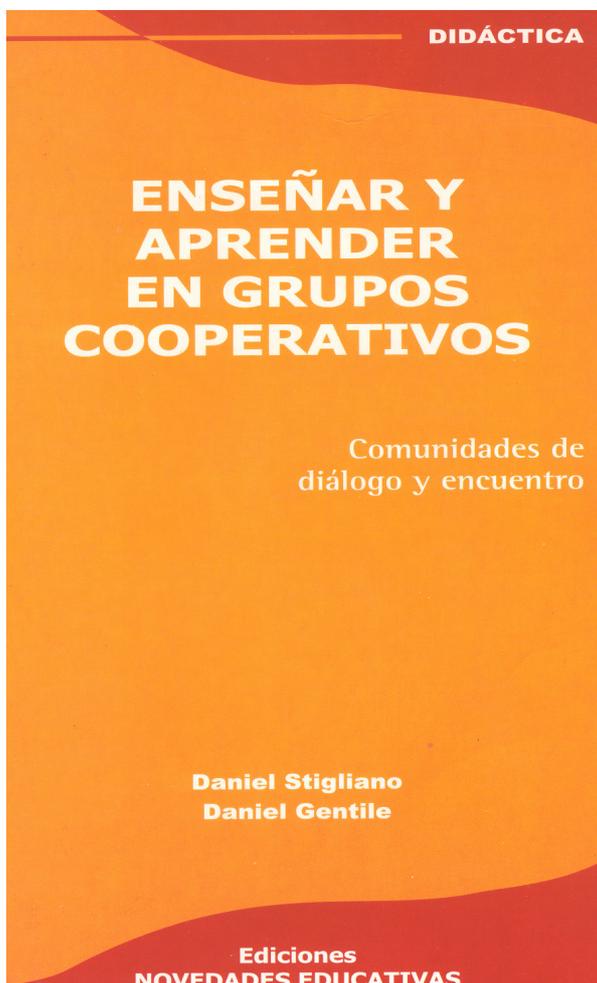


Enseñar y aprender en Grupos Cooperativos

Comunidades de diálogo y encuentro

Por
Stigliano, Daniel y Gentile, Daniel.



Ediciones Novedades
Educativas.

Buenos Aires.

Primera edición:
2006.

Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1	
¿Qué es un grupo cooperativo?.....	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
Espacio de reflexión didáctica.....	30
CAPÍTULO 2	
¿Cómo se construye el aprendizaje cooperativo?.....	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
Espacio de reflexión didáctica.....	50
CAPÍTULO 3	
¿Cómo se planifica una clase en grupos cooperativos?.....	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
Espacio de reflexión didáctica.....	83
CAPÍTULO 4	
¿Cómo se evalúa el aprendizaje cooperativo?.....	87
Tres antiguos vicios de la enseñanza.....	87
Nuevos esquemas, nuevos docentes.....	90
Motivación vs. Evaluación.....	94
Con final abierto.....	103
Espacio de reflexión didáctica.....	106
BIBLIOGRAFÍA.....	107

Stigliano, Daniel y Gentile, Daniel. Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogos y encuentro. Ediciones Novedades Educativa. Buenos Aires, 2006.

Capítulo 2

¿Cómo se construye el aprendizaje cooperativo?

"Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar lo que enseñas."
José Ortega y Gasset¹

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 directiva** o de la **libertad responsable**, que propone el crecimiento autónomo de los jóvenes, la participación de los jóvenes con 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 aun 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:

¹ Filósofo, periodista y político español (1883-1955).

- **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 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 con 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 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 piedad física, etcétera. Traten de investigar entonces la etimología los siguientes elementos en un diccionario enciclopédico:

uranio -californio -oxígeno -yodo -curio -berkelio -fósforo -galio
 einstenio -hidrógeno -cloro -polonio
 Relean los objetivos que les 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 aun lado las metodologías descarnadas 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				
	John Dewey	Carl Rogers	Matthew Lipman	Bárbara Rogoff
Escuela pedagógica	Movimiento de la Escuela Nueva	Pedagogía no directiva	Programa de Filosofía para Niños	Enfoque psicológico-socio-histórico
Tipo de comunidad	Comunidades democráticas	Comunidades de encuentro	Comunidades de indagación	Comunidades de aprendizaje

¿Cómo se aprende?

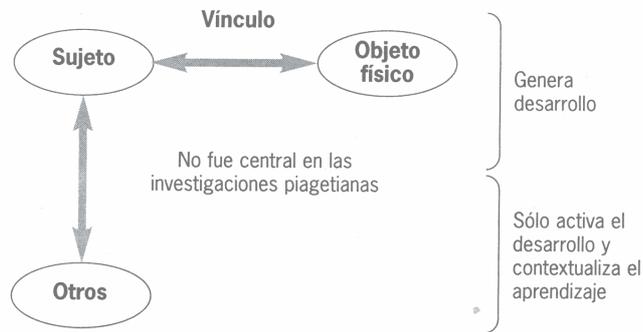
La psicología cognitiva, interesada en los procesos del desarrollo y de los aprendizajes humanos, se nutre, entre otros, de los importantes aportes de Jean Piaget y Lev Vigotsky. Dos teorías "*Que no son complementarias pero son muy compatibles*". Indudablemente, las investigaciones del primero han sido 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.

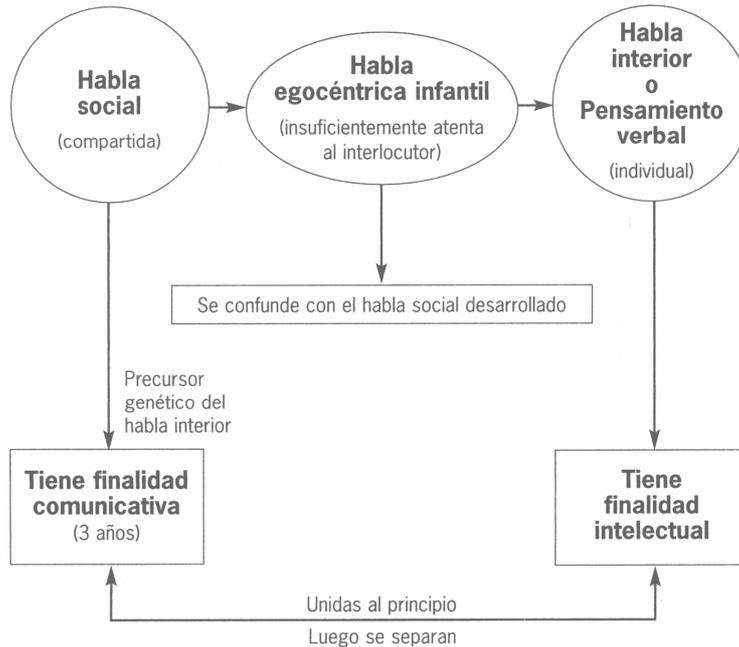
Finalmente, plantea una continuidad de los mecanismos de construcción cognitiva tanto en situaciones cotidianas como escolares.

"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).

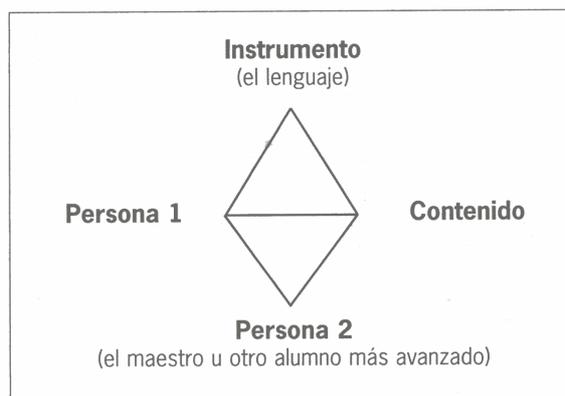
Los PPS rudimentarios son principalmente el habla y el dominio de los conceptos cotidianos. La separación, el límite entre rudimentarios y avanzados viene dado por la escritura. Sería la escritura la que permite acceder al conocimiento científico. Pero los PPS rudimentarios no llevan a los avanzados, 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 Riviere, 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.

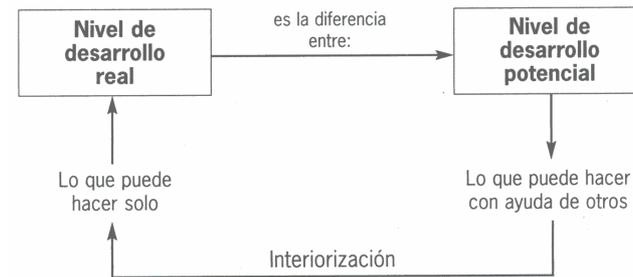
La ZDP se define como *"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más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

Talvez, 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

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 con 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 el orden correspondiente.*

- *El juego de **Las 20 preguntas** se originó en un famoso programa de 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
Because her grandmother was sick
Carrying a basket of candies, she met the wolf and they talked
Daniel was his name
East was the way he told her to go
Fool was the little girl
Grandma was waiting for her
How could she know that the wolf was coming instead
Indeed he was
Just when he arrived, he ate her
Knowing nothing about this. Little Red riding hood entered the house
Looking at her grandma, she said "Mum sent me to give you this
Now that I have seen you I notice your big eyes and ears
Oh, you are so hairy!
Please, grandmother said, "don't insult me
Quickly she took off her clothes and it wasn't grandma, it was Daniel the wolf!
Really scared, the little girl opened the door and went out
She escaped through the forest
The wolf followed her
Up to the middle of the forest they ran
Victorious 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.²

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 interaccionar 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 facilitararlo 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. Cuando 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 descriptas y recién por último enmarcar la teoría y "ponerle el título" al nuevo tema.

² Actividad diseñada por el profesor Gustavo Mira Senra.

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 intrasubjetiva.”³

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.

³ Daniel Valdez, en el artículo “Relaciones interpersonales en el contexto escolar”, 2003.