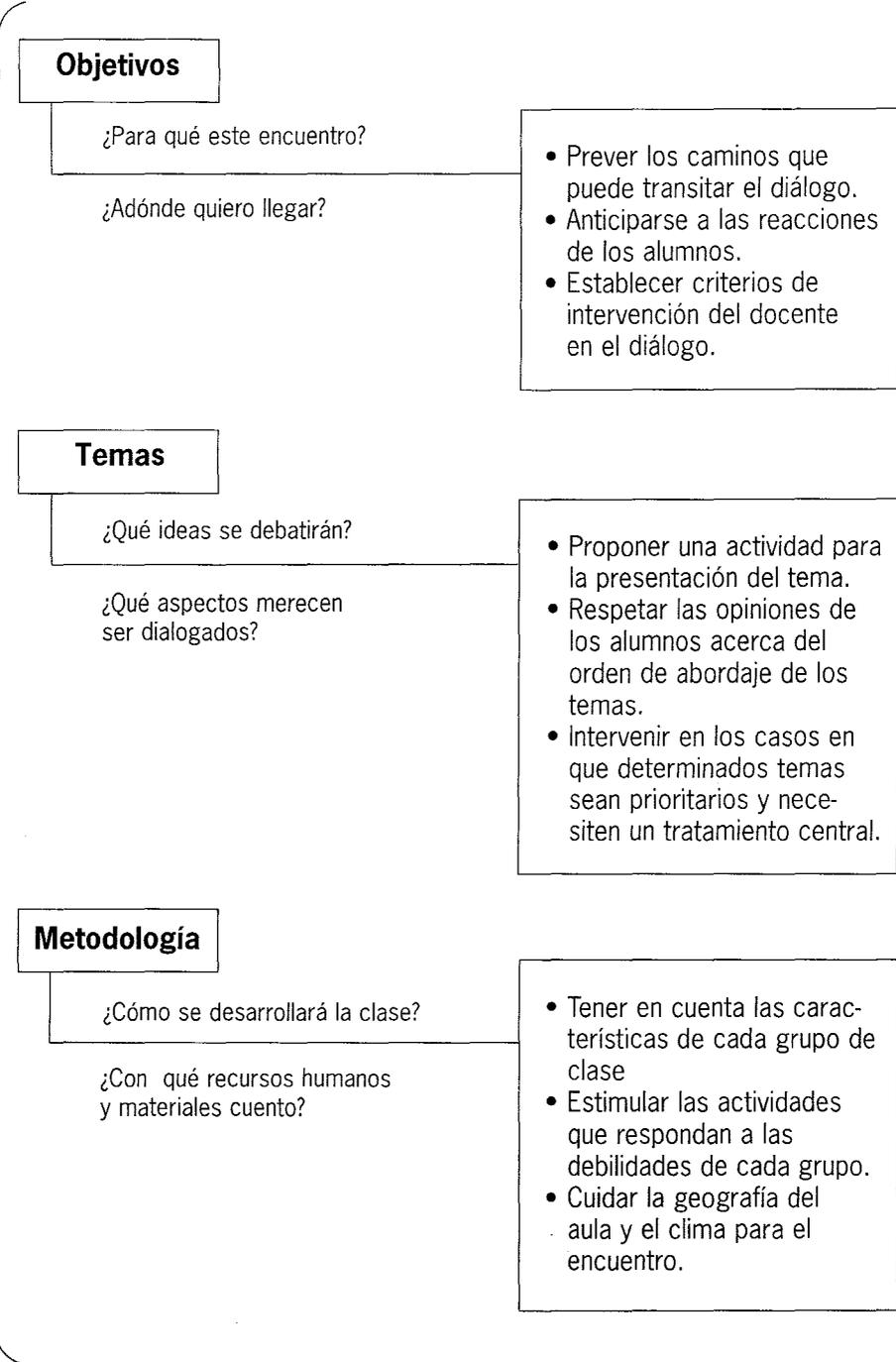
*Por ejemplo, se le puede entregar a cada integrante del grupo una tira de papel de tres centímetros de diámetro y de un metro de longitud, con la consigna de comenzar a enrollarla en el dedo índice cada vez que interviene en el debate y hablar únicamente el tiempo que lleve el terminar de enrollarla con una velocidad prudencial. Si las tiras de papel son de diferentes colores, se las puede aprovechar con otra finalidad: armar los pequeños grupos de manera heterogénea. Para esto hay que pedirle a cada miembro del equipo que retire la tira de papel de una bolsa al azar y solicitar seguidamente que se agrupen todos los que han sacado el mismo color.*

*Si lo que se quiere es cerrar un debate regulando el tiempo de exposición personal y estimulando los aspectos lúdicos, se le puede entregar a cada pequeño grupo un rectángulo de cartulina de unos 15 x 8 cm con forma de "ladrillo" y solicitar que un integrante de cada grupo pase al pizarrón a pegar sobre un papel afiche sus conclusiones luego de leerlas para todos en voz alta. Finalmente, quedará sobre el afiche "una pared" construida cooperativamente con el trabajo de todos.*

Cada momento de esta dinámica activa un **proceso cognitivo** que da lugar a la construcción de nuevos aprendizajes. Ellos son la motivación, las inteligencias múltiples, la construcción y la negociación de significados, la comprensión, el razonamiento, la metacognición y las emociones. Los momentos de la técnica y los procesos cognitivos mencionados se relacionan de acuerdo con lo indicado en el esquema 8.

Se considera importante aclarar que toda clase que se planifique a partir de una estrategia cooperativa distinta a la de comunidad de diálogo y encuentro, guarda similitud en cuanto a la secuenciación y la intencionalidad de cada uno de los momentos que se han enumerado. Por ejemplo, la evaluación de la sesión debe ser un momento imprescindible en cualquier dinámica grupal.

**ESQUEMA 7. LA PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE COOPERATIVA**



**ESQUEMA 8. MOMENTOS DEL ENCUENTRO**

Momentos del encuentro	Etapas	Abordaje	Proceso cognitivo
<b>Primero</b>	Presentación del tema	Se pueden emplear recursos como: buscar y definir preguntas, recortes periodísticos o humorísticos, juegos, dramatizaciones, etcétera.	Motivación – Inteligencias múltiples
<b>Segundo</b>	Formulación de preguntas y elección del tema	El tema puede ser propio del día o de la unidad. El concepto o eje principal que se transforma en el “problema” de la clase del día se cuestiona grupalmente.	Construcción y negociación de significados
<b>Tercero</b>	Diálogo filosófico	Se busca llegar a la profundidad de cada concepto o tema por medio de preguntas al estilo socrático. El docente facilita la superación del error orientando el diálogo, estimulando a los que no participan, pero tratando de no condicionar con su parecer.	Comprensión – Razonamiento – Emotividad
<b>Cuarto</b>	Evaluación del encuentro	Se reserva un tiempo para revisar el encuentro del día y la forma en que el grupo se escuchó y dialogó. El docente lleva un registro de los diálogos.	Metacognición

**Las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo**

Ya se ha visto cómo se introdujo el tema para trabajar un contenido específico de una asignatura de quinto año de la escuela media. Allí se recurrió a un fragmento de “La República”, de Platón y la posibilidad de recrearlo mediante el dibujo.

En las páginas 62 y 63 se transcriben los afiches que resultaron de la fase de presentar la clase y formular las preguntas en dos cursos diferentes, con niños de seis a ocho años.

### **Multimedios a los cuales recurrir al planificar una clase cooperativa**

- Películas
- Canciones
- Filminas y diapositivas de powerpoint
- Grabaciones
- Software específico
- Gráficos, diagramas, esquemas, redes conceptuales, estadísticas
- Láminas
- Pizarrón
- Mapas y globos terráqueos
- Modelos
- Objetos reales
- Juegos y equipos de laboratorio
- Visitas didácticas
- Invitados

### **ACTIVIDAD**

**Tema:** La Revolución de Mayo

**Alumnos:** 6 años

**Estrategia:** Se les solicita a los niños que escriban en un rectángulo de papel, proporcionado previamente por la maestra: ¿Qué es la libertad? Luego de un momento, todos pasan al frente a pegar su papelito en un gran afiche mural encabezado con la pregunta disparadora. Los niños formulan las siguientes hipótesis:

*Estar con mis amigos.*

*Estás libre cuando no hacés cosas malas.*

*Cuando podés hacer todo lo que querés.*

*Cuando podés hacer todo lo que querés sin pedir permiso.*

*No hacerle caso a nadie.*

*Estar todo el tiempo en la plaza.*

*No estar en una jaula y volar.*

*Ir a mi habitación cuando quiero.*

*Es cuando podés hacer pensando lo que está bien.*

*Poder elegir todo.*

*No estar en penitencia.*

*Hacer las cosas buenas que querés.*

*Cuando elegís.*

*Es cuando podés hacer lo que pensás.<sup>4</sup>*

**ACTIVIDAD**

**Tema:** Análisis de una poesía

**Alumnos:** 8 años

**Estrategia:** Sobre el poema "Todos los no", de Ana María Shua,<sup>5</sup> la docente les solicita a los niños que completen –en un rectángulo de papel que les entrega con ese fin– la frase generadora "Los no de tercero".

*No toques a los perros por la calle,  
A los gatos tampoco,  
No toques los faroles, las paredes, o los cocos,  
No toques mis papeles,  
No toques mi cartera,  
No toques la tele, la computadora, la heladera,  
La nariz, el gomero, el techo, la vajilla,  
No toques las estrellas, los monos, las vainillas,  
No toques la perinola, la llave, la bombilla,  
No te subas a la silla  
No te subas a la mesa, no te subas al ropero, a la ventana, a mi cabeza,  
A la luna, a la escalera, al escritorio  
No te subas a la cama, al trampolín, a la cerveza,  
Ni al cohete, ni al colectivo ni a la reja.  
No comas fruta que esté verde o esté sucia,  
No comas nada que cualquiera te convide,  
No comas maderitas, ni pasto, ni frambuesas  
Ni piedras que se atragantan,  
Ni arena, tierra o basura,  
No comas de la fuente, de la lata, de la mesa  
Y por favor no te comas las orejas.  
No pises la ropa, los pasteles, el charquito,  
no pises mis zapatos ni a tu hermano chiquito  
no pises  
decía mi mamá, hablándome despacio  
pero yo no le hacía ningún caso.*

Luego de un momento concedido para pensar individualmente, arman entre todos un collage en un gran afiche. Los niños expresan:

*No molestes a la seño que está escribiendo. No saltes de la cama. No ensucies el piso. No desordenes la casa. No juegues en el patio porque está mojado.*

*No le pegues a tu hermano. No juegues a los gangsters.*

*No pierdas los útiles. No te cuelgues con Disney Channel. No juegues con la tijera. No te comas una tapita. No te coles (sic) en la fila. No seas grosero. No seas charleta. No escribas la vereda.*

*No toques la estufa. No toques las cosas de papá. No metas el dedo en el enchufe. No hagas experimentos. No te metas el dedo en la nariz.*

Tanto en una situación como en la otra, las expresiones recogidas son una fuente riquísima para desarrollar la próxima etapa de la técnica: el diálogo filosófico. La creatividad del docente y su posibilidad de intervenir oportunamente son fundamentales para no desperdiciar este material de arranque.

**En esta etapa del devenir de una comunidad de diálogo y encuentro, se pueden aprovechar las potencialidades y dones individuales para enriquecer la clase.**

Howard Gardner (1983) propone cómo hacerlo desde su **teoría de las inteligencias múltiples**, donde identifica siete inteligencias:

1. *Inteligencia musical.* Se observa en el rápido progreso de algunas personas en la ejecución de un instrumento. Por ejemplo, muchas personas sin haber recibido instrucción musical muestran gran capacidad para desarrollarla.
2. *Inteligencia cinético-corporal.* Se refiere a la habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción o para competir en un juego, por ejemplo por medio de la danza o el deporte.
3. *Inteligencia lógico-matemática.* Se trata de capacidades intelectuales de deducción y observación que suelen aplicarse a la resolución de problemas científicos.
4. *Inteligencia lingüística.* Se observa en la capacidad para utilizar correctamente las palabras en forma oral o escrita.
5. *Inteligencia espacial.* Capacidad para poder percibir lo espacial y representarlo gráficamente.

6. *Inteligencia interpersonal.* Se observa en la capacidad para interactuar con otros, en la posibilidad de captar las intenciones, motivaciones, ánimos de los demás (fundamental en el trabajo grupal).
7. *Inteligencia intrapersonal.* Se refiere a la capacidad para acceder a la propia vida emocional, a los sentimientos propios, a la posibilidad de recurrir a las propias emociones para interpretar y orientar la conducta. (Se vincula con la metacognición.)

En los ejemplos anteriores, las maestras recurrieron a la inteligencia lingüística, pero para entrar en tema pudieron haber propuesto componer una canción o ponerle música al poema (inteligencia musical); dramatizar situaciones vinculadas con la autoridad o con la puesta de límites físicos (inteligencia espacial), etcétera.

Desandar esquemas de clases estáticas y aburridas representa un desafío para la institución escolar. El proyecto de Gardner invita al cambio y a la investigación-acción de los docentes en sus aulas. ¿Por qué no hacer el intento?

### ACTIVIDAD

*Una profesora de historia universal de escuela secundaria le pidió a un grupo cooperativo que armara una grabación simulando una audición radiofónica. El programa radial debía situarse durante el reinado de Isabel Tudor y los protagonistas debían debatir y confrontar opiniones acerca de su enfrentamiento con María Estuardo. El debate periódico tenía que ser complementado con los tradicionales dos minutos de noticias y tandas publicitarias acordes con la época. Las producciones de los jóvenes produjeron grandes satisfacciones a esta docente que centrada en la inteligencia interpersonal logró transitar por los contenidos teóricos de la historia apelando a las inteligencias musical, lingüística y espacial.*

### **El diálogo filosófico y el pensamiento reflexivo**

La clave del diálogo consiste en una adecuada formulación de preguntas, construcción y negociación de significados y en el modo de moderar el diálogo en la comunidad, tarea ésta que le corresponde al docente.

Desde una mirada constructivista, el intercambio en una comunidad de diálogo y encuentro debería adoptar las siguientes características:

- ▶ Seleccionar ejemplos positivos y negativos para ilustrar las cualidades pertinentes al tema en consideración.
- ▶ Variar los casos sistemáticamente a fin de centrar la atención en datos específicos.
- ▶ Emplear contraejemplos para poner en tela de juicio las conclusiones del alumno.
- ▶ Proponer casos hipotéticos para que el alumno reflexione acerca de situaciones semejantes a las debatidas y que podrían no ocurrir naturalmente.
- ▶ Forzar la articulación de una hipótesis específica de trabajo con otras ya formuladas.
- ▶ Utilizar estrategias ambiguas para inducir al alumno a hacer predicciones incorrectas y formulaciones prematuras.
- ▶ Procurar que el alumno deduzca las consecuencias hasta llegar a una contradicción para que aprenda a construir teorías válidas y consistentes.
- ▶ Cuestionar las respuestas provenientes del maestro y el libro de texto con el objeto de promover el pensamiento **autónomo**.

### **TIPOS DE PREGUNTAS**

**De clasificación.** *Si efectúan una recorrida por las costas marítimas, ¿qué tipos de accidentes geográficos reconocen?*

**De relaciones.** *¿Qué relaciones encuentran entre la Puna jujeña, la Puna de Atacama en Chile y el Altiplano boliviano?*

**De análisis.** *¿Cómo explicarían la naturaleza desértica de la Puna?*

**De comparación.** *Comparen la Puna jujeña con la meseta patagónica tomando como criterio la flora y la fauna.*

**De síntesis.** *¿Cuáles son las tres características más importantes de la Puna jujeña?*

**De análisis crítico.** *¿Por qué la Puna jujeña registra alta tasa de pobreza?*

**De causa y efecto.** *¿Qué efectos tiene para la geografía de la Puna la amplitud de las temperaturas climáticas?*

**De pensamiento divergente.** *¿Serían posibles el cultivo de la soja y el del girasol en la Puna? Fundamentar la respuesta.*

La estrategia de enseñanza propuesta en esta experiencia busca estimular y desarrollar el pensamiento multicausal, es decir, “*aquel que contempla causas, razones, lógicas, motivos, racionalidades de distintas dimensiones de la realidad social y establece relaciones entre ellas*” (Gurevich, 2004).

Dewey (1931) define al *pensamiento reflexivo* como aquel que se origina conforme a estas fases:

- Aparición de sugerencias: se plantea una pregunta. *Si no hay una pregunta no existe el pensamiento.*
- Proceso de intelectualización de la dificultad: la persona se enfrenta al problema, analiza sus elementos y los delimita.
- Delimitación de hipótesis.
- Comprobación y descarte de hipótesis.

Además, cuenta con estas tres características:

- Posibilita la acción con un objeto consciente. La *conciencia* es el otro con el que se dialoga.
- Hace posible el trabajo sistemático y la invención.
- Carga y enriquece a las cosas con significados.

Se cree importante aclarar que la enseñanza en grupos cooperativos no está unida a ninguna disciplina específica: pueden armarse grupos científicos, históricos, literarios, filosóficos, artísticos, etcétera.

Parece, para muchos, que por el solo hecho de hablar de diálogo filosófico, esta técnica quedaría relegada a la materia del mismo nombre o a otras disciplinas humanísticas. Algunos ejemplos pueden ayudar a desdibujar esta creencia.

Un profesor de físico-química podría plantear como tema de diálogo alguna de estas suposiciones: “*¿Cómo sería la vida en el mundo en ausencia de un campo gravitatorio? ¿Qué hacer si dentro de diez días se fuese a terminar el petróleo?*” (Beltrán, 1982); o un profesor de matemática podría proponerle a su curso el siguiente problema: “*Marisa tiene 20 pesos en monedas de 10 centavos y de 50 centavos. ¿Cuántas monedas de cada clase puede ser que tenga?*” (Sadovsky, 2004). A menudo, estas disciplinas se entrelazan en la medida que los estudiantes de una asignatura son llevados por su propia indagación a penetrar en otras.

El mecanismo mental que permite este tipo de pensamiento se conoce como **transferencia entre dominios**. Indagar las problemáticas científicas que pro-

ponen las preguntas anteriores implica vincular aprendizajes previos de química, física, geografía, biología, economía, etcétera.

Una clase centrada en contenidos específicos inconexos no pasará de ser un “paseo cultural” por distintas unidades que se limitan a proporcionar información. Esta metodología de ninguna manera se constituye en una actividad que estimule el desarrollo del pensamiento. La transferencia entre dominios se vale de conectores que permiten relacionar no sólo conceptos de una misma asignatura sino también con los de otras, con el programa de televisión que se vio hace un año y con el libro de cuentos que leyeron en la sala de cinco. Estas relaciones explicitadas abren conexiones inconscientes, y mediante esta interrelación se logra darle sentido al conocimiento y a la comprensión del mundo de los chicos.

*Las **comunidades democráticas** de Dewey, las **comunidades de encuentro** de Rogers, las **comunidades de indagación** de Lipman, y las **comunidades de aprendizaje** de Rogoff más allá de sus peculiaridades, son facilitadoras de este pensamiento que intentamos rescatar.*

Es imposible hablar de diálogo si primero el grupo no aprende a “escuchar”. A primera vista, “escuchar” parece sencillo, sin embargo, cada vez que alguien protagoniza una experiencia de grupo cooperativo tiende a escuchar de cinco formas distintas. Se puede escuchar:

**Ignorando.** No se escucha absolutamente nada de lo que dice el otro.

**Prentendiendo.** Se hace como que se escucha mientras se le responde al que habla con expresiones como: ¡Qué bueno! ¡Claro! ¡Perfecto! ¡Ah!

**Seleccionando.** Se escuchan sólo aquellas partes de la conversación que despiertan interés.

**Atendiendo.** Poniendo atención y concentrando la energía en las palabras que se están diciendo.

**Interesándose.** Se escucha con la intención seria de querer comprender. Lo importante no es estar de acuerdo con alguien, sino comprender a la otra persona profundamente, emocional e intelectualmente. En este nivel de escucha se reciben los sentimientos, significados y sentidos del otro. El que escucha se hace intuitivo, receptivo, sensible y es capaz de anticiparse al sentir de la otra parte.

Estas actitudes pueden ayudar a **escuchar con interés**, tanto en el aprendizaje cooperativo como en la comunicación cotidiana:

- Mirar al otro a los ojos.
- Dar muestras de que se está atento.

- Respetar las pausas que hacen los otros. Los silencios también “dicen cosas”.
- No desplazar el centro de la conversación, pasando a hablar de otro tema.
- Formular preguntas que lo animen a continuar con su tema.
- Resumir de vez en cuando lo que dice para asegurarse de que se ha entendido bien.

*“Saber escuchar no se consigue de golpe, ni se nace sabiendo, sino que se aprende, como en la música se aprende a distinguir y a tararear una melodía, a valorar el acompañamiento orquestal y la interpretación del director” (Olivera, 1987).*

Por esto, si a escuchar se aprende, también se puede “enseñar” a escuchar por medio de distintas dinámicas grupales que se pueden aplicar en aquellos cursos donde no hay tradición de trabajo en grupos.

La siguiente dinámica se conoce como **“Esas frases”** y fue propuesta por Ivern y otros (1998).

#### ACTIVIDAD

**Motivación oral.** Hay frases que resultan absolutamente desagradables. Frases que no soportamos oír. Cosas que no nos gusta que nos digan (cada uno puede recordar alguna).

**Elementos:** papelitos y bolígrafos.

#### Preparación

- Entre todos escribimos frases que no nos gusta oír ni que nos digan. Lo hacemos con letra de imprenta y formando una línea o dejando varios renglones entre cada línea.
- Luego rompemos esas frases separando las palabras que las componen (cortando los papelitos). Hacemos una rueda y vamos formando un montoncito de palabras en el centro.
- Tomando algunas de esas mismas palabras del montón, vamos formando frases agradables y que sí nos gusta escuchar o que nos digan.

Del mismo modo que “escuchar” no es tan fácil, tampoco lo es el “responder”. Cuando se debate o se dialoga en un grupo cooperativo se tiene la tendencia a responder de cuatro maneras:

**Evaluando.** Se está de acuerdo o en desacuerdo

**Interrogando.** Se hacen preguntas desde el propio marco de referencia del que escucha.

**Aconsejando.** Se dan consejos basados en la propia experiencia del que escucha.

**Interpretando.** El que escucha trata de figurarse a la otra persona, explicando sus motivos, comportamientos y sentimientos basándose en sus propios motivos, comportamientos y sentimientos.

“Comunicarse” es una acción. Una interacción entre personas que en la misma acción de comunicarse **constituyen una comunidad**, no tanto por lo que tienen en común, sino por lo que hacen en común.

### **¿Cómo cerrar el encuentro?**

Es de esperar que el grupo de clase pueda tomarse un último momento para desandar el camino hasta aquí recorrido, reflexionar acerca de la participación personal en la dinámica y del funcionamiento del grupo. Este proceso cognitivo que se pone en funcionamiento al autoevaluarse se conoce como **metacognición**.

¿En qué consiste básicamente? **En la capacidad de reflexionar acerca de los mecanismos y procesos personales de aprendizaje.**

En el caso particular del trabajo cooperativo, del mismo modo que la construcción personal de nuevos saberes deviene una tarea compartida, esta capacidad autoevaluativa debe también devenir en un proceso de construcción comunitaria.

Lo que se pretende en el uso de estrategias de metacognición es que los alumnos reflexionen sobre sus ideas previas, revisen el proceso de diálogo e indaguen acerca de los nuevos aprendizajes que pudieron construir o que se perdieron de adquirir por una incorrecta dinámica grupal.

El ejercicio de la metacognición desarrolla en los alumnos una serie de estrategias personales o grupales para el estudio, por ejemplo:

**Estrategias para analizar la tarea.** Identificarla, expresar su comprensión, acceder a conocimientos previos, determinar criterios de éxito, organizar o bosquejar gráficamente sus ideas previas.

**Estrategias vinculadas con la tarea.** Escribir los pasos para realizar la tarea y los materiales necesarios, diseñar un programa para completar la tarea y utilizar estrategias compensatorias.

**Estrategias vinculadas con las actitudes.** Disposición frente al trabajo, motivación, valorar la importancia de la tarea, evaluar factores de éxito, si siente curiosidad sobre todo para dominar creencias o actitudes negativas, por ejemplo, tratar de encontrar algún aspecto interesante de la tarea.

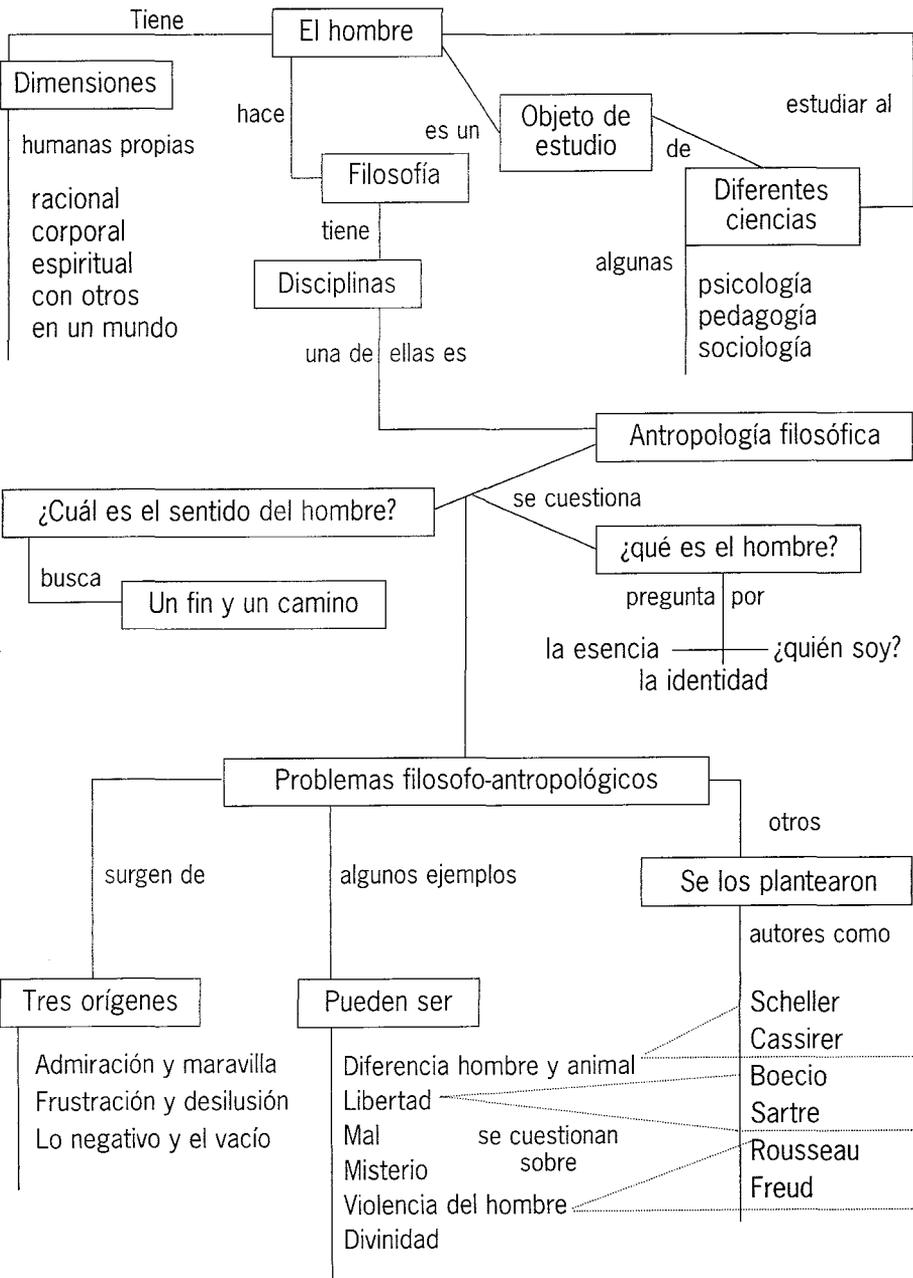
**Estrategias ambientales.** Verificar si están disponibles los materiales necesarios, si el tiempo para desarrollar la tarea es suficiente y evaluar el entorno físico.

### ACTIVIDAD

*La siguiente es una actividad de cierre de la unidad que plantea una forma original de buscar que los alumnos puedan visualizar y lograr una reflexión sobre lo aprendido. Mientras el docente devuelve las evaluaciones en forma personal –como estrategia–, se les pide una pequeña auto-evaluación que han de entregar buscando realizar una meta-cognición de lo aprendido interactuando en el grupo cooperativo.*

- a. De uno a diez piensa ¿cómo invertiste tu capacidad y el esfuerzo para estudiar y trabajar en la unidad?
- b. Menciona algún cambio ya sea positivo o negativo. ¿Disfrutaste aprendiendo?
- c. ¿Cómo y cuándo puedo volver a usar lo aprendido? ¿Es aplicable? ¿Fue productivo?
- d. Toma como eje para la reflexión personal la siguiente red conceptual.

**Red conceptual como forma de explicitar y visualizar la Unidad 2**



Los siguientes testimonios son fruto de la autoevaluación de dos alumnos de 17 años que participaron de la misma experiencia de clase.

*“La forma tradicional en que solemos ubicarnos en el curso crea que no podamos ver de frente a la persona que está hablando, eso facilita la dispersión o la formulación de ideas menos personales. En cambio, la idea de confrontarnos cara a cara crea que cada alumno pueda dar su opinión sintiéndose realmente escuchado por los demás.*

*“Este método es mucho más integrador, ya que genera que el alumno se sienta parte de la clase y por lo tanto aumenta el interés por la materia, al sentir que su opinión tiene valor. Particularmente creo que en materias relacionadas con el área de ciencias sociales (como es el caso de antropología), la opinión personal juega un rol muy importante ya que no sólo abarca saberes sistemáticos sino también interrelación de las personas que forman parte de la clase. Desde mi punto de vista es muy importante el modo en que lo hacen, los movimientos que realizan, las expresiones, etcétera. Todas estas características se ven cuando hablamos de frente. En conclusión, es un modo de plantear la clase que despierta interés y ayuda a integrar a los alumnos.”*

Antonella

*“Considero que el método utilizado resultó bueno, efectivo e interesante, ya que planteado un tema antes de realizar la explicación del profesor, se genera una deliberación de los alumnos en relación con dicho tema. Lo considero efectivo porque el aprendizaje resulta de una mezcla entre la explicación del profesor y la evolución del pensamiento de los alumnos.”*

Hugo

Los maestros y los profesores también deben reflexionar acerca de sus propias prácticas profesionales. En el esquema 9 se propone una **grilla de autoevaluación** que puede ayudar a que los docentes ejerciten el pensamiento crítico consigo mismos.

### ESQUEMA 9. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Aspectos de la intervención didáctica	Nunca	A veces	Siempre
Recomiendo bibliografía y oriento a los alumnos en el estudio.			
Estimulo y brindo actividades compensatorias a los alumnos con más dificultades tratando de incluirlos y no de excluirlos.			
Los alumnos cuentan con un registro ordenado de las clases (carpeta, disquete, etc.).			
Permito las discusiones y el disenso sobre los temas desarrollados.			
Expongo en mis clases el tema del día.			
Tratamos de acordar sobre la metodología didáctica.			
Adapto mi planificación y mis evaluaciones a las características de cada curso aunque sean paralelos.			
Suelo utilizar los métodos audiovisuales y otras tecnologías.			
Utilizo interrogatorios orales o entrevistas individuales evaluativos.			
Califico los contenidos actitudinales y procedimentales además de los conceptuales.			
Suelo hablar con los alumnos de otro tipo de temas.			
Me perciben como un profesor que domino la asignatura.			
Tengo noticias de la vida de los alumnos y las considero en el momento de evaluar.			
Participo en las actividades estudiantiles y generales de la escuela como modo de estímulo a los alumnos y de integración al colegio.			

Suelo explicar la nota asignada en encuentro personal con el alumno o sólo si me lo pide él o sus padres.			
En las pruebas escritas señalo por escrito el error y realizo la corrección clara y explícitamente.			
Preservo la privacidad del alumno y no lo hago sentir mal en presencia de sus pares.			
Informo la nota inmediatamente ya que la nota no es mía sino del alumno.			
Utilizo la nota como un instrumento de mejora y no como instrumento de poder.			
Insto, cuando es posible, a que los alumnos participen de su evaluación.			
Empleo listas de control para colocar la calificación procedimental y actitudinal.			
Los alumnos conocen antes de ser evaluados los criterios de corrección.			
Selecciono los contenidos con criterio de actualidad.			
Me desprendí del viejo vicio de "terminar el programa" dando prioridad a los temas centrales y útiles para la orientación laboral.			
En mis clases priorizo los aprendizajes surgidos de la <b>experiencia</b> y no por repetición mecanicista.			
Frente a la indisciplina reacciono impulsivamente o enfrento el conflicto y trato de resolverlo.			
Resuelvo los conflictos por medio del encuentro o me libero de ellos trasladándolo a otro.			
Soy coherente en las cosas que digo y las que hago.			
Mi paso por la escuela es entrar, dar clase y salir o estoy dispuesto a trabajar en equipo con el resto de mis colegas.			

## Planificar para cada grupo de clase. Una propuesta

La planificación no es un proceso lineal, tiene un camino por recorrer, pero con alternativas, momentos para reflexionar, tomar un atajo, girar, ir, volver, avanzar, retroceder. La lógica de la programación indica que para comenzar a diseñar una clase hay que formular propósitos, establecer objetivos, seleccionar y organizar contenidos, seleccionar la estrategia de enseñanza, recursos disponibles, establecer tiempos y criterios de evaluación. Todo esto teniendo en cuenta el diseño curricular jurisdiccional y el proyecto institucional. Pero no siempre el proceso ocurre de esta manera. Muchos docentes comienzan seleccionando un texto y actividades, en lugar de comenzar por las intenciones. Este tipo de diseño llamado "hacia atrás" es el empleado por la generalidad de los maestros, aunque en la práctica se sepa que, "aunque no lo escriban", tienen claro conscientemente o intuitivamente cuáles son sus objetivos al trabajar de tal o cual manera con sus alumnos.

Para diseñar estrategias de enseñanza cooperativa en el aula es preciso que de antemano se reflexione acerca del para qué y por qué se quiere enseñar determinado contenido y comprender que definir las intenciones educativas y establecer objetivos permitirá:

- ▶ Clarificar lo que se pretende hacer y explicitarlo.
- ▶ Crear un marco de referencia para organizar el proceso de enseñanza.
- ▶ Articular contenidos disciplinaria e interdisciplinariamente.

Estos motivos van a estar presentes siempre, aunque en el día tras día escolar no aparezcan visiblemente. *"Las intenciones educativas son aquellas que el docente se propone en relación con lo que el alumno va a aprender, en tanto los objetivos plantean lo que el alumno podrá lograr como consecuencia de su aprendizaje"* (Rottemberg y Anijovich, 2000).

Por otro lado, se denomina contenidos de la enseñanza *"a todo lo que se enseña y es pensado, seleccionado y organizado"* (Anijovich, 2000). Si bien los contenidos no son prioritarios para la enseñanza porque en realidad se busca el desarrollo de capacidades y competencias, es conveniente plantearlos en la fase preactiva del acto didáctico, *no con el afán de prescribir sino como marco ordenador de la práctica y delimitador de las acciones de los docentes* (Gimeno Sacristán, 1989).

Al seleccionar y secuenciar contenidos, el docente no puede dejar de preguntarse:

**¿Cuánto?** Si se parte de una posición que privilegia la heterogeneidad del grupo como una riqueza del grupo de clase, es fundamental diferenciar los contenidos facultativos (los que agrega el profesor) de los contenidos mínimos (los obligatorios y necesarios), ya que es muy factible que los primeros sólo sean aprendidos por los alumnos sin dificultades y con mayor desarrollo cognitivo. Al seleccionarlos, se deberán adoptar como criterios la "representatividad" y la "transferibilidad". Muchas veces se insiste en contenidos descontextuados de la vida cotidiana o difícilmente aplicables a situaciones problemáticas. Será fundamental, entonces, asociar los contenidos con el afuera escolar.

**¿Cuándo?** Los contenidos seleccionados deben guardar una "secuenciación" que tenga en cuenta las características evolutivas del grupo de clase, un carácter progresivo de la secuencia y su reelaboración en función de los resultados obtenidos en el aula.

**¿Cómo?** *"En un sentido amplio, un diseño curricular da tanto valor a los contenidos como a las intenciones y las actividades"* (Coll, 1989). Las actividades con grupos heterogéneos se ven favorecidas por el intercambio entre pares. En este sentido, conviene que el docente organice grupos cooperativos (Díaz Barriga, 1999) con criterio estratégico, es decir, incluyendo a los alumnos con dificultades entre alumnos más avanzados, de modo tal de favorecer *la zona vigotskiana de desarrollo próximo*. El trabajo en equipo debe acompañarse de estrategias favorecedoras del desarrollo cognitivo, como los *mapas conceptuales* (Novak, 1988), especialmente con los jóvenes que presentan dificultades serias en la expresión oral y escrita, las *preguntas y las técnicas de simulación con computadora*.

#### ACTIVIDAD

*El profesor de filosofía de 5º año planificó toda la Unidad 2 del programa (antropología) utilizando la estrategia de comunidad de diálogo y encuentro. Antes de comenzar el tema plasmó por escrito sus objetivos, sus intenciones, la metodología, el cronograma y la forma de evaluación. Dedicó un espacio central al problema que le iba a presentar al curso, cómo iba a hacerlo, las posibles preguntas que surgirían durante el debate. En síntesis, no dejó libradas al azar y a la improvi-*

sación ninguna de las afirmaciones que se hicieron al comenzar este punto. Una vez desarrollado el tema, ajustó la planificación de acuerdo con lo vivenciado en la experiencia real.

### **Objetivos**

Que los alumnos:

- Identifiquen los saberes previos y sus distintas experiencias significativas, para que constituyan su aporte a la construcción del conocimiento.
- Desarrollen el pensamiento crítico-reflexivo sobre la evolución del ser humano respetando las diferentes concepciones de hombre.
- Adquieran el hábito de poder relacionar distintos textos o fuentes de conocimiento con la vida cotidiana en sus diferentes tiempos de vida.
- Descubran los aportes y utilicen la conceptualización y terminología propia del campo.
- Comprendan el sentido e importancia del "preguntar constante" y el estar abierto a la incertidumbre propia de la vida.
- Sepan encontrar, abiertos a la incertidumbre, la esencia y el sentido del hombre, y de ellos mismos.

### **Intenciones**

Que los alumnos:

- Aprovechen los saberes previos y sus distintas experiencias significativas, para que constituyan su aporte a la construcción del conocimiento en la clase.
- Desarrollen el pensamiento crítico-reflexivo sobre la evolución personal y del ser humano respetando las diferentes concepciones o posturas de hombre dadas por los compañeros.
- Puedan relacionar desde distintas fuentes de conocimiento dadas por la cátedra con la vida y experiencia cotidiana buscando una integración realidad-aula.
- Aprendan los conocimientos y conceptos de la ciencia antropológica a partir de sus problemáticas e intereses reconociendo diferentes posturas de autores.

- Logren disciplina, esfuerzo y perseverancia en el estudio y actividades con otros a través de su constante diálogo-corporal.
- Descubran los diferentes orígenes del pensar antropológico en sus experiencias.

## Contenidos

Tópico generativo o idea básica: **la crisis**

Este tema me parece interesante y cercano a la realidad que viven los alumnos y sus familias, dado que para la antropología filosófica la crisis es un topos donde el sujeto se concibe existente, es muy importante, uno de sus orígenes. En lo personal, creo que es un lugar desde donde la realidad se torna problemática y desde allí poder repensar muchas cosas, cuestionar, "parar la pelota" y poder re-elegir opciones y decisiones a la luz de lo obvio puesto bajo tela de juicio. La crisis como lugar o noche que viene embarazada de vida y luz; como lugar presente negativo que posee la capacidad de donarnos en un futuro no lejano lo bueno y positivo de la vida. La crisis es un lugar anímico donde la persona "quiebra", y a la vez es el espacio fundamental del cambio. Tiemblan las estructuras, no sólo en el nivel intelectual, pero es la posibilidad de hacerse cargo de lo negado y aprovechar este topos para crear, para comenzar a plasmar lo verdaderamente nuevo.

**1. Génesis del problema antropológico.** Hacemos puentes cognitivos con lo visto en los orígenes psicológicos del filosofar y con algún momento del pasado personal. Tomamos el conocimiento declarativo episódico desde ellos para llevarlo, junto a la introducción de la Antropología de Gevaert, a un conocimiento independizado del contexto.

**2. Dimensiones del hombre.** Ser-en-el-mundo en relación con otros abierto a lo trascendente. (Su conexión de sentido con contenidos vistos en catequesis; y su relación con casos a analizar en la materia ética.)

Ser Hombre sensorial – Soy cuerpo

Ser Hombre social – El otro

Ser Hombre religioso – El Otro

Ser Hombre en el mundo – Homo Faber

Ser Hombre racional – Homo Sapiens

**3. La esencia del hombre.** *¿Qué es el hombre? Su descubrimiento y la relación con la realidad de los chicos dentro de una “escuela abierta” que re-semantiza la experiencia cotidiana de la búsqueda de identidad de cada ser humano junto a su sentido. (Meta de comprensión: la esencia-existencia de la persona como una construcción de la propia identidad.)*

**4. Problemas filosófico-antropológicos.** *Otros se preguntaron lo mismo (M. Scheller, Casirrer, Boecio, Sartre, Rousseau, Freud) al ingresar también en crisis o situaciones límites, dados en un “horizonte de sentido” –contexto– propio que permitió particulares respuestas. (Conocimiento declarativo no-episódico concreto.)*

**5. ¿Cuál es el sentido del hombre?** *¿Para qué del ser humano? Sentido como realización particular al hacer un “tipo o estilo de camino” para alcanzar una meta; y la crisis como reacción ante su falta o, vacío de sentido. (Segunda pregunta fundamental que busca una diferenciación progresiva del organizador previo “el hombre”.)*

**Metodologías.** *Exposición dialogada abierta al debate, trabajo en grupos a partir de lectura de textos y su socialización posterior, aprehensión del docente de lo relevante de las exposiciones de los alumnos en la pizarra, guía de lectura personal, explicación-comprensión a través de una red conceptual*

**Recursos didácticos.** *Pizarra, afiche, tv-video (en caso de ser posible debido a la distribución del tiempo).*

**Tiempo:** 12 horas cátedra de 40 minutos cada una.

**Evaluación.** *Criterios para la acreditación, según dos formas:*

*Sumativa: trabajo y participación en clase, trabajo y compromiso para con el grupo de tarea áulica, resolución acertada a preguntas o problemas de los trabajos áulicos, respeto y diálogo en el trato áulico con compañeros y docentes, análisis crítico sobre textos.*

*Producto: respuestas adecuadas a las preguntas o consignas dadas, profundidad de éstas, utilización de conceptos propios del campo junto a la integración con sus ideas o de los conocimientos previos, comparaciones y críticas argumentadas, poder contestar desde la postura del*

autor, sus palabras o ideología separando de nuestra postura u opinión-acuerdo propio.

Además, ha de tenerse en cuenta en la evaluación que las respuestas pueden ser acertadas pero pudieran estar –en caso de así solicitarlo– incompletas en la integración y fundamentación con sus palabras o dando ejemplos, instancias ambas que buscan demostrar el grado de comprensión alcanzado por los alumnos; así como también la responsabilidad ante las tareas o materiales que han de solicitarse con antelación.

Recordamos criterios de evaluación, distribuimos los bancos en el espacio áulico, repartimos las evaluaciones “Momento evaluativo” una vez hecho el silencio correspondiente y lectura o aclaraciones si hacen falta sobre la prueba.

**Fecha:**

**Nombre y Apellido:**

### **Evaluación**

1) Analice y justifique las respuestas a estos dos ítems:

- 1 punto – a. ¿Cuál es el sentido del hombre en Matrix? Identifique fin y camino para “buenos y malos”. Fundamente.
- 1 punto – b. ¿Cómo encuentra su esencia Neo? Identifique su esencia y su existencia. Fundamente.
- 3 puntos – 2) Orígenes del pensar filosófico-antropológico. Comente cada uno según texto de Gevaert y dé un ejemplo en cada uno.
- 2 puntos – 3) Tome la discusión de si el hombre tiene una violencia o agresividad instintiva y elabore un diálogo entre las dos posturas opuestas que vimos en clase.
- 3 puntos – 4) Dimensiones del hombre: tome dos de ellas y desarrolle lo más que pueda cada una según lo trabajado, luego haga una crítica, aporte o análisis libre desde su experiencia o pensar sobre cada uno.

### **Fuentes**

- Película-cine aplicado "The Matrix" I.
- Experiencias de los alumnos, saberes previos e intereses mostrados en sus preguntas o cuestionamientos durante el desarrollo de las clases.
- Relación con contenidos previos de la asignatura como de otras materias (explicitado en la planificación o en el desarrollo previsto de las clases).
- Bibliografía dada por los docentes: Apuntes de la cátedra; Joseph Gevaert, El problema del hombre;<sup>6</sup> Gallo-Salatino, Filosofía<sup>7</sup>).
- Guillermo Obiols, Curso de Lógica y Filosofía.<sup>8</sup>
- Víctor Frankl, El hombre en busca de sentido,<sup>9</sup> opcional.

**Pequeña caracterización del grupo.** En cuanto al contexto, están rodeados por un ambiente tranquilo durante las horas de clase, y de libertad responsable; es un grupo numeroso (suelen estar casi todos presentes en las clases, 20 mujeres y 15 hombres en total), en un aula adecuada para esa cantidad y edad; en cuanto a la dinámica de la clase es difícil lograr que se escuchen porque participan casi todos generándose diálogos paralelos. El colegio ofrece una propuesta de régimen pre-universitario, otorgándoles cierta autonomía a la hora de elegir la participación en cada clase o materia.

### Espacio de reflexión didáctica

Los testimonios vertidos por dos de los alumnos que participaron en esta experiencia alientan a profundizar la validez de las **comunidades de diálogo y encuentro** para lograr aprendizajes reales y duraderos, no sólo de contenidos sino de actitudes y valores fundamentales para la vida en sociedad en un clima de respeto e inclusión.

- Vuelva a leer los testimonios (página 73), fruto de la etapa de metacognición, y en función de ellos proponga la presentación de un tema y la formulación de preguntas para un tema “x” de la materia que dicta.
- Aplicar la enseñanza por inteligencias múltiples.

### Transcripción de registros de clase

Por lo general, los docentes omiten registrar por escrito sus planificaciones de clase, aunque son plenamente conscientes de su intencionalidad al desarrollar con sus alumnos las distintas actividades.

Sin embargo, el mismo profesor que desarrolló la planificación de una unidad temática (página 77) registró sus clases por escrito, no por imposición de sus superiores sino para una mayor calidad de su propia tarea. Seguidamente, se transcribe el registro “en bruto”, tal como él lo redactó, incluyendo modismos y abreviaturas.

Se propone analizar los registros de clase en función de la metodología sugerida en este capítulo.

### PRIMER ENCUENTRO

Lunes 23/6 x 2 – 10.50 – 12.10 hs.

Contenidos: **Orígenes del pensar antropológico**

*Presentación oral de la unidad a trabajar en estas prácticas y de los **contenidos**, básicamente: génesis u orígenes del problema antropológico; dimensiones esenciales del ser hombre; algunos problemas de antropología y las diferentes respuestas dadas por M. Scheller, Cassirer, Boecio, Sartre, Rousseau y Freud; las preguntas fundamentales: ¿qué es el hombre? Y ¿cuál es su sentido? Y el análisis de la película The Matrix. Todos los contenidos que girarán en torno al problema que*

nos cuestiona humanamente: la crisis. Como organizador previo presentamos al **hombre**. Éste como el que estudia y a la vez es el objeto de ese estudio, el hombre como ser único capaz de **re-flexión**. El estudio de éste es tomado por muchas ciencias como objeto material, pero lo particular de cada una o su **objeto formal** hacen la diferencia. Aquí hacemos relación con otras ciencias mediante la lectura de cuatro definiciones: psicología, sociología, pedagogía y **antropología**. -20' (= tiempos)

Como ellos han ido trabajando con diferentes definiciones de hombre, están preparados para profundizar en la antropología. Desde este lugar, luego de la lectura de las páginas 14-17 en 15 minutos, ponemos en común las respuestas dadas a estas preguntas:

1. Explicar con tus propias palabras el párrafo de M. Heidegger de la página 13: "Ninguna época ha sabido conquistar tantos y tan variados conocimientos sobre el hombre como la nuestra... Sin embargo, ninguna época ha conocido al hombre tan poco como la nuestra. En ninguna época el hombre se ha hecho tan problemático como en la nuestra". (Posibles respuestas: en este contexto de pérdida de identidad, de incertidumbre y desconcierto respecto de la imagen del humano, la reflexión filosófica, crítica y sistemática, sobre el ser y sobre el significado del hombre se convierte en una de las tareas más urgentes de nuestro tiempo.)
2. ¿Por qué se te ocurre que la reflexión de la antropología filosófica es una de las tareas más urgentes de nuestro tiempo? (Porque se pregunta por la esencia y el sentido-fin del ser humano, ambos desdibujados y "olvidados" en la posmodernidad. Además hay una relación entre los planteos de la antropología filosófica y una existencia vivida humanamente: el que vive humanamente está abierto a estas preguntas existenciales-totales y a sus búsquedas o "respuestas".)
3. "La antropología filosófica no crea ni inventa los problemas del hombre. Se los encuentra..." Explicar desde el planteo básico de todo el apunte (no crea ni inventa porque no desea sumar saber científico -ni lo es- sino que barrunta respuestas "definitivas" a problemas eternos).
4. Seleccionar las características principales de cada una de las tres experiencias que dan origen a la pregunta antropológica (ad-

miración y maravilla; frustración y desilusión; experiencia del vacío y lo negativo).

Simultáneamente, el profesor transcribe en la pizarra los aspectos importantes de las respuestas dadas por los alumnos. Aquí hacemos puentes cognitivos con lo visto en la unidad 1 –de filosofía– y las relaciones posibles con experiencias de crisis personales, del grupo clase o de terceros, pensadas como “conocimiento en bruto” en la estrategia de aprendizaje –30’– La antropología busca responder a **tres grandes orígenes o cuestionamientos**, siendo lo fundamental a remarcar de esta socialización. –5’–

**Metodología.** Exposición dialogada abierta al debate y puesta en común ante una escucha y respeto mutuo.

**Recursos.** Introducción de la Antropología, de Gevaert; y posibles respuestas de los alumnos. Actividad alternativa en caso de quedar tiempo disponible: dialogamos sobre la cuestión del **método** de esta ciencia luego de leer la hoja correspondiente.

**Encuentro como alternativa:** una hora.

**Contenidos:** “Analizar la realidad que nos toca”.

Estrategia de aprendizaje para recordar –15’–, deliberar –15’–, y comprender la película “The Matrix” (recurso ofrecido –y solicitada su visión– con anticipación para tres alumnos en particular, que no la habían visto), mediante la cual se busca motivar al alumnado con un film actual y de moda que capta su interés posibilitando el aprovechamiento de sus motivaciones intrínsecas para el **análisis de su realidad y su medio**.

**Metodología.** Recordar 1. Lo principal de la historia y ¿Qué es para ustedes lo que se quiebra o se pone en crisis en la película?; 2. Personajes principales; 3. El significado de la matriz. Para luego poner en común.

**SEGUNDO ENCUENTRO**

Miércoles 25/6 x 1 – 9.10 – 9.50 hs.

**Contenido:** “Esencia y existencia en el hombre”.

Exposición dialogada a cargo del docente como introducción sobre la diferencia entre **esencia y existencia** –10’–

**Metodología.** Luego, con preguntas que requieran razonar y tiendan puentes invitaremos a responder de dos en dos: ¿cuál es la esencia de Neo? ¿Cómo la busca? ¿La encuentra? ¿Qué relación pueden ver en el personaje entre esencia-existencia? ¿Reflexionen sobre la relación **esencia-identidad y de la construcción de ese binomio?** –15’–

Con la puesta en común remarcamos la importancia de **la libertad y la elección** para construir nuestra persona, así como también la importancia de **liberarnos de prejuicios** con otros y creencias o **adjudicaciones negativas personales.** –10’–

**NOTAS**

1. Psicólogo e investigador norteamericano contemporáneo.
2. Esta experiencia *real*, vivida en una escuela *media real* y con alumnos *reales*, es la que nos desinstaló del lugar en el que nos encontrábamos parados como educadores, nos asombró, nos cambió la mirada y dio origen a este trabajo.
3. Perkins, David, *La escuela inteligente*.
4. Actividad diseñada por la profesora Alicia Chimenti.
5. En *Las cosas que odio y otras exageraciones*, Buenos Aires, Alfaguara, 1998. (Actividad diseñada por la profesora Daniela Mussini.)
6. Salamanca, *Sígueme*, 1997.
7. Colombia, A-Z, 1997.
8. Buenos Aires, Kapelusz.
9. Barcelona, Herder, 1996.

# Capítulo 4

## ¿Cómo se evalúa el aprendizaje cooperativo?

---

*"Enseñar es más difícil que aprender, porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que se aprenda."*

Martin Heidegger<sup>1</sup>

### Tres antiguos vicios de la enseñanza

El texto y el contexto que abarcan la actividad educativa hace peligrar la intención de impartir una buena enseñanza que contemple ambas intenciones desde una mirada cognitivista.

La perspectiva cognitivista es aquella que privilegia la construcción de aprendizajes y el desarrollo de las estructuras psicológicas y biológicas que maduran el pensamiento complejo.

Estas dificultades de implementación se manifiestan desde tres problemáticas.

#### ► No se respeta el momento madurativo de cada alumno

Uno de los aportes más claros de la psicología evolutiva a la educación sistemática fue la consideración de las desigualdades características de las distintas etapas del desarrollo cognitivo. De allí se deriva un principio básico del currículo: *"partir del nivel de desarrollo del alumno"* (Carretero, 2003). Si bien el diseño curricular que prevaleció desde los '60 contempló en todo momento los estadios de desarrollo piagetianos, éstos no se tuvieron en cuenta en la cotidianidad del aula. Según las revisiones efectuadas por la propia Escuela de Ginebra en 1970, el estadio de las operaciones formales (propio de la escuela media) no se alcanza en muchísimos casos hasta los 20 años

y la edad de desarrollo del estadio registra una fuerte incidencia de las diferencias individuales.

Un alto número de profesores parte del supuesto de que todos los alumnos del grupo de clase presentan los mismos esquemas y que, por ende, todos deberían construir sus aprendizajes al mismo tiempo.

La siguiente afirmación es útil para ilustrar con claridad esta metodología que selecciona “buenos” y “malos” alumnos: “o les enseñamos demasiado pronto y no logran comprender o es demasiado tarde y ya lo saben” (Duckworth, 1979). Esta expresión hace clara referencia en la insistencia por enseñar muchas veces algunos temas que los alumnos no están en condiciones de aprender porque requieren de un pensamiento abstracto que aún no alcanzaron o, por el contrario, por proponer contenidos en los que se desaprovecha, por su simplicidad o su modo de presentarlos, el estadio de desarrollo alcanzado por los alumnos.

#### ► Se desconocen los conocimientos previos del alumno

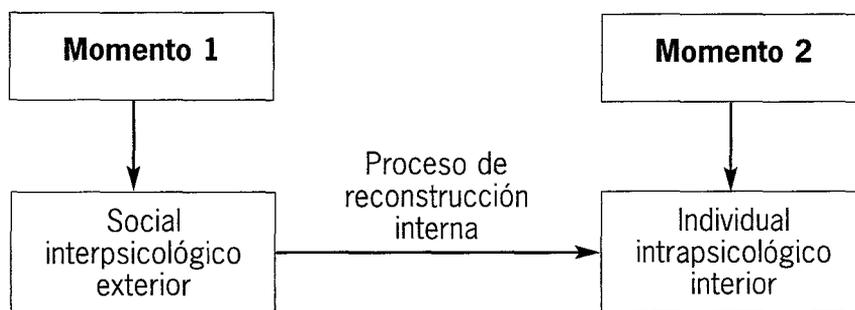
Los profesores raramente parten de lo que el alumno ya conoce. Desde una perspectiva de abordaje cognitivista, se debería promover una contradicción entre las representaciones que ya poseen los jóvenes sobre el contenido a enseñar y los resultados que ofrecen la realidad y la experimentación. En términos de Ausubel (1968), se lograría un aprendizaje significativo porque lo que se *comprende se aprende*. Teniendo en cuenta, además, el principio vigotskiano: *a mayor aprendizaje mayor desarrollo*, se lograría estimular permanentemente la maduración de las estructuras cognitivas de los alumnos menos avanzados del grupo de clase. Por ejemplo, muchos profesores de física en el nivel medio o secundario registran un alto nivel de fracaso porque no se tomaron el tiempo de constatar si los alumnos recuerdan de la escuela primaria cómo se hace una reducción en el sistema métrico decimal. Con la sola inversión de una clase en constatar el conocimiento previo en lugar de partir de supuestos, lograrían otra respuesta por parte del grupo de clase.

#### ► No se estimulan los vínculos interpersonales

Ya se ha dicho que, según Vigotsky, los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en la vida social y luego se internalizan. Estos vínculos interpersonales se dan en el aula tanto entre el docente y los alumnos como entre los alumnos entre sí, de modo tal que adquieren singular importancia todas las estrategias que se aborden en el sentido de estimular el intercambio. Así nacen los “andamios”, que son formas de apoyo proporcionadas por el docente o por un par más avanzado y que permiten a los alumnos llenar

el vacío que existe entre su nivel de desempeño y el objetivo propuesto. Una vez que el alumno internaliza el nuevo saber se libera del andamio y se desempeña con autonomía (Ausubel, 1968).

### ESQUEMA 10. LEY DE INTERIORIZACIÓN



Explica el desarrollo cultural de la persona humana y la construcción de los **procesos psicológicos superiores (PSS)**, es decir el **habla**, la **escritura**, el **razonamiento científico**.

#### Se cumplen las siguientes condiciones:

- Consiste en una reconstrucción interna de una operación externa.
- No hay un interior previo a la interiorización.
- La interiorización es creación de interioridad.

Desde esta perspectiva sociocultural, cobra especial interés la *actividad como unidad de análisis* del aprendizaje (Baquero, 1996). La actividad (Engeström, 1987) o el evento (Rogoff, 1997) significan una puerta abierta a la *multiplicidad como algo esencial en el proceso del desarrollo cognitivo* (Baquero, 1996).

## ACTIVIDAD

El concepto de **actividad** o **evento** se encuentra plenamente explicitado a través de esta propuesta de clase comunitaria desarrollada por una maestra de la educación básica en un curso del tercer ciclo con el objeto de desarrollar el concepto de "responsabilidad". En primer lugar, organizó el aula para desarrollar la clase como comunidad de diálogo y encuentro, ubicando los asientos en forma de círculo. La pregunta generadora del diálogo fue: **¿Puedo yo decidir mi vida?** Y empleó para motivar a los niños, el siguiente texto:

*Nacer, estudiar, amar, ejercer un oficio, morir...*

*La vida está hecha de todas estas cosas.*

*¿Qué cosas tú puedes verdaderamente decidir?*

*¿Qué cosas eres libre de hacer?*

Durante la actividad en un *grupo cooperativo* se produce una participación guiada por los alumnos más avanzados hacia los menos avanzados que produce como resultado una apropiación participativa del saber que se pretende enseñar. En síntesis, *"el trabajo con los demás facilita los aprendizajes más complejos"* que surgen del contraste de pareceres y del apoyo mutuo entre los integrantes del grupo (Pozo, 1996).

## Nuevos esquemas, nuevos docentes

Una de las primeras dificultades a superar para aplicar experiencias innovadoras es la adhesión de los docentes a la nueva propuesta. Ante una propuesta de cambio, se ponen en juego inmediatamente sus inseguridades: miedo a perder el control asimétrico de la clase, pérdida de tiempo, no terminar el programa, temor a las autoridades etcétera.

La experiencia señala que los mismos chicos auto-motivados por descubrir ciertas relaciones con su historia y con el conocimiento registran una revalorización del espacio curricular y **comienzan a pedir a los docentes que trabajen de manera tradicional un cambio de metodología, donde la pregunta y la confrontación de respuestas sean protagonistas de la hora de clase.**

Para que esto ocurra son los educadores los que deben abrirse a emplear en el aula nuevas estrategias que contemplen las actividades cooperativas, desmintiendo las creencias que sostienen que éstas constituyen una pérdida de tiempo, favorecen el trabajo de unos y la vagancia de otros o no permiten desarrollar íntegramente el programa.

Estas afirmaciones, expresadas sin conocimiento de causa y a priori de protagonizar una experiencia en grupos cooperativos, son el producto de los “esquemas o estructuras de datos” que los profesores han construido durante su carrera docente y su práctica posterior en la escuela. Los esquemas previos de los docentes son resistentes al cambio y muchas veces se combinan con un verdadero temor a lo nuevo, a lo desconocido (Calderhead, 1988).

“El conjunto de rutinas, teorías, esquemas, creencias, conocimientos prácticos y científicos mezclados entre sí que acumula un profesor se denomina saber en uso.” Este saber en uso, al potenciarse con la realidad cultural y las teorías propias del docente acerca del aula, determinan las decisiones que toma en la enseñanza (Malgalive, 1991). En el esquema 11 se hace un recorrido por los distintos modelos de formación que colaboraron en la construcción de estos esquemas en el profesorado.

Estos esquemas no sólo actúan sobre la toma de decisiones en cuanto a las nuevas estrategias de enseñanza, sino a toda propuesta educativa institucional o jurisdiccional que desestabilice sus esquemas implícitos.

La única posibilidad de actuar sobre los *saberes en uso* es generando estrategias que desarrollen nuevos esquemas. De allí la necesidad de facilitar, en cada jurisdicción y en cada institución educativa, espacios frecuentes de *reflexión didáctica* en “donde sea posible dialogar con los saberes que utilizan los profesores para crear las prácticas cotidianas” (Feldman, 2003).

La implementación de estrategias cooperativas en el nivel institucional –y no como intento aislado de uno o algunos docentes– requiere entonces de un proceso integral que contemple, en una instancia previa a la del aula, una construcción con el equipo docente. ¿Se llamarán reuniones de personal, reuniones por departamento de materias afines, jornadas pedagógicas? Cualquiera sea el nombre o el ámbito de realización deberán ser una instancia que facilite desanudar la motivación de los educadores.

### **El trabajo en el aula y en la institución**

Se reproduce a continuación, a modo de ejemplo, el trabajo realizado en la jornada con docentes que acompañó –en un nivel institucional– la implementación en las aulas de la experiencia directa de la cual se han presentado distintos ejemplos en el capítulo anterior.

De ninguna manera se intentó imponer una línea metodológica, sencillamente se generó la dinámica de **comunidad de diálogo y encuentro** a partir de una consigna que pudiera ser movilizadora para todos los profesores.

Luego de solicitar que se sentaran en círculo, se les propuso que evocaran alguna **anécdota** de su trayectoria docente que implicara un recuerdo muy grato **con los alumnos**. Desde este disparador, se confrontaron experiencias de clase, metodologías tradicionales e innovadoras, se escucharon posturas rígidas y se experimentó cómo algunas de ellas se flexibilizaban ante el testimonio del otro.

De este modo, se generó y **quedó abierto** un espacio de reflexión didáctica que preparó el terreno y dispuso a los docentes a transferir esta estrategia al salón de clase. No sólo se dio un paso en el sentido de pertenencia al proyecto sino que también se inauguró un lugar común para futuros diálogos compartidos.

La jornada se cerró proponiendo un espacio de compromiso personal con el proyecto que fuera explicitado públicamente entre los docentes presentes durante el espacio de la reunión.

Se procedió con este orden:

- a. Se colocaron en el centro del círculo una gran cantidad de fotografías de “caminos” (directos, sinuosos, escarpados, desérticos, boscosos, asfaltados, pedregosos, soleados, lluviosos...).
- b. Se les pidió que se pusieran de pie y recorrieran las fotografías y, sin levantarlas (para permitir que si otro de los presentes elegía la misma pudiera hacerlo), eligieran una que pudiera expresar si se encontraban con la motivación suficiente para emprender dentro del aula un nuevo camino centrado en la innovación y la renovación didáctica.
- c. Se solicitó a continuación que regresaran a sus asientos y de manera espontánea y de uno en uno expresaran al resto de los miembros del grupo, en dos minutos, cuál era la foto elegida y por qué creían que ella representaba su sentir interior acerca de la pregunta formulada en la consigna.

*Esta técnica se conoce como **fotolenguaje** y es muy útil cuando se desea agilizar el diálogo y hacer más fluida la expresión de aquellos que sienten mayor dificultad para expresarse en una actividad comunitaria como la propuesta.*

Una vez que todos los presentes terminaron de compartir ese espacio, se les entregó a todos una tarjeta de recuerdo de este día “de cambios” que tenía escrito este pensamiento de Martín Heidegger citado por Rogers (1986), y que los refería a la trascendencia de la tarea docente.

*“Enseñar es más difícil que aprender porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que se aprenda.”*

**ESQUEMA 11. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE**

MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE	Académico	Técnico	Personalista	Práctico
<b>Representantes</b>	Tradición universitaria medieval.	Tyler – Bloom – Taba.	Carl Roger – Mounier.	Stenhouse – Elliot – Schwab.
<b>Momento histórico</b>	Formación de la primera mitad del siglo XX.	Formación desde los '50 a los '70.	Enfoques formativos desde 1985 hasta 2005.	
<b>Modelo de profesor propuesto</b>	Profesor especialista en una determinada materia.	Profesor entrenado en técnicas de enseñanza cuyo papel es solamente el de ejecutar el currículo científico.	Profesor facilitador de aprendizajes significativos en un clima de libertad que busca desarrollar la autoeducación y el autodesarrollo.	El aula es un lugar de situaciones inesperadas que hacen del profesor un artesano o artista que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para adaptarse.
<b>Objetivos</b>	Que el alumno domine los contenidos <i>"Cuanto más sepa, mejor alumno será"</i>	Que el alumno alcance los conocimientos con la ayuda de las técnicas que él conoce.	Que el alumno no sólo adquiera conocimientos, sino que también desarrolle actitudes de autogestión que le sirvan para la vida.	Que el alumno no sólo aprenda los conocimientos sino que aproveche de su maestro toda su experiencia de vida.
<b>Didáctica empleada</b>	Clase expositiva y evaluación tradicional rigurosa. No importan las individualidades, los grupos de clase ni el contexto.	Aplicación permanente de técnicas de enseñanza a la búsqueda de un aprendizaje eficaz. En general no importan las individualidades, los grupos de clase ni el contexto.	Cada profesor desarrolla la propia sin perder de vista el objetivo final. Este modelo requiere del profesor no sólo una gran formación sino la posibilidad de tomar decisiones en función de las individualidades, los grupos de clase y el contexto socio escolar.	Cada profesor desarrolla la propia desde un enfoque reflexivo sobre la práctica. Es un verdadero investigador del aula (investigación –acción).

## Motivación vs. evaluación

Un famoso testimonio de Jerome Bruner (1988) desarrolla con economía de palabras de qué manera la motivación de un maestro puede activar los procesos motivacionales de un alumno:

*“Recuerdo a una profesora, la señorita Orcutt, que hizo esta afirmación en clase: ‘resulta muy curioso no que el agua se congele a cero grados, sino que pase de un estado líquido a uno sólido’. Su explicación posterior expresaba un sentido de maravilla igual, incluso mejor, que el sentido de maravilla que yo sentía a esa edad por todas las cosas a las que dirigía mi atención, asuntos como el de la luz de las estrellas extinguidas que siguen viajando hacia nosotros aunque su fuente se haya apagado.*

*Ella me invitaba a ampliar mi mundo de maravilla para abarcar el de ella. No estaba sólo dándome información. En cambio, ella estaba negociando el mundo de la maravilla y de la posibilidad. Las moléculas, los sólidos, los líquidos, el movimiento no eran hechos: habían de usarse para reflexionar e imaginar. La Srta. Orcutt era la excepción. Era un acontecimiento humano, no un mecanismo de transmisión. No se trata de que mis otras maestras no marcaran sus actitudes. Se trata, en cambio, de que sus actitudes eran inútilmente informativas.”*

¿A qué se hace referencia cuando se habla de poner en marcha procesos motivacionales?

La motivación del alumno es un proceso interactivo que no depende sólo del alumno sino también de la tarea y del contexto. Significa que, por un lado, la actividad que se le propone al grupo de clase debe ser entretenida, apasionante, desafiante... y, por otro, debe darse en un clima de comunicación y trabajo que permita el desarrollo de esa tarea.

El pedagogo español Adalberto Rodríguez Arenaz (1996) sostiene que los docentes **se aferran** a dos conductas indeseables.

- **Querer terminar el programa.**

*La cantidad de información que recibimos en cada área de aprendizaje es abrumadora. El docente debe seleccionar de este gran cúmulo de información con criterio de actualidad.*

*La finalidad de cada asignatura **no debe ser la de enseñar algunos contenidos encerrados en unidades didácticas** sino preparar a los alumnos para enfrentarse a la información que recibe a través del libro, las revistas, los medios de comunicación y la red, saber seleccionarla por sí solo y comprenderla. En síntesis, **dar herramientas para analizar críticamente la información y emplearla en lugar de darla.***

• **Centrarse en el conocimiento teórico y no en la experiencia.**

*El aprendizaje debe surgir de una experiencia vivencial, experimento, visita didáctica, pasantía, proyecto externo, trabajo grupal, etc., acompañados de una explicación oportuna que no anule la fase vivencial. Centrarse en el conocimiento teórico (la explicación tradicional seguida de una evaluación o encargar estudiar de tal página a tal página del texto y luego evaluar) genera aprendizaje significativo con mayor dificultad.*

Se llama **“motivación intrínseca”** a aquellas acciones del alumno que realiza por su propio interés y curiosidad sin necesidad de recompensas externas de ningún tipo.

Se llama **“motivación extrínseca”** a aquella que lleva al alumno a realizar cierta conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad misma. Son motivaciones extrínsecas el premio con una buena calificación o el castigo con un aplazo, una felicitación en el cuaderno de comunicaciones o una nota de advertencia a los padres. En el caso de los universitarios, estudiar sólo por la necesidad de una titulación o un diploma.

**ESQUEMA 12. ¿CÓMO INTERVIENEN LOS SENTIDOS EN EL APRENDIZAJE?**

%	Sentido
1,0	gusto
1,5	tacto
3,5	olfato
11,0	oído
83,0	vista

**La elección de una estrategia de enseñanza capaz de acentuar la motivación intrínseca implica aprendizajes más duraderos.**

Método de enseñanza	Datos retenidos después de:	
	3 horas	3 días
ORAL	70%	10%
VISUAL	72%	20%
ORAL Y VISUAL	85%	65%

Fuente: “La ciencia a través de los medios de comunicación”, La Plata, Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, 1978.

Ambas motivaciones se dan siempre a la vez. Es muy difícil encontrar a alguien motivado sólo intrínsecamente. Por esta razón, el trabajo cooperativo, si bien debe tender a no apagar las motivaciones internas de los niños y los jóvenes, debe contar con técnicas de evaluación apropiadas.

Un grupo de clase heterogéneo necesita de una **evaluación formativa**, es decir, *aquella que tiene como propósito mejorar el desarrollo de las tareas durante el propio curso* (Feldman, 2003). Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un simple instrumento de medición para pasar a constituirse en una oportunidad para aprender. De allí la centralidad del momento de la **devolución en la evaluación**, momento privilegiado de encuentro entre el profesor y el alumno donde se produce una **retroalimentación informativa**. Con otras palabras, ofrecer información a los alumnos acerca de sus tareas, de sus progresos y de sus dificultades.

La evaluación formativa supone también una técnica de evaluación adecuada para cada necesidad. Pruebas objetivas para los que presentan problemas en la expresión, pruebas orales para los que presentan problemas de escritura, sistema de portafolio para quien atraviesa un retraso madurativo... *“Si en última instancia el aprendizaje es individual, la regulación que promueve la evaluación formativa sólo puede actuar en la medida en que cada aprendizaje reciba ayuda adecuada a su necesidad”* (Feldman).

El pedagogo Juan Amós Comenio, creador de la escuela graduada, afirmaba que *“el examen está unido indisolublemente al método de enseñanza”*, de manera tal que *“cuando el alumno no aprende el docente debería revisar el método con el que enseña”*. De acuerdo con esta toma de posición que predominó hasta los finales del siglo XIX, *sólo se debería examinar a aquellos alumnos que, como maestros, estamos seguros de que pueden afrontar la prueba con éxito*.

¿Cómo fue que este criterio tan básico para la evaluación en situación escolar desapareció de la vida de las aulas? Se debió que a comienzos del siglo XX se centraron los esfuerzos en la acreditación, es decir, enseñar y aprender para conseguir un título, separándose así a los exámenes del método.

Esta nueva situación influyó significativamente en el estrecho equilibrio que guarda la interacción entre *motivación y evaluación*.

- ▶ Si se daña la autoestima y el alumno internaliza un “no puedo con esta materia”, se genera una “indefensión aprendida” (Seligman, 1975) que lo desmotiva totalmente e incluso puede generar cuadros de depresión.
- ▶ La motivación extrínseca, como por ejemplo “estudiar por el título”, da resultados a corto plazo, pero termina “ahogando” a la intrínseca, especialmente si son tangibles (dinero, premios, calificaciones, etc.), no así si no son tangibles (elogios, comentarios positivos, etc.).

## LAS EMOCIONES Y EL APRENDIZAJE

*Un niño que aprende en la escuela no es una tabla rasa en la que se graba el contenido que un instructor quiere enseñar. Tampoco es un recipiente que se llena con los temas de un curso. Es una persona con una personalidad ya estructurada, un cierto estilo de aprendizaje desarrollado y un conjunto de estados emocionales producto de sus interacciones dentro y fuera del aula.*

Algunas de estas emociones favorecen el aprendizaje, otras lo dificultan. Entre las emociones negativas algunas aparecen con cierta frecuencia, por lo cual merecen especial atención.

### **El temor a lo nuevo:** *"Yo ya sé, no necesito aprender"*

Lo nuevo implica pérdida de lo conocido, e implica enfrentar lo que no se conoce aún. El **yo ya sé** es uno de los mecanismos para evitar la pérdida. No se percibe lo nuevo como nuevo, sino que se lo asimila a lo aprendido con la expectativa de aferrarse a lo seguro.

### **La autodesvalorización:** *"No soy capaz de aprender"*

La ignorancia consciente, el reconocimiento del no-saber, habilita dos posibilidades: a) iniciar el camino del aprendizaje; b) renunciar al aprendizaje. Frecuentemente la renuncia se origina en la falta de confianza en uno mismo, que suele manifestarse también bajo la forma de la admiración excesiva hacia los demás (los potentes, los capaces de aprender).

### **La ansiedad:** *"No sé lo que quiero, ¡pero lo quiero ya!"*

A veces la posibilidad de perder lo conocido, la amenaza a la seguridad, se expresa como una búsqueda desesperada de no saber bien qué. La persona intenta encontrar rápidamente alguna certeza a la cual aferrarse para recién entonces soltar sus convicciones o cuestionar experiencias previas. No puede lidiar con la incertidumbre, se aleja de las preguntas, se atrinchera tras las respuestas y por consiguiente no se entrega al proceso de aprendizaje.

### **La autoexigencia:** *"Nunca es suficiente"*

Hay quienes están bien dispuestos hacia el aprendizaje, motivados por la curiosidad o el interés, pero no pueden aceptar sus propios lo-

gros. Ninguna conquista les resulta suficiente, todo lo que obtienen les resulta escaso. Trivializan el *feedback* positivo de los demás y viven en deuda consigo mismos por lo que creen que deberían alcanzar.

**La autocomplacencia:** *"Ya me esforcé demasiado"*

Existen ciertas tendencias en la sociedad actual a trivializar el esfuerzo y a conformarse con abordajes livianos. En la práctica de la capacitación, esta tendencia se manifiesta en la pobreza del *feedback* que se provee a quien está aprendiendo –con el pretexto de no incomodar– o en la falta de criterios claros para diferenciar actividades formativas de actividades meramente recreativas.

**La descalificación de las emociones:** *"Lo que me pasa no me ocurre"*

Nuestra sociedad privilegia el razonamiento lógico sobre el trabajo manual, el pensamiento convergente –orientado a resultados– sobre el divergente –orientado a explorar e indagar–, la mente sobre el cuerpo y los afectos.

**En línea con estas creencias, hay quienes conciben el aprendizaje como un fenómeno exclusivamente intelectual, desapasionado. Pero lo cierto es que –como en toda situación de cambio– las emociones inciden. Aceptar que forman parte del proceso de aprendizaje y mantenerse atento a escucharlas puede, sin embargo, resultar menos costoso que esforzarse por hacer de cuenta que no existen.**

¿Cómo conciliar motivación y evaluación grupal? Este dilema hay que resolverlo coherentemente teniendo en cuenta que, *"de no recurrir a un sistema de doble evaluación y quedarnos sólo con el clásico sistema de evaluación grupal, podemos generar problemas en nuestros aprendices, tanto si la evaluación grupal es positiva como negativa"* (Huertas, 1997).

En 1949, Tyler y Bloom presentaron una teoría de la evaluación que pretendía verificar únicamente si los alumnos habían alcanzado los objetivos de la asignatura. Para esta propuesta, conocida como "evaluación científica", evaluar es un sinónimo de "medir". Como toda teoría, responde a un paradigma social propio de aquel momento sociohistórico. En la década de los 40, con la creciente industrialización y sus métodos de producción en cadena, predominaba como interés

social “reproducir” individuos idénticos funcionales a la necesidad de mano de obra. Esta forma de “medir” el producto de la enseñanza se conoce también como “evaluación sumativa”, dado que el docente se limita a realizar una suma de todos los resultados obtenidos en las pruebas. Aunque hayan transcurrido más de sesenta años y el paradigma social haya cambiado, esta teoría sigue influyendo con gran peso en las prácticas de evaluación, generando muchas veces situaciones conflictivas y no deseadas.

En 1967, Eisner, Stake y Scriven efectúan una revisión crítica de la evaluación científica e introducen en el glosario pedagógico el concepto de “evaluación formativa”.

En ella se valora todo el proceso y la participación de todos los elementos y todas las personas incluidas en la evaluación, de manera tal que se pueda arribar a conclusiones que permitan tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. La evaluación formativa es aquella que se aplica durante el desarrollo del aprendizaje, no sólo para verificar los aprendizajes, sino también para re proyectar –si es necesario– el acto didáctico.

#### ALGUNOS CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La validación de una evaluación **es conjunta** entre el docente y el alumno.

Si alguna de las dos partes no queda conforme hay que revisar necesariamente al instrumento empleado.

Un instrumento de evaluación no es educativo ni busca la comprensión de los saberes enseñados si no remite al error como posibilidad de aprendizaje.

Se otorga gran importancia a las actividades compensatorias propuestas por el maestro a partir del error.

El docente, el alumno y su familia deben conocer de antemano los criterios de rendimiento y de corrección.

Las calificaciones deben ser determinadas en función del propio rendimiento del alumno considerando su esfuerzo, los conocimientos previos y el grado de compromiso con la tarea.

El aprendizaje cooperativo requiere, indefectiblemente, de una evaluación de procesos y no de resultados, no sólo del grupo como tal, sino de cada uno de sus miembros por separado.

La *doble evaluación* individual asegura que no entren en conflicto los miembros del grupo. ¿Qué podría ocurrir? Los que trabajaron menos adoptarían una actitud de mimetización con respecto a los que trabajaron más, recibiendo así una cali-

ficación inmerecida, mientras que los que más aportaron al trabajo grupal, sentirían que sus compañeros han quedado en deuda con ellos.

En el afán de evitar estas malformaciones de la evaluación del trabajo cooperativo, se hace conveniente y necesario evaluar el rendimiento individual de cada uno de los miembros de forma paralela a la evaluación grupal. El docente cuenta con dos posibilidades tradicionales: la defensa individual de la producción grupal o bien la administración de una prueba escrita tradicional a todo el grupo de clase.

Hecha esta salvedad, se ofrecen dos posibles caminos para la evaluación de los aprendizajes cooperativos: **las grillas de observación estructuradas y los portafolios.**

Las **grillas de observación estructuradas** también se conocen como **listas de control o tablas de cotejo.** Consisten en planillas de doble entrada en las cuales se enumeran en sentido vertical las actitudes, los procedimientos o los conceptos que se espera que los alumnos aprendan una vez desarrollada la actividad grupal. A continuación se encolumnan, uno a continuación de otro (como se indica en el siguiente esquema), los nombres de cada integrante del equipo. Luego, con una escala adecuada, el docente registra con la mayor precisión y fidelidad posible el rendimiento de cada alumno para cada ítem. Como toda estrategia de evaluación, las grillas presentan como flanco débil la subjetividad del profesor, quien basa toda su opinión en registros de observación que pueden resultar insuficientes si los grupos de clase son numerosos.

ESQUEMA 13. GRILLA DE EVALUACIÓN

De actitudes	Pablo	María	Leonor	Roberto	Luis
Aporta ideas					
Estimula la participación					
Orienta al grupo					
Espera su turno					
Otras					
Síntesis					

**ESCALA:** Nunca, a veces, siempre o las que el docente prefiera, pero sin superar las cinco posibilidades.

Otra técnica de evaluación adecuada es la denominada **carpeta de trabajo individualizado, portafolio o portfolio** y que en el caso del trabajo cooperativo llamaremos carpeta de trabajo grupal. Los portafolios "son un conjunto de trabajos del alumno o del grupo destinado a documentar sus esfuerzos, sus progresos y sus logros en cada área" (Paulson y Meyer, 1991).

Por lo general, el contenido del portafolio es un conjunto de evidencias observables o productos evaluables que el maestro encarga al alumno dentro de un plazo determinado y puede girar en torno de actividades como la construcción de maquetas y modelos, diseño de gráficos, esquemas, mapas conceptuales, ilustraciones, historietas, láminas sobre un texto, programas de radio, fichajes, etcétera.

### ACTIVIDAD

*La docente a cargo del área de Ciencias Sociales debe desarrollar en un curso de chicos de 14 años el sistema republicano de gobierno. La enseñanza de la división republicana de poderes le llevará por lo menos un mes. Está muy acostumbrada a trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo, dado que aprecia las virtudes de esta metodología para estimular los vínculos y la comunicación y aprovechar la puesta en común de los talentos personales. Además de la prueba escrita que administra comúnmente al finalizar cada unidad didáctica, desarrolla una evaluación sumativa de las producciones grupales con la técnica del portafolio. En esta oportunidad les encargó a los niños un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para indagar acerca del poder ejecutivo, les pidió más adelante que armaran una revista que reflejara las funciones del poder judicial y finalmente una maqueta del Congreso Nacional con un corte longitudinal que permitiera visualizar las cámaras legislativas. Para determinar la calificación definitiva de cada alumno tiene en cuenta: las producciones guardadas en "el portafolio" de cada grupo, los registros de actitudes y procedimientos que ella efectuó en una grilla estructurada y la calificación de la prueba escrita individual administrada al finalizar el tema.*

Una característica distintiva del portafolio es que los encargos suelen guardar relación progresiva en la dificultad y en la profundidad. Es decir que la tarea que se encarga por segunda vez debe ser una continuidad o complemento de la primera y así con las siguientes.

Por ejemplo, las actividades propuestas en los espacios de reflexión didáctica que cierran cada uno de los capítulos de este libro, tanto por su continuidad como por su profundidad creciente, son adecuadas para evaluar una producción progresiva a través de esta técnica.

Puede concluirse que **el trabajo en comunidades de diálogo y encuentro y en grupos cooperativos en general asegura, si se implementa correctamente, una estimulación de la motivación intrínseca.**

### LA EVALUACIÓN DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN

**Del mismo modo que se habla de “metacognición”, también se habla de “metaevaluación”. Realizarla es una responsabilidad ineludible de cada docente.**

**Metaevaluación.** Es la necesidad de evaluar cada etapa del plan de evaluación incluidos los instrumentos empleados (Scriven, 1968).

*“Es un momento indispensable del acto didáctico que, por su importancia pedagógica, privilegia el momento de la devolución y la construcción continua de una validez consensuada entre los actores involucrados en la evaluación” (Bertoni, 1997).*

La evaluación de los instrumentos de evaluación debe verificar el cumplimiento de dos atributos: confiabilidad y validez.

**Confiabilidad.** Es el grado de precisión con que un instrumento es capaz de suministrar información.

El peligro de preparar instrumentos poco confiables (pruebas escritas, monografías, investigaciones, lecciones orales, grillas estructuradas, etc.) se acentúa en el área de las ciencias sociales, donde los ítem solicitados incluyen opiniones subjetivas o respuestas abiertas.

Este tipo de pruebas requiere de una grilla de corrección previa que los alumnos deben conocer y de ítem de redacción clara que no den lugar ni a la duda del alumno ni a la duda del corrector.

La confiabilidad es máxima si varios evaluadores llegan a la misma calificación de una misma prueba sin comunicarse entre ellos. De no ser así, el instrumento es poco confiable, se apoya en la subjetividad del corrector y abre las puertas a una calificación injusta y/o antiética (por ejemplo, ante un conocimiento sociohistórico o una personalidad histórica sólo tendría valor la opinión del profesor).

**Validez.** Una prueba de evaluación es válida si los desempeños que evalúa corresponden a los mismos desempeños que se quiere evaluar.

Una prueba no es válida en tanto:

- Se soliciten caminos de resolución no ensayados en el salón de clase.
- Se soliciten contenidos no enseñados.
- Se soliciten contenidos no aprendidos por falta de construcción en clase.
- Se solicite información irrelevante o secundaria dejando a un lado la central.
- Si se influencia la redacción de los ítem por la opinión del evaluador.

*“La información que un docente enseña y evalúa debe ser inteligible (comprensible), verdadera (de fuentes confiables), justa (que apunte a lo central) y sincera (no influenciada)” (Habermas, 1987).*

## Con final abierto

Planificar y sostener situaciones de aula en las que los alumnos resuelvan constructivamente un problema desde el diálogo y el intercambio de ideas es un reto personal y un desafío institucional; pero, con la voluntad y la pasión necesarias para trascender lo instituido, se puede enseñar mejor y los alumnos pueden aprender más tanto contenidos como actitudes de vida.

Una comunidad de diálogo y encuentro es simultáneamente immanente y trascendente: *“proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse”*. La interacción de alumnos entre sí, adentro y afuera de la escuela, es decisiva a la hora de construir aprendizajes, incorporar normas de convivencia, superar actitudes egocéntricas y relativizar el punto de vista propio (Splitter, 1996).

Desde las políticas públicas, el fracaso escolar se combate a partir de legislaciones paliativas: promociones automáticas, períodos de recuperación o compensación, nuevos turnos de exámenes para rendir por tercera vez asignaturas pendientes (generalmente, luego, sufridas y odiadas), etcétera.

Desde el nivel institucional, en un alto número de casos se asume como una realidad inevitable y se establecen cláusulas reglamentarias para no rematricular al alumno que repite el año lectivo. En este sentido, cabe preguntarse seriamente si se acude a la creatividad y a las teorías del aprendizaje para diseñar estrategias que realmente se propongan cumplir con la finalidad central de la escolarización: **que el alumno aprenda.**

Cuántas veces los docentes niegan su propia dedicación a aquel chico o chica que muestra un límite que no se puede –o, peor aún... que no se quiere– aceptar, ver y resolver.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje están presentes en todas las aulas del mundo. No obstante, a diferencia de los compañeros que están en condiciones de comprender lo que en la escuela se les enseña, es muy probable que no puedan promocionar al nivel siguiente si no reciben el estímulo adecuado.

Este problema, que es cotidiano en todas las escuelas, se constituye en un círculo por el cual los supuestos malos alumnos se segregan del sistema, originando una de las causas más grandes del fracaso escolar. En otras palabras, un alto número de alumnos con dificultades de baja incidencia son simples huéspedes temporales del aula general.

Durante años, estos alumnos encontraron como único lugar de contención el gabinete psicopedagógico. Se puede asegurar que, desde una experiencia como la que se ofrece en este libro, los alumnos con dificultades pueden encontrar contención y estimulación, ya no sólo con un terapeuta, sino también directamente en el aula general, de la mano de sus propios docentes y de sus compañeros más avanzados.

## ACTIVIDAD

El profesor X enseña historia en primer año de una escuela media/secundaria de alta población en una zona urbana. Cuando presenta un nuevo contenido a sus alumnos trabaja con todo el grupo a la vez. Comienza por explicar el tema nuevo para que los alumnos tomen apuntes sobre la marcha de la clase y a la mitad de ésta solicita una síntesis mediante un cuadro sinóptico de resolución individual. Este año se ha incorporado al curso B de primer año del secundario un alumno con dificultades de aprendizaje llamado Jorge. Sus dificultades consisten en la imposibilidad de mantener la atención durante las exposiciones orales y en una escasa capacidad de síntesis. También tiene problemas para recordar datos de un día para el otro. Para que Jorge registre progresos, el profesor tuvo que realizar algunas modificaciones a su estrategia de enseñanza. Desde el ingreso de Jorge, comienza por hacer una revisión de temas conocidos y señala sus vinculaciones con el material nuevo. Luego suministra información adicional que cree necesaria para favorecer la comprensión de los contenidos nuevos. Antes de comenzar a desarrollar un tema, el docente reparte un cuadro fotocopiado con los puntos principales que permite a los alumnos identificar la información más importante. Cada diez minutos, X interrumpe la explicación e inicia un diálogo dirigido que permite al grupo de clase completar su cuadro y evacuar todas sus dudas. Finalizado el tema, arma **grupos de aprendizaje cooperativo** integrados por cuatro alumnos e inserta a Jorge en un grupo donde los compañeros elegidos de antemano puedan favorecer en él un aprendizaje significativo a partir de la interacción grupal. Le encarga al grupo un cuestionario de revisión de la clase para que lo completen.

Esto quiere decir que durante la actividad en un grupo cooperativo, y por ende en las comunidades de encuentro y diálogo, se produce una participación guiada por los alumnos más avanzados hacia los menos avanzados que facilita a estos últimos la apropiación de nuevos conocimientos.

El trabajo con los demás facilita los aprendizajes más complejos que “surgen del contraste de pareceres y del apoyo mutuo”, pero por sobre todo ponen en marcha los procesos motivacionales que toda persona que aprende necesita para madurar (Huertas, 2001).

Vivenciar una experiencia como la de las comunidades de diálogo y encuentro alienta a seguir profundizando la validez de este tipo de estrategias. Tan sólo la construcción de aprendizajes duraderos, no sólo de contenidos sino de valores de vida, y la inclusión de todos y cada uno, así lo justifican.

### Espacio de reflexión didáctica

Retome la actividad de reflexión didáctica en la unidad 3, y diseñe un plan de evaluación que contemple una grilla de control estructurada diferente a la propuesta en el texto de esta unidad.

Luego, con el caso presentado en la página 105, elabore sus propias estrategias de enseñanza y evaluación para su nivel y área de la enseñanza, suponiendo que Jorge es también uno de sus nuevos alumnos.

#### NOTAS

1. Filósofo alemán (1889-1976).

# Bibliografía

---

- Accorinti, S., *Trabajando en el aula. La práctica de la filosofía para niños*, Buenos Aires, Manantial, 2000.
- Armstrong, T., *Las inteligencias múltiples en el aula*, Buenos Aires, Manantial, 1999.
- Baquero, R., *El aprendizaje y el desarrollo desde los enfoques socioculturales*, Buenos Aires, FLACSO, 2003.
- Baquero, R., *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- Beltrán, F., *Algunas ideas sobre la metodología de la enseñanza de la química*, Buenos Aires, Magisterio, 1997.
- Bertoni, A. et al., *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Calderhead, J., "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En L. Villar Angulo (dir.), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, 1988.
- Carretero, M., "La enseñanza de la historia". En *Diploma Superior Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, FLACSO, 2003.
- Carretero, M., "Desarrollo cognitivo y aprendizaje adolescente". En *Diploma Superior Constructivismo y Educación*, ob. citada.
- Carretero, M., *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires, Aique, 1997.

- Danielson, Ch. y Abrutyn, L., *Una introducción al uso de los portafolios en el aula*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Dewey, J., *El hombre y sus problemas*, Buenos Aires, Paidós, 1961.
- Díaz Barriga, A., *Docente y programa*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Fairstein, G., "Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza". En *Diploma Superior Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, ob. citada.
- Feldman, D., "El pensamiento del profesor". En *Diploma Superior en Constructivismo y Educación*, ob. citada.
- Fernández Arenaz, A., *Didáctica*, Bernal, UNQui, 1999.
- Finocchio, S., *Ecos ciudadanos en la enseñanza de las ciencias sociales*, Buenos Aires, FLACSO, 2003.
- Friend, M. y Bursuk, W., *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*, Buenos Aires, Troquel, 1999.
- Gardner, H., *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Gentile, D. y Stigliano, D., "La enseñanza en grupos cooperativos. Un proceso que se construye", revista *Consudec* N° 979, Buenos Aires, 2004.
- Gurevich, R., "Aproximación al estudio de los territorios y los ambientes". En *Diploma Superior Constructivismo y Educación*, ob. citada.
- Huertas, J. A., *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Huertas, J. A. y Montero, I., *La interacción en el aula. Experiencias con los demás*, Buenos Aires, Aique, 2001.
- Ivern, A. et al., *Acompañamiento del trabajo grupal*, Buenos Aires, Bonum, 1998.
- Johnson, D. y Johnson, R., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós. 1999.
- Kierkegaard S. *La pureza del corazón es querer una sola cosa*, Buenos Aires, La Aurora, 1979.
- Kohan, W. *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona, Alertes, 2004.
- Lipman M. *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

- Malgalive, G., "Saber y práctica de la formación de los adultos". *Revista de Educación* 294, págs. 79-106.
- Martensen, R., *El amor a nosotros mismos*, Buenos Aires, Editorial de la Palabra de Dios, 1999.
- Muller, M.; Brites de Vila, G., *Un lugar para jugar. El espacio imaginario*, Buenos Aires, Bonum, 1990.
- Narodowsky, M., *Pedagogía*, Bernal, UNQui, 1999.
- Novak, J., *Aprendizaje significativo*, Madrid, Cincel, 1992.
- Olivera, M., *La discusión de grupo*, Buenos Aires, Edebé, 1987.
- Perkins, D., *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Pozo J. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 2003.
- Prado, H. y Stirparo, R., *Temas y dinámicas para jóvenes*, Buenos Aires, San Pablo, 2005.
- Rogers, C., *El camino del ser*, Parte 1. "Experiencias en comunicación", Barcelona, Kairós, 1986.
- Rogers, C., *Libertad y creatividad en educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Rottemberg, R. y Anijovich, R., *Estrategias de enseñanza y diseños de unidades de aprendizaje*, Bernal, UNQui, 1998.
- Sadovsky, P. y Sessa, C., "La interacción didáctica con los procedimientos de los otros en la transición aritmética álgebra: un *milieu* para la emergencia de nuevas preguntas". En *Educational Studies in Mathematics*, marzo de 2004.
- Shua, Ana María, *Las cosas que odio y otras exageraciones*, Buenos Aires, Alfaguara, 1998.
- Shulman, J. y otros, *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Splitter, L. y Sharp, A., *La otra educación*, Buenos Aires, Manantial, 1997.

- Sternberg y Spear-Swerling, L., *Enseñar a pensar*, Madrid, Santillana, 1998.
- Stigliano, D. y Gentile, D., "Seminario Taller de la Filosofía para Niños a las Comunidades de Diálogo y Encuentro", revista *Consudec* N° 1010, Buenos Aires, 2005.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A., *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Valdez, D., "Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula", en C. Chardon (comp.), *Psicología Educacional*, Buenos Aires, EUDEBA, 2000.
- Vila, G. y Müller, M., *Un lugar para jugar. El espacio imaginario*, Buenos Aires, Bonum, 1990.
- Walkman V. y Kohan W. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, Noveduc, 2004.

El trabajo en grupos cooperativos, organizados a partir de la planificación de actividades de clase, activa los procesos motivacionales y es una eficaz herramienta para construir aprendizajes significativos, iluminar valores y mejorar el clima de la clase en todos los niveles de enseñanza: desde la educación infantil y básica hasta la educación media y superior.

La estrategia de enseñanza basada en la constitución y coordinación de comunidades de diálogo y encuentro crea espacios de reflexión que desmienten los prejuicios sobre la labor grupal y el trabajo en equipo. En esta obra se presentan actividades en las que se refuta la ausencia de evaluación individual de los desempeños, se supera el riesgo del alboroto y se enfrenta el fraude de los alumnos que no estudian.

Además de su aprovechamiento didáctico en la formación infantil y juvenil, las comunidades de diálogo y encuentro pueden organizarse para dinamizar las reuniones institucionales del equipo docente y las jornadas pedagógicas de capacitación.



I.S.B.N. 987-538-173-X