

Capítulo 6. El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela

Pere Pujolàs Maset, José Ramón Lago Martínez

Universidad de Vic

Introducción

El presente capítulo recoge un conjunto de propuestas en torno a los procesos de formación y asesoramiento para la innovación en las aulas y en los centros a partir del aprendizaje cooperativo. Estas propuestas surgen, en buena parte, a partir de nuestra propia reflexión e investigación al respecto en los últimos años.¹

Una premisa de nuestro trabajo es que, si lo que pretendemos es generar mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado que utiliza el aprendizaje cooperativo, y en general en los centros, que redunden en el aprendizaje de todo el alumnado, es tan necesario construir programas didácticos de incorporación de este tipo de aprendizaje como proponer modelos de procesos de formación/asesoramiento para la introducción de estos programas. Los que aquí presentaremos remiten al aprendizaje cooperativo entendido como instrumento para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de sus necesidades educativas, y de manera que contribuya al desarrollo de la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad, y de aprender a cooperar.

Como intentaremos dejar claro en el capítulo, el aprendizaje cooperativo es una forma de estructurar las actividades formativas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que propicia la interacción entre el alumnado participante en este proceso, además –por supuesto– de la necesaria interacción que debe haber entre el profesorado y el alumnado.

Históricamente, e incluso en la actualidad, se ha dado mayor importancia, en las acciones educativas, a la interacción asimétrica que se establece entre el profesor o la profesora y el alumno o la alumna, y al esfuerzo y al trabajo personal, individual, del alumnado. Sin embargo, está muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos) en una relación más simétrica es tan importante como la

¹ Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. Ministerio de Educación y Ciencia (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)

relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, la relación entre iguales es la más apta, según Piaget (1969), para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.

Por esto, en la intervención educativa, *además de* (no *en lugar de*) la interacción educador-educando, se debe dar una gran importancia a la interacción educando-educando, y, como consecuencia, *además del* (no *en lugar del*) esfuerzo y el trabajo individual, se debe dar también una gran importancia al trabajo en equipo.

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

1. La *personalización de la enseñanza*: Adecuar, ajustar, lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes.
2. La *autonomía de los alumnos y las alumnas*: Fomentar la autonomía del alumnado para que el profesorado pueda dedicar más tiempo a los que necesitan más de él.
3. La *estructuración cooperativa del aprendizaje*: estructurar la clase de manera que los alumnos y las alumnas, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Estos son los tres puntales del *Proyecto PAC*² del *Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat* (GRAD) de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic, dentro del cual se incluye el *Programa CA/AC* (“*Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar*”), que gira en torno a la organización cooperativa de la actividad del alumnado en el aula, y que propone una serie de acciones (actividades, dinámicas de grupo, estructuras de la actividad, técnicas, etc.) para que el profesorado enseñe a sus alumnos y alumnas a aprender en equipo en el aula común.

El propósito de este capítulo es presentar a grandes rasgos el contenido del Programa CA/AC y las estrategias de formación/asesoramiento para facilitar la introducción, la generalización y la consolidación del aprendizaje cooperativo en las aulas de un centro educativo asociadas a este Programa. Presentamos este programa y estas estrategias de formación/asesoramiento como un ejemplo, entre otros posibles, de incorporación a las aulas de prácticas innovadoras basadas en el aprendizaje cooperativo. En este sentido,

² Acrónimo de *Personalización* de la enseñanza, *Autonomía* del alumnado, *Cooperación* entre iguales, expresión de tres puntales fundamentales de un dispositivo pedagógico complejo para atender la diversidad del alumnado en las aulas comunes.

nos interesará subrayar no tanto las actividades, elementos e instrumentos concretos del programa, cuanto los criterios e ideas de fondo que subyacen al mismo, y a los procesos de apoyo a los centros para incorporar el aprendizaje cooperativo que hemos experimentado.

1. La estructura de la actividad y el aprendizaje cooperativo

1.1. La estructura de la actividad

Entendemos por estructura de la actividad el conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinan entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación (Johnson, 1981).

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

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

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y

compañeras del equipo. El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad individualista, en la cual cada uno va a lo suyo prescindiendo de los demás, y todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, las soluciones de un problema, o la forma de resolverlo. Como ha mostrado la investigación, ello supone potencialidades tanto desde el punto de vista de la socialización de los alumnos y alumnas como desde el punto de vista de la mejora de su aprendizaje y rendimiento escolar (véase, por ejemplo, Coll y Colomina, 1990).

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

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

Participación Equitativa

Según Kagan, no podemos esperar que la participación equitativa o igualitaria de los estudiantes surja espontáneamente –no forzada por ninguna “estructura”– dentro de los equipos. Por ejemplo, un profesor que propone a sus alumnos que trabajen en equipo puede estar satisfecho sólo porque los estudiantes discuten de forma “desestructurada” algo en el equipo (el modo de resolver un problema o de hacer alguna actividad...). Esta participación “desestructurada” –en este caso, en forma de discusión– no garantiza, sin embargo, que dicha participación sea equitativa para todos los miembros de un equipo: los que, seguramente, más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista pueden ser los que menos oportunidades tengan de ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan monopolizan prácticamente toda la participación. Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u

otras estructuras similares garantizan la participación –igualitaria o equitativa hasta cierto punto– de todos los miembros de un equipo.

Interacción Simultánea

Spencer Kagan define la Interacción Simultánea como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco) es mucho más probable que haya alguno que, en un momento dado, no interactúe con otro y quede al margen de la actividad.

1.3 Qué entendemos por aprendizaje cooperativo

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

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

Por lo tanto, hay que intervenir educativamente para que todos los alumnos y todas las alumnas participen (*participación equitativa*) e interactúen (*interacción simultánea*). Para ello debemos disponer de distintas «estructuras de la actividad cooperativas».

Estas estructuras cooperativas de la actividad son muy útiles y prácticamente imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que su utilización garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas.

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

En los centros educativos, para pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los alumnos no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan.

En el Programa CA/AC estos recursos didácticos se articulan en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase la figura 1) (Pujolàs, 2008):

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Sobre este ámbito de intervención hay que incidir constantemente. La cohesión del grupo es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el «clima» del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. El *Programa CA/AC* incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...), a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula.
- El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, ayudándose unos a otros. Para este ámbito de intervención el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo. Estas estructuras se dividen, en función

de su nivel de complejidad, en estructuras cooperativas simples y estructuras cooperativas complejas.

- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo. Por este motivo, desde las distintas áreas del currículo, hay que enseñar a los alumnos, de una forma más estructurada, a trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar.

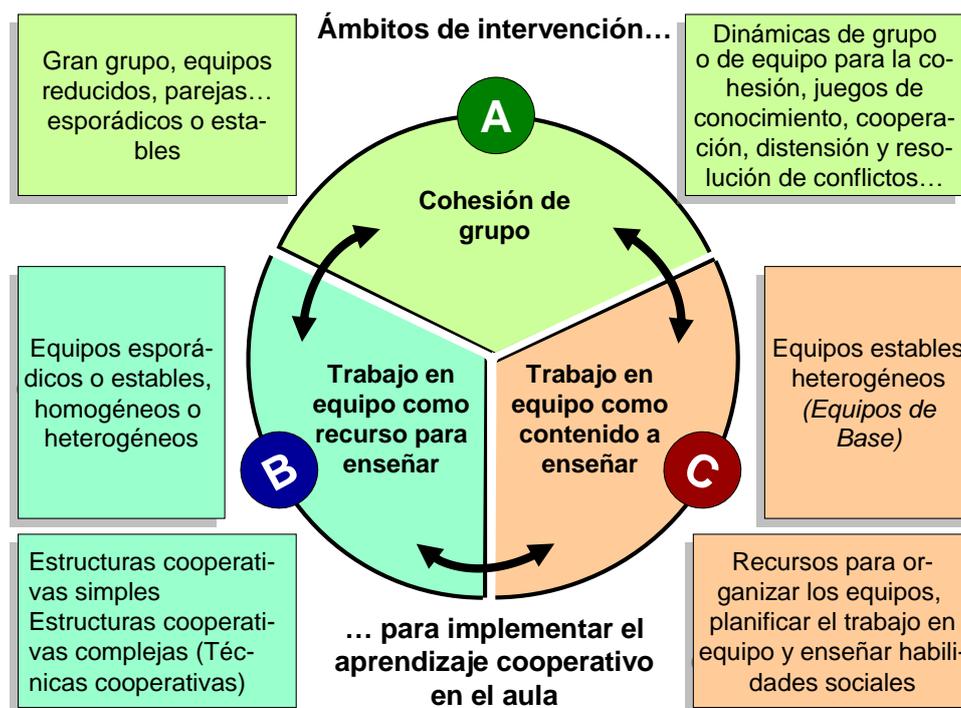


Figura 1

Hay que trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea porque, por una parte, se trata de ámbitos cruciales a la hora de estructurar la actividad de forma cooperativa y, por otra parte, el aprendizaje del trabajo en equipo no es algo que se consigue de una vez y de golpe, sino que se trata de algo progresivo, que podemos ir mejorando constantemente. Constantemente, pues, debemos estar atentos a los tres ámbitos de intervención e ir regulando las actuaciones en los tres ámbitos en función de las necesidades o los vacíos observados.

3 El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo

Nuestra propuesta de proceso general de formación/asesoramiento para el aprendizaje cooperativo tiene su origen en tres fuentes de datos principalmente:

a) En primer lugar, en el análisis de *algunas experiencias de incorporación del aprendizaje cooperativo en el aula* (Lago, 2005) que describen algunos profesores y profesoras (AA.VV, 2005). Ese análisis nos ha permitido identificar, en las primeras etapas de introducción del aprendizaje cooperativo, que las motivaciones y las dificultades a las que pretendían responder eran muy diversas: dar respuesta a alumnos con necesidades educativas especiales, crear un modelo de apoyo con dos profesores en el aula, complementar proyectos de escuela como el trabajo por proyectos... En los centros que han desarrollado y generalizado el aprendizaje cooperativo, se observa cómo se dan itinerarios diversos de ampliación del uso de las técnicas y estructuras cooperativas, pero todos destacan la necesidad de actividades sistemáticas y continuadas de trabajo en equipos cooperativos, la conveniencia de adaptar las dinámicas y estructuras cooperativas a los diferentes contextos, y la necesidad de enseñar a cooperar al alumnado como un contenido más. En los centros en que el aprendizaje cooperativo se ha consolidado, el hecho de que docentes de diferentes áreas compartan el trabajo con los mismos equipos de aprendizaje cooperativo se convierte en un medio para la reflexión conjunta y el aprendizaje profesional.

b) La segunda aportación viene del análisis que realizamos (Pujolàs y Lago, 2007) de cómo disponer de una “*estrategia general de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*”, que aportara una estructura para crear las condiciones que los profesores que habían incorporado el aprendizaje cooperativo en el aula señalaban como convenientes en este proceso. Siguiendo la estrategia de asesoramiento planteada por Lago y Onrubia (2008; véase también el capítulo 1 de esta misma obra), organizamos el proceso de asesoramiento atendiendo a decisiones en cuatro niveles. Primero, concretando el contenido del asesoramiento como un contenido de mejora de la práctica educativa, establecido a partir de una definición compartida explícita que se construye entre todos los participantes. Segundo, realizando un proceso estructurado en cinco fases de construcción de las propuestas: negociación del contenido y del proceso de asesoramiento, análisis de los referentes y modelos teóricos, diseño de los cambios a introducir, seguimiento y ajustes de las aplicaciones, y evaluación del proceso realizado y las mejoras alcanzadas. Tercero, diseñando unas tareas específicas del asesor, otras tareas específicas del profesorado y otras que asesor y profesorado desarrollan juntos. Cuarto, acordando determinados recursos discursivos para ayudar a la comprensión de

la mejora por todos los participantes. El conjunto de criterios derivados de estos cuatro niveles ha sido el segundo referente de nuestra propuesta de formación/asesoramiento.

c) La tercera fuente de información fueron *las experiencias recogidas de cuatro formatos de formación y asesoramiento* que hemos desarrollado: formación con miembros de los equipos directivos, orientadores y profesionales de apoyo a la inclusión de diversos centros; asesoramientos a lo largo de un curso con el profesorado de un centro; asesoramiento a los coordinadores del proyecto de aprendizaje cooperativo de diversos centros; formación y asesoramiento combinado y alternativo con profesores de diferentes centros, los coordinadores del proyecto en el centro y los asesores que colaboran en el desarrollo del proyecto.

3.1 Los procesos de asesoramiento en las etapas de construcción del aprendizaje cooperativo en el centro

Las aportaciones de estas tres fuentes nos han permitido identificar tres etapas en la construcción del aprendizaje cooperativo a partir del Programa CA/AC. Antes de describir el proceso de asesoramiento para cada una de ellas es importante destacar que, tanto desde los modelos teóricos como desde las aportaciones de las fuentes citadas, parece que hay algunas *condiciones facilitadoras de la introducción del aprendizaje cooperativo* mediante un proceso de asesoramiento que, en la medida en que se den, favorecen que se pueda incorporar de manera efectiva en los centros:

- La plena incorporación del aprendizaje cooperativo como un eje central del proyecto educativo de un centro es un proceso que tiene una duración variable, pero que no parece posible completar en toda su extensión en menos de tres cursos escolares.

- El curso escolar es una unidad temporal idónea para el desarrollo de un proceso de formación/asesoramiento sobre aprendizaje cooperativo que busque incorporar las estructuras cooperativas de la actividad en las prácticas cotidianas de las aulas.

- La diversidad de ritmos y de estilos del profesorado en la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula debe ser una característica prevista en el proceso de formación/asesoramiento, y aprovechada para generar apoyos diversos entre el profesorado.

- Es importante disponer de un coordinador interno del proyecto de mejora, y lograr la participación en el proceso de profesorado que interviene en la mayoría de los niveles del centro (especialistas, profesores de apoyo y orientadores).

- Es fundamental el compromiso institucional con la innovación, concretado en la participación en el proceso, como un profesor más, de algún miembro del equipo directivo, y en la búsqueda de espacio y tiempos para coordinar el proyecto.

a) El proceso de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo

Nuestra propuesta es realizar este proceso con un grupo de profesores y profesoras de un centro, a lo largo de todo un curso escolar. Esta temporalización nos permitirá desarrollar las fases y contenidos del proceso de asesoramiento que detallamos a continuación, de tal manera que se alternen tareas de planificación, de aplicación en el aula y de análisis compartido entre los participantes de actividades de los tres ámbitos de aprendizaje cooperativo que presentábamos en la Figura 1 y que consideramos necesarios para poder efectivamente introducir el aprendizaje cooperativo.

- Fase de negociación del asesoramiento y formación en el Programa CA/AC

En nuestra propuesta consideramos que se debe iniciar con la presentación de los principios e instrumentos fundamentales del Programa CA/AC y del propio proceso de formación/asesoramiento, y con el planteamiento de un Cuestionario Inicial de evaluación de la situación de partida y de las expectativas sobre las mejoras a introducir vinculadas al aprendizaje cooperativo. Este Cuestionario es respondido individualmente por todo el profesorado. Posteriormente, los equipos de profesorado que participan en el proceso de formación/asesoramiento (pueden ser grupos de profesores de un ciclo, de nivel, de un equipo docente o de un departamento, según los acuerdos del centro) acuerdan los criterios para las reuniones y trabajo conjunto derivado de dicho proceso.

La segunda parte de esta fase se inicia presentando los ámbitos del aprendizaje cooperativo según el Programa CA/AC (ver Figura 1), tras lo cual se analizan las respuestas al Cuestionario Inicial utilizando una estructura cooperativa de las que forma parte del Programa y se acuerdan los objetivos y referentes de mejora, y las tareas a realizar por cada uno de los participantes a lo largo del asesoramiento. También se presentan los Autoinformes de planificación y análisis de las actividades realizadas por los profesores en el aula, que se utilizarán como apoyo a lo largo del proceso.

- Fase de diseño, desarrollo y seguimiento de Dinámicas

En la primera parte de esta fase se presentan los objetivos y preguntas que es preciso plantearse para decidir las dinámicas de cohesión de grupo que se utilizarán en cada grupo clase. Se presenta cada dinámica, se realizan una o dos con los participantes y se analizan; en equipos de profesorado, se acuerdan las dinámicas a realizar en cada aula. Cada profesor aplica posteriormente las dinámicas y elabora el Autoinforme de análisis de esta aplicación. La tarea de los equipos de profesorado es identificar aspectos comunes y divergencias en las aplicaciones. El asesor analizará los Autoinformes y las aportaciones de los equipos de profesorado, recogidos previamente por el coordinador del proyecto, y preparará el análisis en grupo de las dinámicas aplicadas.

En la segunda parte de esta fase, se comparan las diferentes aplicaciones de cada dinámica, se analizan desde el punto de vista de las condiciones del aprendizaje cooperativo –participación equitativa e interacción simultánea–, y se toman las primeras decisiones sobre cómo debe continuar su uso.

-Fase de diseño, desarrollo y seguimiento de Estructuras Cooperativas.

En la primera parte de la fase se presentan las Estructuras Cooperativas Simples y los criterios de composición de los equipos de aprendizaje cooperativo, y se analizan en los equipos de profesorado; mediante la realización de una estructura cooperativa simple, se deciden las estructuras a aplicar, en qué áreas y con qué contenidos. Finalmente se analizan y acuerdan criterios para elaborar los Autoinformes de las aplicaciones. Los profesores aplican posteriormente las estructuras acordadas en su nivel en las áreas convenidas, y elaboran el Autoinforme de aplicación. La tarea posterior de los equipos de profesorado es identificar similitudes y divergencias en las aplicaciones y comenzar a prever unidades didácticas en las que aplicar cuatro de las estructuras. La tarea del asesor es, de nuevo, realizar un primer análisis de las estructuras cooperativas aplicadas, y preparar el análisis conjunto posterior.

La segunda parte de esta fase se inicia analizando las diferentes aplicaciones de cada una de las estructuras cooperativas simples, de nuevo desde la perspectiva de las condiciones de participación equitativa e interacción simultánea.

Al final de esta fase parece importante realizar una actividad de intercambio entre profesores que han introducido el aprendizaje cooperativo en cursos anteriores en otros centros y los profesores del centro que se están iniciando. Los profesores de los otros centros exponen el recorrido realizado, las dificultades que han encontrado y cómo las han superado.

Fase de diseño, seguimiento y evaluación de una Unidad Didáctica con Estructuras Cooperativas

En la primera parte de esta fase se presentan técnicas cooperativas que combinan diferentes estructuras cooperativas simples, se muestra una unidad didáctica diseñada con cuatro estructuras cooperativas de este tipo, y se planifica en equipos una unidad didáctica con las estructuras cooperativas ya realizadas e incorporando alguna nueva. Cada profesor desarrolla posteriormente la unidad didáctica y realiza el Autoinforme de la aplicación. Los equipos de profesores comparan las unidades en su conjunto y las estructuras, e identifican dificultades y aspectos más destacables del funcionamiento de los equipos de alumnos en la unidad. El asesor planificará el análisis conjunto de todos los participantes y la posterior introducción del Plan de Equipo, que es el instrumento mediante el cual los alumnos analizan cómo están aprendiendo a cooperar y qué deben mejorar.

La segunda parte de esta fase se centra en el análisis de la coherencia de las cuatro estructuras cooperativas desarrolladas en la unidad didáctica, valorando si esas estructuras cooperativas son adecuadas para el contenido de aprendizaje al que se han aplicado y si contribuyen a conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos en esa parte de la unidad y en la unidad didáctica en conjunto. También se valora la posible trasposición de esas estructuras cooperativas a otras unidades de la misma área o a unidades de otras áreas.

Fase de diseño, seguimiento y evaluación del Plan de Equipo en una Unidad Didáctica

En la primera parte de la fase se presentan los objetivos y los criterios de construcción, desarrollo y evaluación de los Planes de Equipo en las unidades didácticas. El Plan de Equipo recoge los compromisos personales de cada componente del equipo para la mejora del trabajo en equipo, el objetivo fundamental del equipo y las normas que acuerden priorizar para un periodo de tiempo determinado. Este plan es válido para las actividades en equipo en todas las áreas durante ese período de tiempo. Estos criterios se aplican a algún equipo presentado por uno de los profesores participantes; y se discute y coordina en qué unidades didácticas de diferentes áreas se desarrollará y evaluará el Plan. Los profesores tutores elaboran con cada equipo de alumnos el Plan de Equipo para el periodo acordado, y los profesores de área realizan la evaluación de los Planes de Equipo en las sesiones acordadas. Los equipos de profesorado, liderados por

el tutor, comparan los Planes de Equipo y las sesiones de evaluación realizadas, y analizan las mejoras en el aprendizaje y las dificultades observadas. El asesor prepara el análisis conjunto de la planificación, desarrollo y evaluación de Planes de Equipo que se realizará posteriormente, y, ligado a ello, la introducción del Cuaderno de Equipo, que sirve como archivo en el que se van recogiendo los diferentes planes de equipo y las evaluaciones de los mismos que se van desarrollando a lo largo del curso, y los cargos que ha desempeñado cada uno de los miembros del equipo en cada plan.

En la segunda parte de esta fase se comparan tres o cuatro Planes de Equipo aplicados en las clases de alguno de los participantes y se extraen criterios para la planificación, desarrollo y evaluación de otros posteriores, para mejorar el aprendizaje de la cooperación, y para la introducción de los Cuadernos de Equipo.

Fase de diseño, seguimiento y evaluación del Cuaderno de Equipo en Unidad Didáctica

La primera parte de esta fase se inicia con la presentación del Cuaderno de Equipo como instrumento para la autorregulación del aprendizaje cooperativo; se simula cómo se construirían los cargos en alguno de los equipos presentados por uno de los profesores participantes; se acuerdan las sesiones de tutoría en que se planificará y evaluará, y las unidades didácticas de las áreas en que se utilizará. La tarea de los tutores es realizar con cada equipo su Cuaderno, del mismo modo que se hizo con los Planes de Equipo. Los equipos de profesorado comparan y valoran el uso de los Cuadernos para facilitar la gestión de los Planes de Equipo, y las mejoras y las dificultades en el aprendizaje observadas. El asesor prepara el análisis conjunto de los Cuadernos.

La segunda parte de esta fase consiste en la comparación de dos o tres Cuadernos de equipo; se analizan los aspectos del aprendizaje que se han facilitado y cuáles presentan dificultades; y se toman acuerdos para la generalización.

Fase de evaluación del contenido y del proceso de asesoramiento y de elaboración de propuestas de continuidad.

En la primera parte de esta fase se presentan las tres tareas de evaluación: a) recoger todas las actividades hechas en los tres ámbitos del programa; 2) elaborar una planificación de generalización de las mismas para el próximo curso; y 3) identificar en cada ámbito las mejoras a introducir. La tarea de los equipos de profesores, a partir de las propuestas de cada profesor, es elaborar una propuesta para el nivel o ciclo. La tarea

posterior del asesor, conjuntamente con el coordinador del proyecto en el centro, y a partir de los datos aportados por los equipos de profesores, es planificar la puesta en común de las diferentes propuestas y la toma de decisiones de continuidad.

En la segunda parte de la fase se ponen en común las propuestas de los equipos de profesores; se analiza la coherencia y continuidad entre las propuestas; y se elaboran acuerdos respecto al plan de generalización: dinámicas, unidades didácticas, planes y cuadernos de equipo a introducir durante el curso, mejoras a construir en cada uno de los ámbitos, y proceso de asesoramiento a realizar.

En la Figura 2 se recoge, a modo de ejemplo, una propuesta de concreción de las fases y contenidos de este proceso de asesoramiento distribuida en 10 sesiones.

I. Introducción del Aprendizaje Cooperativo Ejemplo de Proceso de Asesoramiento

S1	Presentación del Marco Teórico I: Aprendizaje Cooperativo. Conceptos Básicos (Pres. 1a) Presentación del asesoramiento. Presentación del Cuestionario Inicial
S2	Presentación del Marco Teórico II: Ámbitos del Aprendizaje Cooperativo (Pres. 1b) Análisis Cuestionario Inicial. Acuerdos de mejoras. Acuerdos de tareas en el asesoramiento.
S3	Presentación Ámbito A: Dinámicas de cohesión (Pres. 2)
S4	Análisis aplicaciones Ámbito A. Presentación Ámbito B: Estructuras Simples (Pres. 3a)
S5	Experiencia de trabajo cooperativo
S6	Análisis aplicaciones Ámbito B. Presentación Técnicas cooperativas (Pres. 3b) y planificación Unidad Didáctica (a)
S7	Análisis aplicaciones unidad didáctica (a) Presentación Ámbito C: Planes de Equipo (Pres. 4a) y planificación en Unidad Didáctica (b)
S8	Análisis aplicaciones unidad didáctica (b) con planes de equipo Presentación Ámbito C: Cuaderno de Equipo(Pres. 4b)y planificación en Unidad Didáctica (c)
S9	Análisis aplicaciones unidad didáctica (b) con Cuaderno de Equipo Presentación de proceso de evaluación de la introducción de los 3 ámbitos
S10	Evaluación del contenido del proceso: Acuerdos de propuestas de continuidad : contenido y proceso.

Figura 2

b) El proceso de asesoramiento para la generalización del aprendizaje cooperativo.

La generalización del aprendizaje cooperativo en un centro depende de muchos factores y tiene itinerarios muy diversos. En nuestra experiencia se produce en dos sentidos: a) por la incorporación de otros profesores del centro que no han participado el curso anterior en el proceso de introducción y b) por la ampliación de las dinámicas, las unidades didácticas, los Planes de Equipos y el uso del Cuaderno de Equipo a lo largo de todo el curso. Los contenidos del proceso de asesoramiento atienden a estos dos niveles, y a incrementar la autonomía del centro para crear su propio proceso mediante un trabajo conjunto del asesor y el coordinador del proyecto. A diferencia de lo que sucedía durante el proceso de introducción, en la generalización no se realiza un seguimiento de todas las dinámicas o estructuras realizadas; el centro de la intervención es, en cambio, analizar si se está llevando a cabo el proceso de generalización planificado, y ayudar a establecer qué secuencias de dinámicas y estructuras pueden tener un carácter más estable en cursos posteriores.

Fase de negociación del contenido y proceso de generalización con los participantes.

Respecto a la incorporación de otros profesores, se trata de acordar las sesiones de presentación del Programa CA/AC para el profesorado nuevo, y el apoyo y el plan de acompañamiento de los más experimentados durante el curso. Respecto a la ampliación de dinámicas, unidades, etc., se trata de concretar un Plan anual de generalización del aprendizaje cooperativo a partir de los acuerdos finales del curso anterior. Los profesores desarrollarán la aplicación de lo acordado, elaborando las unidades didácticas con estructuras cooperativas, incorporándolas a la programación de aula y llevándolas a cabo. Los equipos de profesorado realizarán el análisis y apoyo al trabajo de los profesores de modo similar a lo realizado durante el proceso de introducción, y tendrán como objetivo ayudar a converger al profesorado que se ha incorporado más recientemente al proceso con el más experimentado. El asesor, conjuntamente con el coordinador del proyecto en el centro, ayudará, en base a las aplicaciones y a las demandas de apoyo para la generalización formuladas al final del curso anterior, a acordar entre todos los participantes los aspectos en los que se centrará el análisis de lo realizado en el aula por el profesorado a lo largo del proceso de generalización.

Fase de análisis de dinámicas y unidades didácticas con estructuras cooperativas.

Esta fase tiene tres tareas que han de realizar conjuntamente asesor y profesorado: el análisis de dinámicas y las unidades didácticas (comparando las diferentes aplicaciones

de una dinámica en diferentes grupos clases y analizando las diferentes dinámicas o estructuras aplicadas en un grupo clase); la reflexión sobre principios teóricos para avanzar en las mejoras propuestas al final del curso anterior; y los nuevos ajustes o propuestas de mejora para otras aplicaciones durante el curso. Los profesores continuarán elaborando unidades didácticas incorporando las mejoras acordadas, y recogerán los Planes de Equipo y Cuadernos de Equipo para el análisis de dificultades y mejoras. Los equipos de profesorado, con la alternancia que antes señalábamos, recogerán e identificarán dificultades en la aplicación de los Planes y Cuadernos de equipo. Las tareas del asesor y del coordinador del proyecto son recoger Planes y Cuadernos, y planificar el intercambio y análisis en las siguientes sesiones autónomas de los equipos, así como crear estrategias para la incorporación de las unidades a las programaciones del centro.

Fase de análisis de planes de equipo y cuadernos de equipo.

En esta fase, en primer lugar, se revisan los Planes de equipo y los Cuadernos: se comparan tres o cuatro Planes o Cuadernos con más dificultades aportados por los participantes; se reflexiona sobre las dificultades en base a los marcos teóricos; y se establecen acuerdos para la introducción de mejoras. En segundo lugar, se acuerdan los criterios para recoger las sesiones de planificación y de evaluación de los Planes de Equipo y los Cuadernos dentro del Plan de Acción Tutorial del centro, y el seguimiento de los Planes de Equipo en las unidades didácticas. La tarea posterior de los profesores sería la elaboración de las sesiones de tutoría, y de las actividades de seguimiento dentro de las unidades didácticas, que acabamos de mencionar. Las tareas de los equipos de profesores se alternarían con las de los profesores, de forma similar a fases anteriores. La tarea del asesor se desarrolla en colaboración con el coordinador del proyecto, en un doble sentido: crear un procedimiento para el traspaso al Plan de Acción Tutorial y a la programación de las materias de las dinámicas y las unidades desarrolladas; y crear un procedimiento para la organización de un equipo coordinador del aprendizaje cooperativo en el centro.

Fase de evaluación de la generalización y propuestas de continuidad

En esta fase se realizan básicamente dos tareas, una puesta en común por los coordinadores de cada nivel, ciclo y/o departamento de las dinámicas, unidades didácticas, Planes de Equipo y Cuadernos de Equipo realizados durante el curso; las

mejoras introducidas; los criterios que hay que mantener o potenciar; y las mejoras para el siguiente curso. En segundo lugar, se trata de analizar y acordar el procedimiento de traspaso a la programación de la acción tutorial y la programación de las áreas de las actividades de aprendizaje cooperativo, y la creación del equipo de coordinación. De ambas cuestiones, se elaborarán los acuerdos para la continuidad el siguiente curso. La tarea del equipo coordinador del aprendizaje cooperativo será sintetizar y canalizar dentro del centro las tareas desarrolladas durante el curso y la planificación del curso siguiente.

En la Figura 3 se recoge, a modo de ejemplo, una propuesta de proceso de asesoramiento distribuido en 4 sesiones, en la que se puede observar una posible distribución de las fases y contenidos de este proceso.

II. Generalización del Aprendizaje Cooperativo. Ejemplo de proceso de asesoramiento

S1	Planificación de la presentación y el apoyo al profesorado que comienza el Programa CA/AC Elaboración del Plan de Generalización a otras unidades y áreas y el seguimiento
S2	Análisis de dinámicas y unidades didácticas, reflexión contraste con el marco teórico Elaboración de sesiones de tutoría y unidades didácticas
S3	Análisis de planes de equipo y cuadernos de equipo, reflexión contraste con marco teórico. Elaboración de sesiones de tutoría y unidades didácticas
S4	Acuerdo de proceso de traspaso del aprendizaje cooperativo a la programación de centro Creación del Equipo de Coordinación de Aprendizaje Cooperativo

Figura 3

c) El proceso de asesoramiento para la consolidación del aprendizaje cooperativo.

El momento de inicio de un proceso de consolidación del aprendizaje cooperativo como línea de identidad del proyecto de centro va a depender del tiempo que cada centro necesite para alcanzar una cierta generalización.

Las tareas que proponemos tienen un carácter orientativo. Los contenidos de las mismas señalan el objetivo de crear un proceso de práctica reflexiva continuada sobre el aprendizaje cooperativo, incorporado como una tarea del plan anual del centro, y por tanto autónoma del centro. Como en la fase de generalización, el objetivo del asesoramiento es analizar si se está llevando a cabo a lo largo del curso lo acordado en

su momento. En este caso, la mayor parte del trabajo de asesoramiento se desarrolla con el equipo coordinador del aprendizaje cooperativo.

Tareas de planificación con el Equipo de Coordinación. Se pueden diferenciar dos tareas, una orientada a planificar las reuniones del Equipo de Coordinación y otra a planificar las intervenciones de los miembros del Equipo con los equipos de profesores que coordinan en cada caso. En la primera se trataría de acordar la temporalización y los contenidos de las reuniones del Equipo alternadas con las de los equipos de profesorado. En la segunda, de trabajar sobre los recursos discursivos de los coordinadores para conducir las reuniones con el profesorado para planificar, analizar e introducir propuestas de mejora.

Tareas de seguimiento inicial con el profesorado. Una vez iniciado el proceso de consolidación se trataría de analizar tres aspectos: el seguimiento de lo acordado durante el plan de generalización –es decir el conjunto de dinámicas y estructuras de aprendizaje cooperativo que se ha acordado que van a tener un carácter estable y que se mantienen en la etapa de consolidación–; el seguimiento y análisis que se ha realizado en los equipos de profesorado de las primeras dinámicas, unidades didácticas, Planes de Equipo y funcionamiento del Cuaderno de Equipo; y la recogida de la reflexión sobre la práctica de la mejora que se ha marcado para el curso en cada uno de los ámbitos del programa. Esto supone apoyar al proceso de práctica reflexiva sobre el aprendizaje cooperativo del profesorado y fomentar su autonomía.

Tareas de seguimiento final con el profesorado. Para dar continuidad a los procesos de consolidación parece necesario realizar dos tareas. En la primera se reproduciría el proceso de análisis que se realizó en la tarea de seguimiento inicial (aunque ahora sería en la última fase del curso escolar). En la segunda, y de acuerdo con el equipo de coordinación, el objetivo sería apoyar la evaluación de las mejoras incorporadas en el curso y sobretodo ayudar a identificar las mejoras en los tres ámbitos del programa a introducir el próximo curso.

Tareas de evaluación y diseño de la continuidad con el Equipo de Coordinación. La primera tarea sería evaluar cómo se han desarrollado las tareas acordadas en la planificación para el Equipo de Coordinación y las propuestas para la intervención con

el profesorado para consolidar la práctica reflexiva sobre aprendizaje cooperativo. La segunda estaría más centrada en revisar los criterios para el análisis de las dinámicas, unidades didácticas con estructuras cooperativas y Planes y Cuadernos de equipo realizados, y concretar los procedimientos para crear un proceso de mejora continuada del aprendizaje cooperativo, basado en una planificación anual.

La Figura 4 recoge, a modo de ejemplo, una propuesta de sesiones, en las que organizar las tareas de un proceso de asesoramiento para la consolidación del aprendizaje cooperativo.

III. Consolidación del Aprendizaje Cooperativo. Ejemplo de proceso de asesoramiento.

S1 Equipo de Coordinación	Planificar temporalización y contenidos del Equipo de Coordinación Recursos de planificación, análisis y mejora en los 3 Ámbitos del Programa CAAC
S1	Seguimiento Inicial de la segunda ejecución del Plan de Generalización Análisis de actividades de los 3 Ámbitos realizadas. Reflexión sobre mejoras.
S2	Seguimiento Inicial de la segunda ejecución del Plan de Generalización Identificación de mejoras en los 3 Ámbitos para el siguiente curso.
S2 Equipo de Coordinación	Estrategias de consolidación de la práctica reflexiva en aprendizaje cooperativo Criterios para un proceso de mejora continuado.

Figura 4

La experiencia de los asesoramientos desarrollados hasta ahora nos ha mostrado que, los procesos de generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo tienen un importante impulso, y al mismo tiempo generan procesos de introducción del aprendizaje cooperativo más contextualizados, cuando se apoyan en procesos de asesoramiento en red. Estos procesos se pueden sustentar en tres recursos: los asesores con conocimientos y experiencia de procesos de introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo; los asesores de los Centros de Profesores o Servicios Educativos, ya que mantienen un contacto permanente con diferentes centros de una zona o sector, y además intervienen en diferentes ámbitos de mejora vinculados con el aprendizaje cooperativo; y los profesores promotores de la introducción del aprendizaje cooperativo en los centros que ejercerían una función de coordinación del proyecto de incorporación del aprendizaje cooperativo en el centro, canalizando el

proceso desde dentro de los centros, detectando las necesidades de apoyos externos para las mejoras y identificando experiencias de su centro susceptibles de ayudar a otros a avanzar.

El apoyo a los procesos de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo desarrollados por estos profesionales puede adoptar diferentes modalidades, en las que cabe destacar dos tipos de actividades. Por un lado, sesiones formativas para asesores, coordinadores y todos los profesores implicados de diversos centros, para conocer el marco teórico del aprendizaje cooperativo o analizar los procesos de introducción, generalización o consolidación desarrollados. Por otro, sesiones de los asesores con experiencia en la introducción del aprendizaje cooperativo con los asesores de los Centros de Profesores o los Servicios Educativos y los coordinadores del proyecto de los centros para analizar, orientar y coordinar los procesos de planificación, seguimiento y evaluación de la introducción del aprendizaje cooperativo que se dan en los diferentes centros. En todo caso, parece que combinar actividades de estos dos tipos fortalece los procesos de innovación y genera la autonomía de los centros para avanzar en el aprendizaje cooperativo.

Fuentes y recursos documentales

Abad, A. Benito, M.L. (coords) (2006). *Como enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza. Egido. Editorial.

En el libro se recogen las experiencias en aprendizaje cooperativo realizadas a partir de un seminario con 30 profesores de diferentes niveles educativos, en el que se plantea el trabajo cooperativo como una estrategia para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.

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

Los autores explican más *cómo* se puede llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en el aula, que no *qué* es o en qué consiste el aprendizaje cooperativo, presentando ideas prácticas para la aplicación de esta modalidad de aprendizaje en el aula. Estas ideas prácticas siguen una secuenciación temporal, desde las decisiones previas que deberá tomar el docente hasta la evaluación, pasando por cómo conseguir que se den las condiciones necesarias para facilitar la interacción entre los alumnos dentro de los equipos y cómo se puede organizar la clase de forma cooperativa, y explicando distintas técnicas y recursos para conseguir que los alumnos cooperen a la hora de aprender los contenidos escolares.

Marchena, R. (2005): *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe

Este libro se centra en el estudio del ambiente del aula, que viene constituido, según la autora, por tres elementos principales: la interacción entre profesorado y alumnado; la interacción entre iguales; la disponibilidad hacia las tareas. En relación con cada uno de estos temas la autora identifica y analiza prácticas que están acordes con la educación inclusiva –que favorecen la atención a la diversidad de los alumnos- y prácticas no inclusivas que, por el contrario, la dificultan.

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

Los primeros capítulos de este libro sitúan los conceptos básicos del aprendizaje cooperativo y la estructuración cooperativa del aula. A continuación se dedica un capítulo a cada uno de los ámbitos del proyecto CA/AC (cohesión de grupo, estructuras cooperativas, enseñar a cooperar). El libro se completa con capítulos sobre la cooperación y las competencias básicas, y los factores clave que determinan el grado de cooperatividad en un equipo de alumnos. En cada capítulo se aportan propuestas prácticas detalladas, con múltiples actividades e instrumentos para incorporar el aprendizaje cooperativo al aula.

Actividades

Las dos actividades que se proponen tienen como objetivo iniciar un uso del capítulo y sus contenidos coherente con los postulados presentados sobre el aprendizaje cooperativo; con el tipo de tareas que se propone desarrollar con el profesorado para su conocimiento del aprendizaje cooperativo; y con las tareas que se van marcando a los asesores para ayudar a introducir, generalizar y consolidar el trabajo cooperativo.

Proponemos dos actividades para reflexionar sobre en qué consiste asesorar en aprendizaje cooperativo, basadas en dinámicas de cohesión de grupo y estructuras de aprendizaje cooperativo como las mencionadas en el capítulo y que se detallan en los recursos recomendados.

Las actividades deben hacerse en grupos de cuatro componentes, y las dos con el mismo grupo.

Actividad 1. “El blanco y la diana”, para conocer mejor lo que debéis aprender para asesorar en aprendizaje cooperativo

[Una descripción detallada de la dinámica *El blanco y la diana* se puede encontrar en Pujolàs (2008), pág. 34]

Cada uno de los cuatro componentes del grupo se asigna una letra “a”, “b”... y se adjudica un sector circular de la diana.

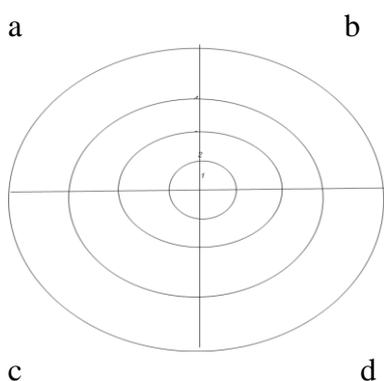
Pregunta 1. Círculo central. El que se ha asignado la letra “a” escribe en su sector del círculo central su nombre y una cualidad muy destacada, según su opinión, del asesor para ayudar a introducir el aprendizaje cooperativo, indicando la página del capítulo en la que ha encontrado la idea que sugiere esta cualidad. A continuación realiza la misma

tarea el que tiene asignada la “b”, cuidando de que sea una cualidad diferente y exprese alguna conexión con lo que ha escrito el compañero anterior. El resto de componentes del grupo proceden igual.

Pregunta 2. Primera corona interna. El que tiene asignada la letra “b” escribe en su sector circular de la primera corona una tarea del asesor en los procesos de asesoramiento para introducir el aprendizaje cooperativo que considere que sería capaz de desarrollar, indicando el momento del proceso en que la situaría, y explica oralmente a los compañeros cómo la realizaría utilizando conceptos o criterios que se mencionan en los dos primeros apartados del capítulo. A continuación hace la misma tarea el que tiene asignada la letra “c”, indicando una tarea diferente de un momento diferente. El resto de los componentes proceden igual.

Pregunta 3. Segunda corona interna. Ahora comienza el que tiene asignada la letra “c” y en su lugar escribe una tarea del asesor en los procesos de asesoramiento para introducir el aprendizaje cooperativo que cree que es especialmente difícil de realizar y para la cual no se cree competente, y explica oralmente a los compañeros alguna razón de por qué es así. Con las mismas condiciones que en las preguntas anteriores, a continuación realiza la misma tarea el que tiene asignada la letra “d” y después el resto de los compañeros.

Pregunta 4. Corona externa. Ahora comienza el que tiene asignada la letra “d”. Ha de escribir en el lugar correspondiente el nombre de una sesión que cree que podría realizar con cierto éxito en el proceso de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo. A continuación se procede como en las preguntas anteriores.



Actividad 2. Un “Lápices al centro”, para planificar una sesión de asesoramiento

[Una descripción detallada de la dinámica *Lápices al centro* se puede encontrar en Pujolàs (2008) pág. 199]

El objetivo de la actividad es que entre todos los componentes del equipo se realice una descripción lo más detallada posible de cuatro sesiones de un proceso de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo. Para ello utilizamos la estructura cooperativa “Lápices al centro”. Se trata de que mientras una persona describe la sesión,

los demás no puedan realizar ninguna otra tarea más que ayudar a completar la descripción a quien tiene el encargo de describir la sesión; por eso, tienen los “lápices (o bolígrafos) en el centro” hasta que se decida que la descripción es suficientemente detallada. Entonces escriben todos.

Esta vez empieza la actividad el que tiene asignada la letra “d”.

Se trata de que comience a explicar cómo podría concretarse la sesión que consideró, incorporando ideas y criterios de la primera parte del capítulo. Una vez finalizada la primera descripción, cada uno de los otros tres componentes ha de formularle una pregunta para sugerirle algún aspecto que complete la descripción o proponer directamente algún criterio extraído del capítulo. Cuando se acabe la ronda, el que está describiendo la sesión hace un resumen de lo que él y los otros han dicho; si hay que puntualizar o completar algún aspecto, los demás deben hacerlo. Al acabar, lee la descripción y entonces ya lo pueden anotar.

Del mismo modo proceden el resto de componentes del grupo respecto a su sesión.

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (2005) Tema del Mes: Grupos Cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 50-83.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. (pp. 335-352). Madrid: Alianza.
- JOHNSON, D. W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- KAGAN, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente. Resources for Teachers, Inc.
- LAGO, J. R. (2005). Grupos Cooperativos. A modo de epílogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 78-80.
- LAGO, J. R. y ONRUBIA, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo.
- MARCHENA, R. (2005): *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLAS, P. y LAGO, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.