

Aprendizaje colaborativo

Orientaciones para
la formación docente
y el trabajo en el aula

EduCaixa



Fundación "la Caixa"

EduCaixa

**Aprendizaje colaborativo:
Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula**

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

Coordinadores

Dante Castillo
Macarena Laso
Valentina Covarrubias

Autores

Denise Vaillant y Jesús Manso

Diseño, diagramación y portada

Antoni Viaplana

Corrección

Caplletra

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

Algunos derechos reservados

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

SUMMA (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Aprendizaje colaborativo*. Primera edición, 2019

© de la edición, Fundación Bancaria "la Caixa". Segunda edición, 2020

Aprendizaje colaborativo

**Orientaciones para
la formación docente
y el trabajo en el aula**

Prólogo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMMA



Fundación “la Caixa”

Introducción

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

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

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

En primer lugar, quisiéramos señalar que este proyecto nace a principios del año 2018. La idea que dio origen a este trabajo fue diseñar un conjunto de materiales y recursos que pudieran avanzar en la concreción de la promesa que tenemos como SUMMA, que es promover el uso de la evidencia disponible, y de aquello que funciona en la mejora de los aprendizajes, para informar los procesos de

toma de decisiones tanto a nivel de políticas como de prácticas educativas. El desafío a largo plazo es poner al servicio de los sistemas educativos el conocimiento disponible, de modo que las decisiones en materia educacional cuenten con la mejor evidencia existente.

Este interés, heredero de las experiencias recientes de los centros What Works, ha venido a instalar con fuerza la idea de que las decisiones educativas deben estar informadas en estudios actualizados y probados. Apelar a este principio no hace más que poner de relieve la dimensión ética que hay en juego en todo proceso decisional, y que en el caso de la educación es particularmente relevante, en la medida en que las decisiones en este ámbito incidirán en el bienestar personal y social, y en las oportunidades de vida, de otros.

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

En el proceso de construcción de estos materiales, nos enfrentamos a la pregunta por el registro en el que debían ser escritos y comunicados. *Aprendizaje colaborativo: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula* busca sugerir más que prescribir. Es una invitación a pensar formas nuevas de interacción entre docentes y estudiantes en el marco de un escenario educativo cada vez más complejo. Estos recursos no pretenden ofrecer recetas o manuales paso a paso sobre cómo ofrecer, por ejemplo, formas rápidas de agrupamiento

de estudiantes o trabajo colaborativo. Se apoya en la idea de que los docentes pueden aplicar sus saberes y criterios profesionales adaptados a las particularidades locales. En este sentido, son materiales que buscan alentar e incentivar interacciones novedosas entre docentes y estudiantes.

SUMMA es una institución con vocación y misión regional, un laboratorio de investigación e innovación para América Latina y el Caribe que rehúye la tentación de pensar estos materiales para profesores y escuelas de un país específico. Lo que se espera de estos recursos es que puedan ser usados tanto en los distintos países de la región como en todo el territorio español. Es así como hemos intentado mantener un nivel, un tono y un estilo que sean relevantes, legibles y útiles para esos diversos contextos nacionales. Sabemos la dificultad que ello implica, pero esperamos haber avanzado en esa dirección.

Resolver estos desafíos nos exigió buscar consultores con un conjunto de características particulares y observar su trabajo, académico y de investigación, para comprobar que conocían en profundidad las prácticas sobre las que desarrollaríamos las primeras orientaciones. En segundo lugar, que tuvieran un buen conocimiento de la región y que, por lo tanto, fueran sensibles a la diversidad de sistemas educativos, de modo que los materiales pudieran adaptarse en forma y fondo a la realidad de esos contextos. Creemos que el trabajo realizado ha logrado dar cuenta de dichas expectativas.

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

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

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

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

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

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

Esperamos que estos materiales sean una ayuda y una aportación al trabajo que realizan las escuelas y los docentes tanto en Sudamérica como en el Estado español.

SUMMA

Sobre los autores

DENISE VAILLANT

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

JESÚS MANSO

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

Índice


1. Marco conceptual	23
1.1. Delimitación conceptual	24
1.2. Principios y componentes	27
1.3. Qué dice la evidencia	29
1.4. Ventajas de trabajar con otros	31
1.5. Desafíos para la contribución al grupo	32
1.6. Condiciones que favorecen la tarea en el aula	33
1.7. El desarrollo profesional docente	34
2. Modelo de implementación en la escuela	41
2.1. El centro escolar como organización que aprende	41
2.2. El aula como espacio de aprendizaje colaborativo	44
2.3. Representación sistémica del modelo e interacción entre sus elementos	49
2.4. Gradualidad en la implementación	50
2.4.1. El aprendizaje colaborativo en el aula y en el centro educativo	51
2.4.2. Expresiones gráficas que representan la implementación	55
3. Propuesta didáctica	61
3.1. La propuesta didáctica en el aprendizaje colaborativo	62
3.2. Caracterización del proceso	63
3.2.1. Diagnóstico e indagación	63
3.2.2. Diseño y planificación	65
3.2.3. Acción e implementación	74
3.2.4. Reflexión y evaluación	81
3.3. A modo de síntesis y visión global	84
3.3.1. La metáfora del árbol	87



4. Recursos	93
4.1. El sociograma	94
4.2. Elaboración de los grupos base o estables y roles asignados	98
4.3. Metodologías y técnicas didácticas activas complementarias	106
4.4. Retroalimentación grupal e individual	111
4.5. Tipos de evaluación propios del aprendizaje colaborativo	113
4.6. Instrumentos de evaluación: diario de aprendizaje o portafolio y rúbricas	117
5. Orientaciones para la formación de docentes	127
5.1. Contenidos y temas a trabajar	129
5.2. Competencias y capacidades a impulsar	130
5.3. Énfasis metodológicos	132
5.3.1. Participantes	133
5.3.2. Facilitadores	133
5.3.3. Recursos	134
5.3.4. Preguntas orientadoras	134
5.3.5. Evaluación	135
5.4. Ambientes de aprendizaje	136
5.5. Estructuración de la formación	139
6. Talleres de formación para docentes	145
6.1. Taller 1. La naturaleza del aprendizaje colaborativo	146
6.2. Taller 2. La elaboración de un sociograma	147
6.3. Taller 3. La creación de grupos base	149
6.4. Taller 4. La definición de normas	150
6.5. Taller 5. La aplicación de metodologías activas	151
6.6. Taller 6. La elaboración de rúbricas	152
7. Referencias bibliográficas	157

1

Marco conceptual

A woman with short brown hair, wearing a colorful patterned top and a blue lanyard with a badge, is smiling and looking towards a man. They are sitting at a table with water bottles and papers. In the background, there is a whiteboard with many colorful sticky notes. A white circular callout box is overlaid on the right side of the image, containing a quote in Spanish.

«La evidencia muestra que las interacciones entre docentes son fundamentales para la optimización de la práctica.»

1

Marco conceptual

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

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

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

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

En los párrafos que siguen se analizarán los componentes fundamentales del aprendizaje colaborativo y sus implicaciones e incidencia en el aprendizaje del alumnado. La idea base es considerar al estudiante como el centro de las situaciones problema que se plantean a los docentes, quienes deberían colaborar e investigar para dar con prácticas que contribuyan a la mejor solución de dichas situaciones.¹

1.1. Delimitación conceptual

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

1. La información relativa a este proyecto puede consultarse en: <http://www.oecd.org/education/ceeri/innovativelearningenvironments.htm>

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

**Constructivo:**

Los aprendices construyen activamente sus conocimientos y habilidades.

**Autorregulado:**

Cada sujeto usa estrategias personales para aprender.

**Situado:**

El aprendizaje se entiende en su contexto, no en abstracto.

**Colaborativo:**

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

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

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

Una de las líneas conceptuales que da sustento al aprendizaje colaborativo es la referida a la teoría del conflicto sociocognitivo, desarrollada por la escuela de psicología social de Ginebra (Suiza), con una clara influencia del destacado

psicólogo y biólogo Jean Piaget. Para esta teoría, el conflicto sociocognitivo constituye el factor determinante del desarrollo intelectual. El conflicto cognitivo que posibilita el aprendizaje es ante todo social, es decir, ocurre en situación de intercambio con otros. El aprendizaje colaborativo entre pares (Dillenbourg, 1999) supone el intercambio de igual a igual y la confrontación de puntos de vista distintos, donde lo que está en juego es la potencialidad que emana de la pluralidad de perspectivas de los propios aprendices.

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

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

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

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

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

1.2. Principios y componentes

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

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



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



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



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



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



La autoevaluación. Cada persona y cada grupo, de forma individual y colectiva, debe evaluar su cometido, tanto sus aciertos como sus errores, para enmendarlos en la siguiente tarea a resolver. El equipo se fija las metas y se mantiene en continua evaluación para aplicar posibles cambios en las dinámicas, con el fin de alcanzar los objetivos.

Los principios y componentes enumerados operan en situaciones en las que los participantes de un grupo trabajan conjuntamente para apoyarse en la resolución de problemas, el intercambio de información, la producción de conocimientos y la mejora de la comunicación social. Si nos referimos concretamente al aprendizaje colaborativo en una situación de aula, el equipo docente estructura y diseña las actividades para generar aprendizaje significativo en sus estudiantes.

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

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

1.3. Qué dice la evidencia

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

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

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

En una investigación más reciente referida a matemática, lectura e intervención en alumnado con dificultades de aprendizaje de primaria y secundaria, Slavin (2013) concluyó que métodos bien estructurados de aprendizaje colaborativo producen mayores efectos que aquellos otros en los que se emplean libros de texto de currículum innovador o las TIC en lectura y matemáticas.

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

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

1.4. Ventajas de trabajar con otros

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

El aprendizaje colaborativo se inicia con procesos graduales que se van desarrollando de forma individual en las personas que componen un grupo y que se comprometen con el proceso de aprendizaje propio y de sus pares. Se genera una interdependencia positiva para aprender con y de los demás, que luego se ancla en sus saberes previos y propicia un nuevo aprendizaje.

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

- Desarrollo del individuo en colectivo.
- Actitud de saber escuchar las ideas de los demás.
- Capacidad de ser crítico con las ideas expuestas por los demás.
- Destreza para reformular las opiniones de sus pares.

- Habilidad para reconstruir su pensamiento en procesos de análisis.
- Aptitud para reflexionar sobre sus propias acciones.

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

1.5. Desafíos para la contribución al grupo

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

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

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

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

1.6. Condiciones que favorecen la tarea en el aula

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

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

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

Otra condición importante para un aprendizaje colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y disseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según algunos autores (Vaillant y Marcelo, 2015), buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse en la investigación acerca de lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad. No solo se requiere información acerca de las buenas prácticas docentes, sino que se hace imprescindible la difusión y el conocimiento acerca de dichas prácticas. Muchas experiencias innovadoras no se conocen, y sus logros no se generalizan, por falta de difusión de sus resultados (Vaillant, 2016).

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

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

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

1.7. El desarrollo profesional docente

Para que el profesorado pueda impulsar el trabajo colaborativo en el aula, es necesario también considerar las propuestas formativas que plantean. Por ello, queremos dedicar este último punto del marco conceptual sobre el aprendizaje colaborativo al equipo docente, no solo como agente propiciador en el aula,

sino como profesionales que practican esta forma de aprender para su propia mejora.

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

El aprendizaje docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o maestra, o el profesor o profesora, se vincula activamente

(Vaillant y Marcelo, 2015).

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

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


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

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



2

Modelo de implementación en la escuela



«El proyecto educativo debe transformarse en una de las principales herramientas que dan soporte al aprendizaje colaborativo»

2

Modelo de implementación en la escuela

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

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

2.1. El centro escolar como organización que aprende

En algunos entornos, el aprendizaje colaborativo suele considerarse como una metodología. Sin embargo, se trata de un enfoque de enseñanza-aprendizaje que va mucho más allá del «cómo» enseñamos y del «cómo» aprendemos. Precisamente porque se trata de un enfoque metodológico, el aprendizaje

colaborativo no constituye la opción meramente técnica de uno u otro docente de forma aislada. Por el contrario, un claro facilitador (y el primero de ellos) de este enfoque es que sea asumido como algo compartido en el centro escolar.

El **proyecto educativo del centro** (o cualquier otro documento del centro en el que se expliciten las señas de identidad del mismo) debe transformarse en una de las principales herramientas que presten apoyo oficial e institucional al aprendizaje colaborativo. Es importante indicar que el simple hecho de que este enfoque quede reflejado en documentos institucionales no asegura, en sí mismo, ningún tipo de correcta implementación del aprendizaje colaborativo. Más bien, por el contrario, este debe incluirse en los documentos institucionales cuando ya exista en la realidad de las aulas y de las programaciones docentes; es decir, cuando sea evidente una clara sensibilidad e intención pedagógica de implementarlo. Algunos estudios (European Commission, 2017) destacan especialmente dos elementos del centro que resultan fundamentales en el modelo de implementación del aprendizaje colaborativo: el equipo directivo y el equipo docente. La mejor forma de que un planteamiento se establezca como práctica habitual en un centro es que cuente, en algún momento, con el impulso institucional de un **equipo directivo** que va más allá de la gestión y se preocupa por favorecer una cultura escolar centrada en el aprendizaje (Grace, 2005). Este apoyo puede producirse de distintas formas. Se pueden identificar dos tendencias:

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

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

Resulta indispensable que, en algún momento de la implementación del modelo, los **docentes** (en este caso, como grupo) se transformen en sus verdaderos

protagonistas. No es posible un cambio de cultura escolar sin que el **equipo docente** se implique en el mismo (Unesco, 2005). El equipo docente de la escuela debe, en primer lugar, estar muy bien formado. La preparación teórica es la base, pero no es suficiente. Hay que aplicarla, evaluarla y mejorarla. Esto supone, a su vez, un proceso formativo de gran relevancia para los docentes, en el que deberán estar también acompañados y contar con las condiciones oportunas (espacios de reflexión, coordinación docente, observación en aulas, etc.). Pero, además de ello, el aprendizaje colaborativo no llegará a ser una señal de identidad hasta que el equipo docente sea un ejemplo de organización que se desarrolla en base a procesos de aprendizaje colaborativo.

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

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

- Los equipos de orientación psicopedagógica.
- Los servicios sociales.

- La inspección educativa.
- Otras entidades municipales o vecinales, públicas o privadas.

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

2.2. El aula como espacio de aprendizaje colaborativo

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

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

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

TABLA 1
Los roles del docente y del estudiante en el aprendizaje colaborativo

Rol de los docentes

en el aprendizaje colaborativo

1 Como diseñadores didácticos o instruccionales:

- Empezar acciones preinstruccionales.
- Definir los objetivos.
- Definir el tamaño del grupo.
- Definir la composición del grupo.
- Definir la distribución del espacio.
- Definir los materiales de trabajo.
- Dividir el tema en subtareas.
- Propiciar una lluvia de ideas sobre el tema.

2 Como mediadores cognitivos:

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

3 Como instructores:

- Explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales
- Monitorear e intervenir:
 - Controlar si los estudiantes están trabajando juntos.
 - Controlar si los estudiantes están haciendo el trabajo bien.
 - Observar y ofrecer retroalimentación.
- Evaluar, al menos, con estas modalidades:
 - Diagnóstica: evalúa el nivel actual de conocimientos y habilidades de los estudiantes.
 - Formativa: monitorea el progreso en el logro de los objetivos.
 - Sumativa: provee de datos para juzgar el nivel final del aprendizaje de los estudiantes.

Rol de los estudiantes

en el aprendizaje colaborativo

1 Ser responsables con el aprendizaje:

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

2 Estar motivados para aprender:

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

3 Ser colaborativos:

- Entienden que el aprendizaje es social. Están «abiertos» a escuchar las ideas de los demás y a articularlas efectivamente. Tienen empatía con los demás y una mente abierta para conciliar ideas contradictorias u opuestas. Poseen la habilidad para identificar las fortalezas de los demás.

4 Ser estratégicos:

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

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

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



Actividades formativas

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

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

Responsabilidad individual: Cada cual es responsable personalmente de la tarea o tareas encomendadas, pero, al mismo tiempo, el aprendizaje colaborativo exige que todos comprendan las tareas asignadas al resto, así como su sentido y pertinencia para el conjunto del grupo.

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

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



Agrupamientos

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

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

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



Espacios, tiempos y recursos

Para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, deben considerarse los espacios, tiempos y recursos, y los equipos docentes podrán reconocer las posibilidades que tienen para emplearlos en función de su entorno y su contexto. También será posible realizar ajustes y adaptaciones en función de:

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

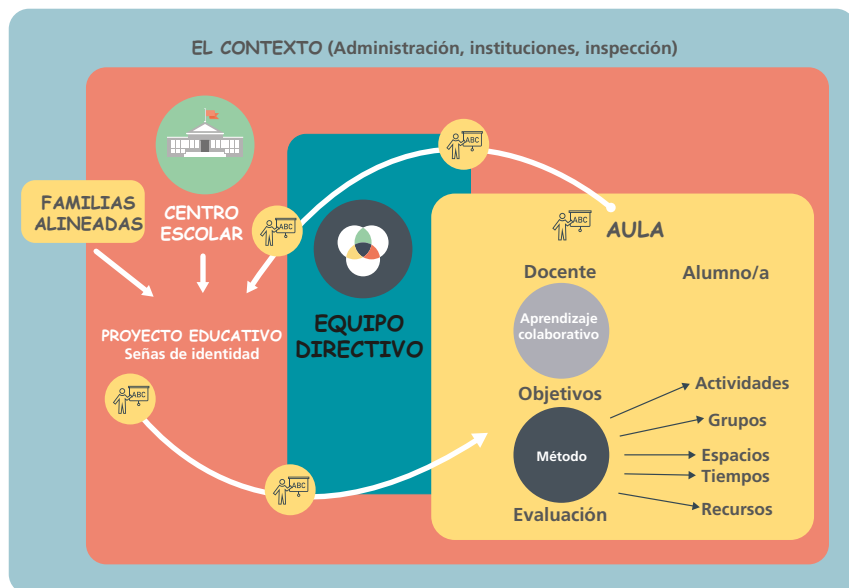
Tiempos: Hay que ser consciente de que aprender colaborativamente implica más tiempo dedicado a la organización didáctica por parte del profesor o profesora. Para que este se reduzca, es muy importante que los equipos docentes transmitan pautas de trabajo claras.

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

Los aspectos que acabamos de presentar vinculados a actividades formativas, agrupamientos, espacios, tiempos y recursos se relacionan fundamentalmente con el enfoque metodológico que supone la implementación del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, también es fundamental que todos estos elementos se relacionen con otros dos grandes aspectos didácticos: **los objetivos o las competencias de aprendizaje**, y el sistema de evaluación. Insistimos en que el aprendizaje colaborativo tiene que ver, sobre todo, con los elementos que integran la metodología del profesor o profesora, pero debemos considerar que, por un lado, es útil cuando tenemos unos objetivos o unas competencias de aprendizaje de tipo más procedimental y aplicado, y, por otra parte, exige un **sistema de evaluación** más cercano a las valoraciones continuas y formativas. Estos dos aspectos, aunque resulta esencial dejarlos apuntados en este momento, no son propiamente definitorios del aprendizaje colaborativo, por lo que no se desarrollarán más adelante.

2.3. Representación sistémica del modelo e interacción entre sus elementos

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



En relación con la figura de la página 56:

- El aprendizaje colaborativo ocurre en el aula, en un trabajo grupal en el que cada uno de los estudiantes y todos ellos a la vez aprenden juntos.
- El docente constituye un elemento esencial en la planificación y el seguimiento de los procesos de aprendizaje que se dan en el aula.
- Otros facilitadores del aprendizaje colaborativo son agentes que no están directamente en el establecimiento, como pueden ser las familias de los

alumnos y otros agentes externos al centro, tales como la Administración, las asociaciones vecinales y la inspección, entre otros. Alinear estos agentes con el enfoque del aprendizaje colaborativo ayudará a su mejor desarrollo.

- En función de los objetivos, competencias y contenidos que deban trabajarse, el docente planificará un método de trabajo en el que se incluyan, entre otras cuestiones, la configuración de los grupos, las actividades formativas que se van a realizar, los materiales para su desarrollo y el uso de los espacios y los tiempos.
- El aprendizaje colaborativo, para que sea efectivo, debe contar con facilitadores que vayan más allá de lo que ocurre en un aula específica, con un docente concreto y su alumnado.
- Como consecuencia, la evaluación de los aprendizajes deberá ajustarse al método seguido y a los objetivos que se persigan.
- Será beneficioso si el centro educativo asume como suyo el enfoque del aprendizaje colaborativo, por lo que el liderazgo del equipo directivo resulta de vital importancia. También es relevante que quede plasmado en los documentos oficiales de la escuela o instituto.
- En cualquier aula pueden desarrollarse prácticas colaborativas, pero, de alguna forma, debe existir, a su vez, una coordinación (colaboración) entre dichas aulas, los equipos docentes y los estudiantes.

2.4. Gradualidad en la implementación

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

Aunque el grado de «madurez» institucional (centro y equipo directivo) y profesional (docentes) es esencial para determinar las posibilidades de imple-

mentación del aprendizaje colaborativo, debemos tener en cuenta que estos niveles no están desconectados. Por el contrario, resulta clave considerar tanto todas las posibles relaciones entre ambos, como otros actores o agentes que, con menor relevancia, también pueden ser facilitadores u obstaculizadores del proceso.

En el siguiente apartado ofreceremos una serie de preguntas oportunas en relación con estos dos niveles para que cada uno de ellos pueda, en función de las respuestas a dichas preguntas, configurar las condiciones y las posibilidades reales que tiene en la implementación del aprendizaje colaborativo. Nos basamos en la idea de que lo perfecto es enemigo de lo bueno. Es decir, conviene tener bien definidos los aspectos facilitadores para el aprendizaje colaborativo con los que contamos, y también aquellos que pueden suponer una dificultad si no contamos con ellos. La implementación del aprendizaje colaborativo permite una graduación, de tal modo que se puede iniciar de forma más puntual e ir, sucesivamente, generando un enfoque más global.



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

Nivel 1

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

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

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

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

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

- ¿Cuáles de ellas puedo adquirir por mí mismo o misma?
- ¿El resto de las necesidades, de quién depende? ¿A quién necesitaría?

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

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

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

- ¿Cuento con apoyo del equipo directivo? En caso afirmativo:
 - ¿Pueden ayudarme para mejorar mi formación?

- ¿Cómo se relaciona mi propuesta de aprendizaje colaborativo con los propósitos de mi centro escolar?
- ¿De qué modo voy a explicar y compartir con el equipo directivo el diseño, el desarrollo y la repercusión (resultados) de mi propuesta de aprendizaje colaborativo?
- ¿Cómo integro a las familias en mi propuesta de aprendizaje colaborativo?
 - Las informo.
 - Les consulto algunas cuestiones.
 - Les solicito que participen en algunos momentos.
 - Forman parte de todo el proceso.
- ¿Existen otros agentes del contexto que pueden contribuir a que mi propuesta de aprendizaje colaborativo sea más efectiva?
- ¿Puedo difundir y compartir mi práctica docente con aprendizaje colaborativo más allá de mi centro (compartir con docentes o centros en ciertas redes profesionales intercentros)?

Nivel 2

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

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

- ¿Qué condiciones espaciotemporales podemos facilitar a nuestros docentes para que desarrollen el aprendizaje colaborativo en sus aulas?
- ¿Cómo podemos reconocer a los docentes su implicación con respecto a un plan global del centro coherente con el aprendizaje colaborativo?
- ¿Qué tipo de mecanismo de coordinación (horizontal y vertical) podemos generar entre nuestros docentes para implementar el aprendizaje colaborativo entre aulas?

- ¿Cómo evaluar las implicaciones que el aprendizaje colaborativo tiene en nuestro centro?
 - Sobre los resultados académicos de nuestros estudiantes.
 - Sobre los resultados no académicos de nuestros estudiantes.
 - Sobre la convivencia en las aulas y en el centro.
 - Sobre el desarrollo profesional docente.
 - Sobre la colegialidad en el centro (sobre todo entre docentes).
 - Sobre la implicación de las familias.

¿Qué formación necesitamos los distintos agentes (especialmente los docentes) para incorporar el aprendizaje colaborativo?

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

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

¿Cómo transmitirlo a las familias? ¿Cómo implicarlas?

- Informándolas.
- Consultándoles algunas cuestiones.
- Haciéndolas participar en algunos momentos.
- Formando parte de todo el proceso.

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

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

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

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

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

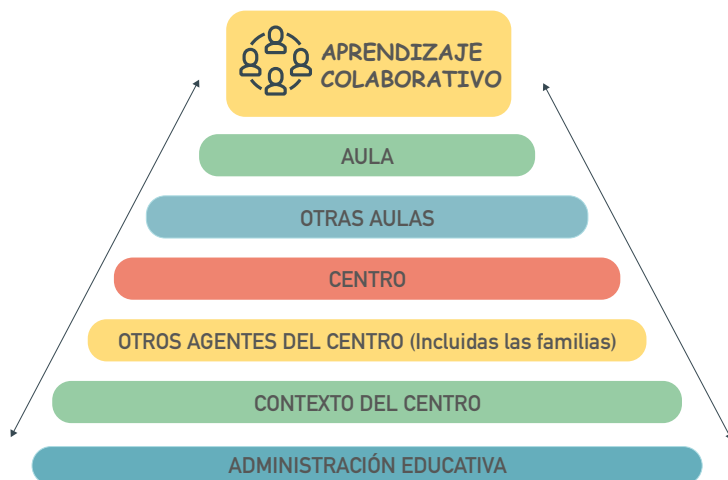


2.4.2. Expresiones gráficas que representan la implementación

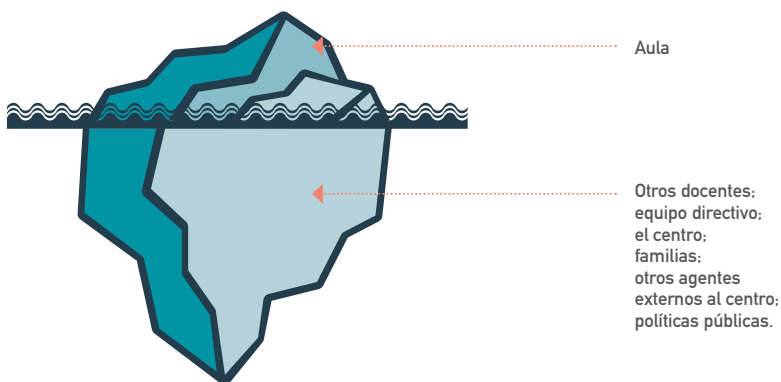
Como hemos visto, el aprendizaje colaborativo se produce necesariamente en el aula, y este es el nivel principal e indispensable. Sin embargo, se le pueden añadir otros niveles que le den mayor soporte y coherencia. Es esencial que exista una cultura escolar, ya que el aprendizaje colaborativo (como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

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

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



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





3

Propuesta didáctica



« El objetivo es facilitar la implementación de los distintos elementos implicados en una propuesta didáctica.»

3

Propuesta didáctica

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

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



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

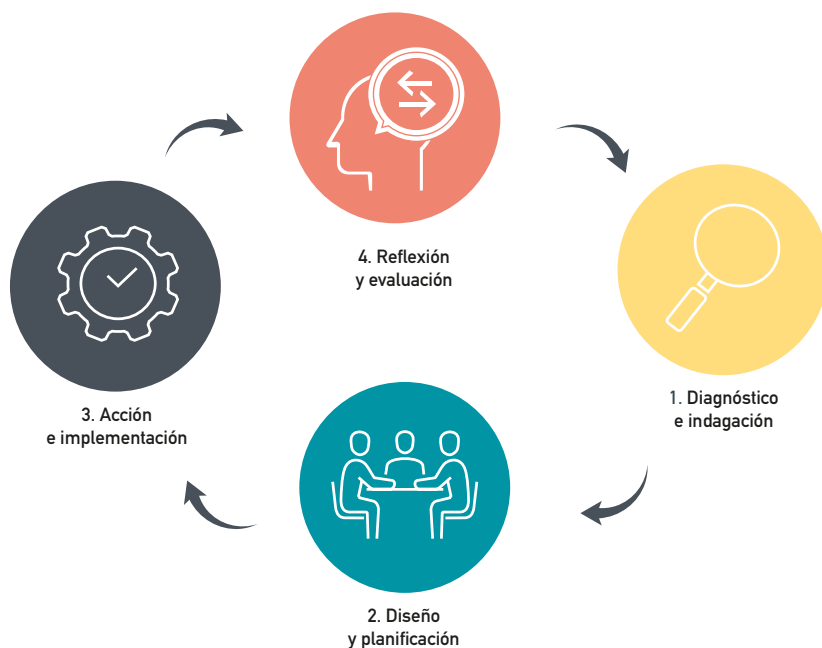
RA: Recursos de apoyo

Esto significa que, para profundizar y ampliar conocimientos, y sobre todo materiales prácticos, puede consultarse el capítulo 4, «Recursos». Se busca así facilitar la implementación concreta de los distintos elementos implicados en una propuesta didáctica basada en el aprendizaje colaborativo.

3.1. La propuesta didáctica en el aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se traduce en una propuesta didáctica que puede desarrollarse de forma puntual, en el marco de ciertas actividades, o bien puede tener un carácter sistemático y holístico, cuando constituye un enfoque de enseñanza-aprendizaje. La puesta en marcha de actividades puntuales, o bien de una modalidad de enseñanza-aprendizaje a partir de un enfoque colaborativo en el aula, requiere de una propuesta didáctica y de un proceso definidos por una serie de fases o momentos que se describen en la figura 1.

Figura 1. Las fases de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje colaborativo



Fuente: Elaboración propia.

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

3.2. Caracterización del proceso

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


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



3.2.1. Diagnóstico e indagación

Por la amplia variedad de casos (tantos como aulas), la propuesta didáctica tiene que empezar, necesariamente, con un análisis del docente acerca de la realidad educativa en la que se desarrollará el aprendizaje colaborativo. La fase de diagnóstico difiere según la realidad del centro educativo. En algunos casos, existe una reflexión colectiva del equipo directivo y docente acerca del aprendizaje colaborativo. En tal situación, se suele contar con un documento institucio-

nal en el que se consignan las principales oportunidades y debilidades del contexto. En otros casos, no existe dicho proyecto de centro, y el profesor o profesora es el principal protagonista en la fase de elaboración diagnóstica y de indagación.

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

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

- El grado de afinidad emocional con los iguales.
- El grado de afinidad para el trabajo colaborativo.

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

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

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

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

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



3.2.2. Diseño y planificación

Una vez que el docente define la realidad educativa en la que se inscribirá el aprendizaje colaborativo, se realiza el diseño de una propuesta didáctica

contextualizada. El desarrollo de aprendizajes basados en la colaboración entre iguales exige una adecuada planificación por parte del profesorado a partir de los elementos que integran un proceso de aprendizaje y un proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, espacios, tiempos e instrumentos de evaluación, entre otros); es decir, el currículum.

La diferencia entre el enfoque colaborativo y otras propuestas es la jerarquía y el protagonismo que adquiere cada uno de sus componentes. Para ello, debemos necesariamente considerar los elementos de mayor relevancia en el aprendizaje colaborativo, entre los que destacamos los propósitos didácticos (objetivos y competencias) y los contenidos. Además, el aprendizaje colaborativo otorga prioridad jerárquica a las estrategias metodológicas (agrupamientos, actividades, espacios, tiempos, materiales) y al sistema de evaluación. Tanto las finalidades como los medios son fundamentales para el aprendizaje colaborativo.

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

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

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

Por ejemplo, imaginemos que estamos en educación secundaria o bachillerato con un clima difícil en nuestra aula, y nos planteamos como objetivos a alcanzar

con el aprendizaje colaborativo mejorar dicho clima y generar interacciones entre aquellos alumnos más vulnerables o rechazados. O imaginemos que estamos en primer curso de educación primaria, y nos proponemos como objetivos mejorar la atención a la diversidad haciendo partícipes a todos nuestros alumnos, aumentar el conocimiento mutuo entre todos ellos e introducirlos en el trabajo en equipo.

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


- Favorecer relaciones de amistad, aceptación y cooperación.
- Superar prejuicios.
- Fomentar una actitud más activa ante el aprendizaje.
- Aumentar el sentido de la responsabilidad.
- Desarrollar la capacidad de cooperación y de comunicación.
- Mejorar los aprendizajes curriculares.

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

Tanto los elementos referidos a la evaluación como los enfoques metodológicos merecen una consideración especial. Con respecto a la evaluación, los docentes son conscientes de que lo que no se evalúa se devalúa. El cómo evaluar resulta esencial, ya que el modo en que valoramos la evolución de nuestros alumnos condiciona la forma en que aprenden y la forma en que enseñan los docentes. Los aspectos relacionados con la evaluación se abordarán en el apartado destinado a la fase de reflexión y evaluación. Entre las cuestiones metodológicas, también extremadamente relevantes, destacan los agrupamientos, las actividades de aprendizaje y los

espacios y tiempos. A continuación abordaremos estos tres aspectos metodológicos como elementos esenciales a considerar y definir en el diseño y la implementación de propuestas didácticas basadas en el aprendizaje colaborativo.

Agrupamientos

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

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

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

La mayor parte de las experiencias prácticas apuntan a cuatro o cinco miembros como el número ideal para la integración de cada grupo. Los agrupamientos que cuentan con más de seis integrantes amplían las probabilidades de que existan estudiantes que no estén implicados y que puedan aprovecharse del trabajo de los demás. Por otra parte, un número muy elevado de integrantes supone dificultades para alcanzar acuerdos, lo que puede ralentizar el proceso de trabajo colaborativo. Por el contrario, con un número menor (tres o menos) es posible que no exista

suficiente riqueza en el grupo para que unos y otros puedan colaborar y complementarse para el aprendizaje compartido (Pujolàs, 2004 y 2008).

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

- a.** Los alumnos capaces de ayudar a otros. Suelen representar una cuarta parte de la clase y destacan por su iniciativa, liderazgo, motivación y entusiasmo.
- b.** Los alumnos con ciertas dificultades educativas. Suelen constituir otra cuarta parte de la clase y presentan menor rendimiento escolar o motivación, o precisan de algún tipo de ayuda.
- c.** El resto de los alumnos. Pueden suponer la mitad de la clase.

Un equipo base ideal de cuatro miembros estaría constituido por un estudiante de tipo *a*, otro de tipo *b* y dos de tipo *c*. También se aconseja que, dentro de cada equipo de base, exista un equilibrio en cuanto a género, etnia, religión, etc. Como las situaciones educativas reales no suelen ser ideales, el docente debe adaptar este esquema a su realidad escolar.

En la confección de los grupos, deberá tenerse en cuenta la heterogeneidad como elemento facilitador, ya que la resolución de tareas diversas exige distintas capacidades que se complementan. Cuanta más diversidad de capacidades, sensibilidades, enfoques y géneros, más fácil será asegurarnos de que se alcancen los objetivos perseguidos.

Precisamente esto nos introduce en la última, pero muy relevante, cuestión: determinar qué alumnos específicos formarán cada grupo. Este es el momento de utilizar la información del sociograma y de decidir, poniendo especial atención en la identificación de los alumnos «más aislados», «más rechazados» y «más líderes y aglutinadores».

La correcta configuración de los grupos debe servir para que el sociograma del aula se vea mejorado gracias al aprendizaje colaborativo. En la definición de este

enfoque de enseñanza-aprendizaje se encuentra el gran beneficio relacionado con la cohesión del aula, con la reducción de los alumnos rechazados y aislados y, sobre todo, con el hecho de que no solo todos aprendan, sino que lo hagan en buenas condiciones emocionales.

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



Actividades de aprendizaje

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

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

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

Es necesario enfatizar la importancia de la estructuración y la secuenciación de las actividades de aprendizaje. El docente debe considerar, en el desarrollo de la actividad, las distintas fases del proceso y los productos a solicitar. Lo anterior resulta relevante en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo, y no tenerlo en cuenta puede producir desajustes importantes en el alumnado.

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



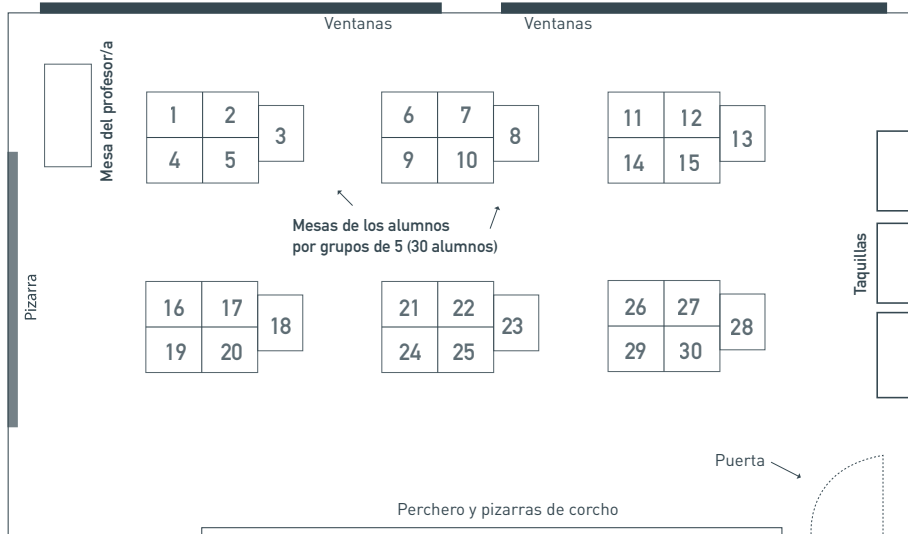
Espacios y tiempos

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

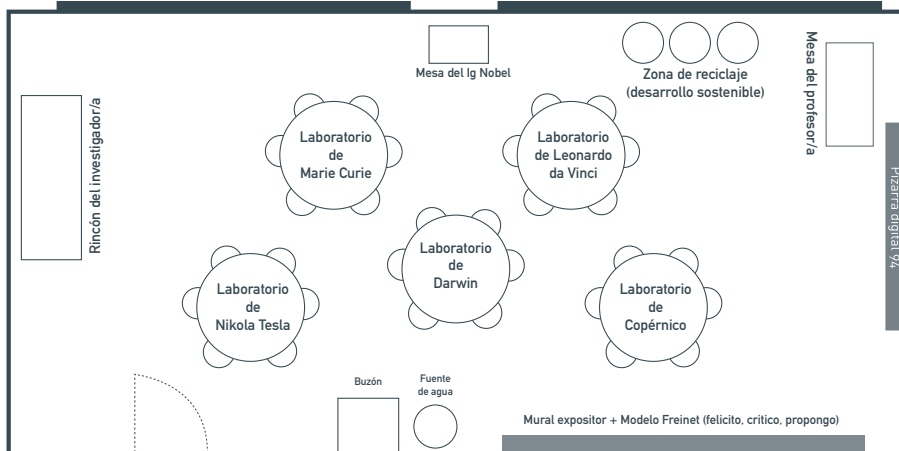
Si se apuesta por una distribución tradicional y se ubica a los alumnos uno detrás de otro y todos mirando al profesor o profesora, estamos comunicando una situación didáctica basada en la transferencia de conocimientos (aprendizaje declarativo), circunstancia incompatible con el aprendizaje colaborativo.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

En el caso del aprendizaje colaborativo, resulta esencial que la clase se organice desde un inicio (diseño del aula) con mesas unidas, para que los grupos de

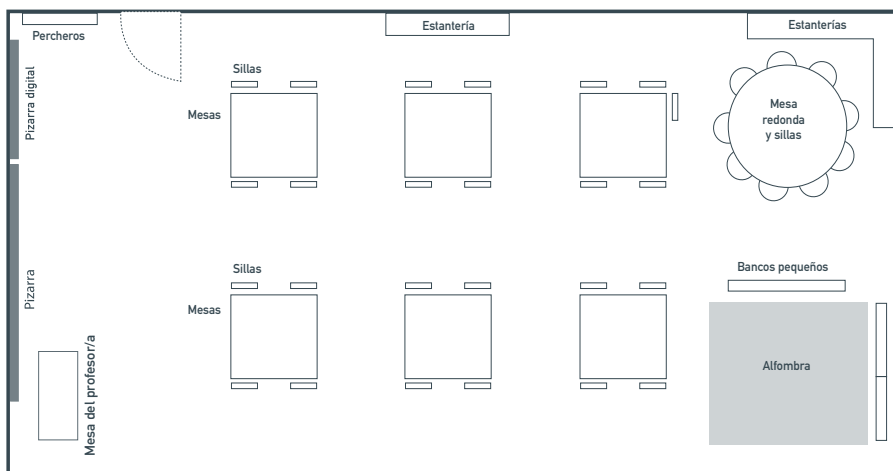
cuatro o cinco estudiantes puedan trabajar juntos. Cuanto más flexible sea el mobiliario, más se facilitará el aprendizaje, ya que las transiciones de unas actividades de aprendizaje a otras se harán con mayor rapidez, y ello guarda relación con el tiempo y los materiales. A continuación se ofrecen algunos ejemplos que pretenden inspirar posibles distribuciones del espacio adecuadas al aprendizaje colaborativo:



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



3.2.3. Acción e implementación

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

Dicho en otras palabras, con el aprendizaje individual algunos aprenden más rápido, mientras que con el aprendizaje colaborativo todos aprenden mejor.

La fase de implementación es la que más tiempo requiere, pues en ella se pone en marcha el diseño previamente definido. Este es el momento en que el alumnado se transforma en el protagonista principal, ya que debe desarrollar acciones concretas para aprender junto con los demás. Durante esta fase pueden producirse desajustes que se superarán mediante adaptaciones oportunas.

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

- a. Es fundamental que el profesorado haga explícitas las metas y los objetivos de la actividad para motivar y comprometer al alumnado en su consecución. Para ello, es recomendable empezar con algún tipo de actividad motivacional (no necesariamente grupal) que sea breve y que permita justificar al profesor o profesora el porqué del trabajo que se va a realizar a continuación y los objeti-

vos que se persiguen, como por ejemplo proyectar un vídeo, una canción, una lectura o una lluvia de ideas. Como ya se ha indicado en otras ocasiones, esto dependerá de cada realidad educativa (nivel educativo, centro, tipo de alumnado, clima del aula).

- b.** El docente debe intervenir para asesorar y asistir cuando el grupo se enfrente a problemas en el trabajo colaborativo. Estas intervenciones deben entenderse como retroalimentaciones o *feedbacks*, que consisten en pequeñas valoraciones del profesor o profesora para que el grupo «supere» alguna situación de dificultad. Estas indicaciones pueden ser de muy distintos tipos, ya que también lo serán los problemas a los que se enfrente el grupo. Por ejemplo, el profesor o profesora observa que sus estudiantes resuelven un problema con una estrategia que no es la adecuada. Entonces puede plantear una simple pregunta, como: «Estáis seguros de que no podríamos hacerlo de otra forma?». O, si observa que un alumno o alumna no está participando, puede preguntarle: «¿Y qué te parece la opinión de tu compañero o compañera?». Se trata de llamar la atención para reconducir ciertas situaciones. Si los problemas fueran más profundos, habría que abordarlos con medidas más específicas.
- c.** La claridad en las consignas de la tarea es esencial. Así, es importante que, una vez dada la consigna, el docente confirme que todos los grupos la han comprendido. Para ello, no basta con indicar: «¿Ha quedado claro?». Por ejemplo, se puede solicitar a un grupo (distinto en cada ocasión) que explique de nuevo la consigna al resto de la clase. También hay que dejar espacios para que lo que no haya quedado claro pueda ser consultado por los alumnos.
- d.** Aprender con iguales no implica que el docente desaparezca y abandone a sus estudiantes, quienes siempre requieren pautas y seguimiento. El hecho de potenciar el trabajo colaborativo no significa en ningún momento el abandonar a su suerte a los alumnos. Durante el tiempo en que los estudiantes trabajan, el docente debe estar continuamente pasando por cada uno de los grupos. En principio, sin intervenir, simplemente observando y, en su caso, tomando notas para la evaluación (ver apartado 3.2.4, «Reflexión y evaluación»). Lo ideal es que el profesor o profesora intervenga lo mínimo posible mientras se está desarrollando la actividad en grupo.

- e. El docente debe lograr que todos sus estudiantes alcancen las metas previstas, por lo que sus intervenciones y orientaciones formarán parte de las dinámicas de trabajo en cada uno de los grupos de la clase.

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

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

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

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

- 1. Líder.** Es el alumno o alumna que conduce al grupo y que asegura que este permanezca concentrado en la tarea y que todos sus integrantes intervengan en el diálogo.
- 2. Secretario o secretaria.** Es el alumno o alumna que registra lo que va ocurriendo y los roles que existen en el grupo. También registra puntos críticos de la discusión del grupo pequeño, junto con los hallazgos y las respuestas.
- 3. Representante o portavoz.** Es el alumno o alumna que presenta las ideas del grupo al resto de la clase cuando es oportuno. La relación entre el portavoz y el secretario o secretaria es muy relevante.
- 4. Facilitador o facilitadora.** Es el alumno o alumna que observa la dinámica del equipo, analiza las estrategias y los procedimientos que se desarrollan, y guía el proceso de creación de consenso. En cierto modo, es quien reflexiona sobre si se está haciendo lo que se ha pensado y de la mejor forma posible, reorientando al grupo en caso oportuno.

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

En el desarrollo de las dinámicas de aprendizaje colaborativo, es importante que el docente promueva el intercambio de roles entre los distintos miembros del grupo. Lo anterior conlleva ciertas dificultades, pues quien asume el liderazgo de forma espontánea no suele ser proclive a ocupar otro tipo de rol. Sin embargo, es recomendable que el docente busque que todos sus estudiantes pasen por los distintos roles, aunque presenten dificultades para desarrollarlos. Por ejemplo, a un alumno o alumna que tenga ciertas dificultades de aprendizaje puede resultarle complicado ejercer de líder, y el docente debe hacer lo necesario para que ejerza ese rol, aun con limitaciones. Para ello, por ejemplo, puede prestarle un «apoyo natural implícito» mediante un miembro del grupo que le ayude.

Otro ejemplo sería el de un alumno o alumna que, en general, siempre lo hace todo bien, en cuyo caso importa que también sepa ejercer el rol de secretario y ser menos activo, para ceder protagonismo al resto de su grupo.

En caso de que los estudiantes ya sean algo mayores (educación secundaria), resulta importante que el docente justifique la forma en que asigna los roles de grupo, ya que así aumenta la aceptación del alumnado al reconocer el valor de establecerlos. Junto a ello, es imprescindible que los estudiantes cuenten con unas definiciones breves de cada uno de los roles, para que sepan qué se espera que hagan. Los roles pueden asignarse, en un inicio, al azar, pero es importante que, posteriormente, se asigne a todos distintos roles, y que tengan claro cuáles son sus responsabilidades. Mezclar roles a lo largo del curso ayuda al alumnado a desarrollar habilidades de comunicación en una variedad de áreas, en lugar de depender de una sola fortaleza personal que, probablemente, ya tengan bien desarrollada antes de iniciar el enfoque del aprendizaje colaborativo.

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

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

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

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

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

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

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

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


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



3.2.4. Reflexión y evaluación

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

La primera condición para que la evaluación del aprendizaje colaborativo sea coherente es que se entienda que deben coexistir evaluaciones del grupo en su conjunto junto con evaluaciones individuales.

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

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

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

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

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

Entre los resultados esperados y, por lo tanto, evaluados en las experiencias de aprendizaje colaborativo, pueden considerarse la adquisición de contenidos y otras dimensiones de aprendizaje actitudinales, tales como la escucha activa de

lo intercambiado con el resto del equipo, o la crítica a las ideas y no a las personas.

El aprendizaje colaborativo permite y fomenta un amplio rango de tipos de evaluación, que no necesariamente son exclusivos de este tipo de aprendizaje, tales como: **RA**

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

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

Lo primero que hay que indicar es que puede ser muy interesante aplicarlos tanto de forma grupal como individual, según el criterio del docente. También pueden aplicarse por parte del estudiante (autoevaluación), por sus iguales (evaluación entre iguales) y/o por el docente (heteroevaluación). Además, se deben aplicar a lo largo del proceso (evaluación continua) y al final del mismo

(evaluación final). Por último, pueden ser utilizados para ofrecer una imagen fija del punto en el que se encuentra cada estudiante (evaluación sumativa), y proyectarlos hacia nuevos aprendizajes (evaluación formativa).

Como hemos indicado reiteradamente, el criterio psicopedagógico del profesor o profesora es esencial en este tipo de decisiones. Son muchos los instrumentos, tipos y momentos para realizar evaluaciones. También existen muchas formas de transformar dichas valoraciones en calificaciones. La formación docente es imprescindible para ir construyendo mayor y mejor criterio en la toma de decisiones para poner en marcha el aprendizaje colaborativo como enfoque educativo en el aula.

3.3. A modo de síntesis y visión global

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

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

- Etapa educativa, edad de los estudiantes.
- Características de los estudiantes.

- Propósitos del aprendizaje.
- Contenido o asignatura.
- Número de alumnos en el grupo.
- Grado de heterogeneidad del grupo.
- Materiales, espacios y tiempos con los que se cuenta.

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

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

Si la contextualización y el diagnóstico juegan un papel fundamental en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo, el diseño concreto de la propuesta didáctica también es muy importante. Pero, para ello, es fundamental entender que primero debemos definir nuestros propósitos (los objetivos o competencias que pretendemos que adquieran nuestros estudiantes). Así, en primer lugar, debemos establecer unas metas coherentes y adecuadas para el contenido, la asignatura y lo que se quiere aprender. Y, en segundo lugar, unos propósitos que exigirán una metodología y una evaluación acorde a la tarea. Cuando se habla de aprendizaje colaborativo, se abordan, fundamentalmente,

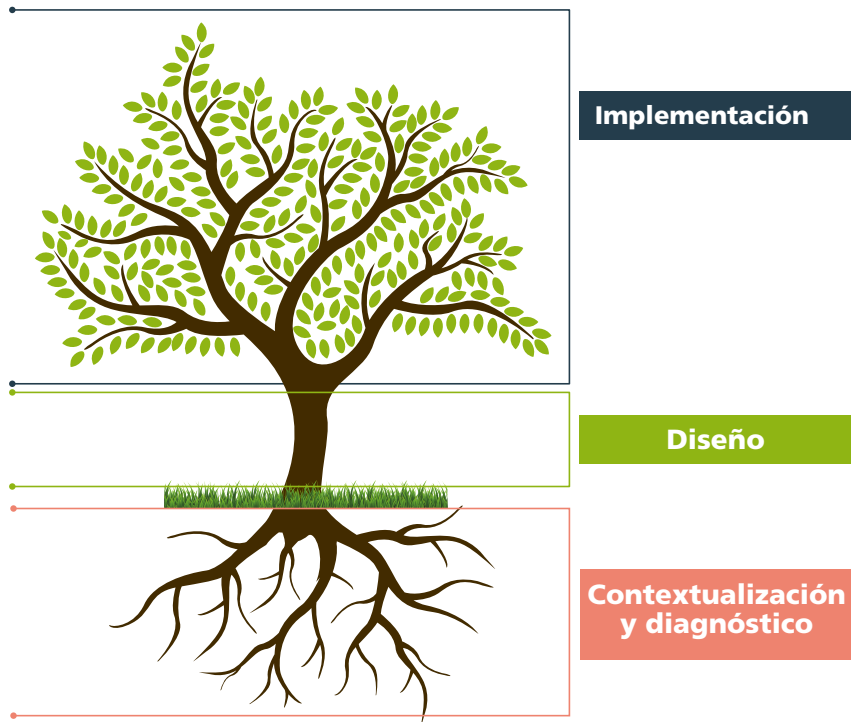
cuestiones de tipo metodológico. Sin embargo, se corre el riesgo de no pensar si el cómo (el modo) se está anteponiendo al qué y, sobre todo, al para qué.

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

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



3.3.1. La metáfora del árbol



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

Analizado el terreno y confirmada su pertinencia, estamos en condiciones de plantar el árbol. No se improvisa una propuesta didáctica basada en el aprendizaje colaborativo. Requiere tiempo. Hay que plantar y regar, equivocarse y volver a intentarlo. Para que el árbol crezca en su máxima expresión, se necesita conocer bien las posibilidades de esas raíces que ya están integradas en el

terreno (**diagnóstico**). El docente es quien diagnostica las raíces y sus posibilidades, de tal modo que, desde el principio, se identifican los mejores métodos para atender el crecimiento del árbol.

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

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


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

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



4

Recursos



«La docencia supone que podamos formarnos y mejorar en base a una reflexión de una serie de experiencias.»

4 Recursos

Aquí presentamos un conjunto de recursos accesibles que complementan el capítulo 3, «Propuesta didáctica». Pretende servir de ayuda para la reflexión que todo docente debe realizar cuando va a poner en marcha el aprendizaje colaborativo en su aula. En los próximos apartados encontraremos materiales reales y prácticos de experiencias y propuestas ya aplicadas, entre otros. Sin embargo, el presente material no pretende transformarse en una serie de recetas para ser empleadas directamente por el profesorado. Esto nunca funciona en educación. Por el contrario, los docentes, verdaderos profesionales de la educación, en formación permanente, aplican criterios pedagógicos justificados, poniendo a sus estudiantes reales en el centro de las decisiones que toman.

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

Como ya hemos podido comprobar, el aprendizaje colaborativo no es una simple técnica didáctica o una actividad concreta que proponemos, sino un enfoque global complejo que no se puede improvisar. Debido a la complejidad que puede

tener la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en nuestra aula, conviene que, previamente (aunque también durante y después del proceso de implementación), no solo consultemos la teoría, sino que también hayamos podido acceder a algunos materiales más prácticos y aplicados que faciliten la aproximación de los docentes a las prácticas colaborativas.

4.1. El sociograma

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

Recurso 1

EL SOCIOGRAMA

Técnicas sociométricas: tipos de instrumentos. Elaboración, aplicación y análisis de los resultados.

Autores: Mercedes Torrado



Finalidad del recurso:

Acompañar a docentes que quieran realizar un sociograma en sus aulas.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- **Técnicas sociométricas: definición y características**

- **El test sociométrico:**
 - Relaciones que se estudian:
 - Atracción - rechazo
 - Interacción
 - Interacción de hecho
 - Tipos de preguntas

- **Proceso de construcción:**
 - Elección y descripción del grupo
 - Elección del criterio sociométrico
 - Formulación de preguntas
 - Elaboración del cuestionario
 - Elaboración de la matriz sociométrica o sociomatrix
 - Análisis cuantitativo. Índices
 - Interpretación individual - grupal de las relaciones
 - Incluye ejemplos gráficos de sociogramas y ejercicios



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

Recurso 3

EL SOCIOGRAMA

Autora: Mercedes Torrado



Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- **Los procedimientos sociométricos:**
 - Método de las nominaciones
 - Método de asociación de atributos perceptivos
 - Método de las puntuaciones: *ranking*
- **Normas de interpretación**
- **Incluye ejemplos de preguntas y test**



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTAS

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

Los grupos base o estables constituyen las células de aprendizaje donde se desarrolla cada estudiante. Son, por lo tanto, un elemento esencial para el aprendizaje colaborativo. Como ya se ha indicado en el capítulo 3 de este documento, «Propuesta didáctica», aunque el grupo ideal está compuesto por entre cuatro y cinco estudiantes, existen variables que pueden modificar tal situación. El sociograma puede ser una herramienta de utilidad para definir estos grupos, y en el momento de su confección debemos ser conscientes de la heterogeneidad de estos tres grandes grupos:

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

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

Recurso 1

GUÍA PARA DISEÑAR SITUACIONES COOPERATIVAS

Autor: Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero



Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- Agrupamientos heterogéneos

- Duración del agrupamiento

- Distribución de los alumnos. Grupos seleccionados:
 - Por los alumnos
 - De forma estratificada
 - Al azar

- Disposición del aula

- Interdependencia positiva:
 - De metas
 - De tareas
 - De recursos
 - De funciones
 - De recompensas
 - De la identidad
 - Respecto al ambiente
 - Respecto al rival de fuera

- Responsabilidad individual

- Igualdad de oportunidades para el éxito

- Interacción promotora

- Procesamiento interindividual de la información

- Utilización de destrezas cooperativas

- Evaluación grupal



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

Recurso 2

TRABAJO COOPERATIVO

(Apartado 2). Equipo base.

Autora: María Carmen Orellana Rivas



Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

• Consejos para que funcione el equipo base:

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

• Normas básicas del grupo:

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

• Un ejemplo de guía de autoobservación



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

NOTAS

Recurso 3

GUÍA PARA EL PROFESOR O PROFESORA NOVEL

Capítulo 3. Grupo base (pp. 15-22)

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



Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- **Cómo formamos los grupos**

- **Inicia cada clase con una reunión del grupo base**

- **Usa la técnica del puzle:**
 - Reparto de tareas
 - Trabajo individual
 - Reunión de expertos
 - Preparación de la explicación
 - Reunión del grupo base
 - Evaluación

- **Usa la evaluación estratégicamente**

- **Asigna roles:**
 - Secretario o secretaria
 - Controlador o controladora del tiempo
 - Verificador o verificadora de que se ha entendido

- **Insiste en las estrategias de aprendizaje colaborativo**

- **Razona el porqué de esas estrategias**

- **Cuenta con tus estudiantes**



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/TTrGrupo/NovelCap3.pdf>

NOTAS

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

Cómo formar equipos de aprendizaje colaborativo en clase

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




Paso 1

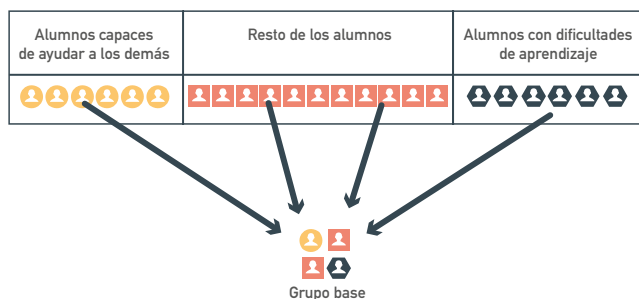
A tener en cuenta en la formación de equipos de aprendizaje cooperativo

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

Paso 2

Clasificación de los alumnos en tres categorías

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



Cada grupo está representado por una figura geométrica distinta. Lo de la figura geométrica es importante porque no conlleva ningún juicio de valor implícito.

Paso 3

Elaboración de equipos cooperativos

Una vez repartidos los alumnos entre las tres figuras geométricas, es momento de colocarlos teniendo en cuenta los criterios de selección previos.

Normalmente, se suele colocar en cada equipo a un alumno perteneciente al grupo del círculo, a otro perteneciente al grupo del hexágono y a otros dos del grupo del cuadrado. De esta forma conseguimos la creación de un equipo que viene a representar, en cierto modo, un «microgrupo clase» dentro del propio grupo clase. A partir de este momento, el profesor es capaz de explicar el contenido de su asignatura sabiendo que, en cada uno de los grupos, habrá al menos algún alumno que tendrá la capacidad de explicar al resto de su grupo aquello que no

haya quedado claro. La gran ventaja de elaborar este tipo de grupos es que el profesor se puede multiplicar por el número de grupos de que esté formada la clase, lo que facilita enormemente la consolidación de los aprendizajes.

Paso 4

Consolidación, revisión y reordenación de los grupos cooperativos

Una vez establecidos los grupos, llega la fase de observar cómo es su funcionamiento y el grado de rendimiento que obtienen TODOS los alumnos del grupo. En algunos casos, al principio, se realizan algunos pequeños cambios, pero por lo general no suele ser muy común. Este tipo de grupos se denomina *equipo de base*.

Los equipos de base son aquellos que se mantienen de forma permanente a lo largo de un curso o de una evaluación. Particularmente, somos partidarios de ir cambiando los grupos cada evaluación, siempre siguiendo el mismo criterio de creación, porque también resulta más motivador para los alumnos.

Ello no significa que, puntualmente, no puedan homogeneizarse los grupos de trabajo. De hecho, cuando estamos hablando de una actividad muy mecánica y repetitiva, puede incluso resultar útil, ya que el profesor tiene en un mismo grupo a los alumnos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje, y puede prestarles mayor atención. Pero insistimos, solo es recomendable para actividades mecanizadas.

4.3. Metodologías y técnicas didácticas activas complementarias

El aprendizaje colaborativo responde a un posicionamiento educativo del docente y de los centros escolares. Sin embargo, esta disposición requiere ciertas concreciones para su desarrollo en las aulas. Es aquí donde entran en juego las metodologías y las técnicas didácticas.

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

Recurso 1

EL TRABAJO EN EQUIPO MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Autor: Eduardo Fernández de Haro



Finalidad del recurso:

Ofrecer una introducción al aprendizaje colaborativo con especial énfasis en los aspectos concretos que deben contemplarse para su implementación en un aula.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

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

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

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

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



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

NOTAS

Recurso 2

GUÍA DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Autor: Junta de Andalucía (España)



Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

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

• Métodos para el aprendizaje:

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

Procedimiento	<ul style="list-style-type: none">• Explicación del profesor o profesora: se plantea un caso o problema y se exploran las reacciones suscitadas• Formulación de tareas y organización del trabajo• Estudio en pequeño grupo• Discusión en gran grupo durante un tiempo determinado• Síntesis final y conclusiones
El docente	<ul style="list-style-type: none">• Planificar y estructurar las sesiones formativas de acuerdo con los objetivos propuestos y la situación del contexto. Su papel es fundamental aunque no intervenga de forma directa
El alumnado	<ul style="list-style-type: none">• Activo, generador de ideas

(La tabla continúa en la página siguiente.)

Recurso 2

GUÍA DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Autor: Junta de Andalucía (España)

• Técnicas didácticas:

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



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

Recurso 3

MANUAL DE TÉCNICAS DIDÁCTICAS Y EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Autor: Instituto Profesional Virginio Gómez (región del Bío-Bío, Chile)



Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

• Técnicas didácticas para favorecer la conceptualización:

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

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

- Técnica de demostración
- Debate
- Trabajo grupal
- Mesa redonda
- Cuadro comparativo
- Juego de roles
- Diagrama UVE
- Diario o bitácora

• Técnicas didácticas para favorecer el proceso de desarrollo creativo:

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



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

4.4. Retroalimentación grupal e individual

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

La retroalimentación tiene el potencial de apoyar el rendimiento académico. También promueve la motivación, la autorregulación y la autoeficacia. Ofrecer una adecuada retroalimentación no es siempre una tarea sencilla. Por ello, los siguientes recursos, junto con lo ya indicado en el capítulo 3 de este documento, «Propuesta didáctica», resultarán claves para poder aplicar una retroalimentación (*feedback*) constructiva a los estudiantes.

Recurso 1

RETROALIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Autor: EducarChile



Finalidad del recurso:

Ofrecer recursos para que el docente pueda autoformarse, analizar e interpretar su propia realidad, y ofrecer retroalimentación significativa a sus estudiantes.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- ¿Por qué es importante la retroalimentación?
- Diferentes tipos de retroalimentación
- Pasos para dar retroalimentación para el aprendizaje:
 - Leer o escuchar el trabajo
 - Crear una lista de aspectos a mejorar y centrarse en uno de ellos
 - Escribir la retroalimentación
 - Proporcionar la retroalimentación

Retroalimentación efectiva para el aprendizaje =
Aspectos logrados + Sugerencias de mejoría específicas +
Ejemplos o referencias a recursos de apoyo +
Explicación del efecto que tendrán las correcciones en el trabajo



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Documentos_Evaluacion2012/Feedback_para_el_aprendizaje.pdf

20 CONSEJOS PARA PROPORCIONAR RETROALIMENTACIÓN (FEEDBACK) EFECTIVA

- Haz una retroalimentación efectiva.
- Ofrece la retroalimentación en el momento oportuno.
- Responde a cuatro preguntas:
 - ¿Qué puede hacer el estudiante?
 - ¿Qué es lo que no puede hacer el estudiante?
 - ¿Cómo se compara el trabajo del estudiante con el de los demás?
 - ¿Cómo puede el estudiante mejorar?
- Haz que los estudiantes te entreguen la retroalimentación por escrito.

- Sé sensible a las necesidades individuales de cada estudiante.
- Lleva a cabo la retroalimentación referida a una habilidad o conocimiento específico.
- Haz comentarios o sugerencias para mantener a los estudiantes «en línea» con su logro.
- Utiliza un cuaderno para realizar el seguimiento del progreso del estudiante.
- Conversa de uno en uno con ellos, o en pequeños grupos.
- Emplea retroalimentación verbal, no verbal y por escrito.
- Haz comentarios por escrito.
- Retorna pruebas, documentos o trabajos al principio de la clase.
- Concéntrate en una habilidad.
- Define fechas de entrega para tu retroalimentación.
- Comprueba que tu retroalimentación ha sido efectiva preguntando a algún estudiante.
- Proporciona modelos o ejemplos.
- Enseña a tus estudiantes a retroalimentar a otros compañeros.
- Invita a otro adulto a proporcionar retroalimentación.
- Ofrece reconocimientos sinceros.
- Invita a los estudiantes a que te proporcionen retroalimentación.

4.5. Tipos de evaluación propios del aprendizaje colaborativo

La forma de evaluar de los docentes constituye un elemento clave para el aprendizaje del alumnado. Además, a partir del modo en que se realice la evaluación, se generará la información para valorar sus avances, se implementarán acciones de mejora y se determinará cómo comunicar los resultados. El aprendizaje colaborativo también lleva asociado un enfoque relativo a la evaluación, que mantiene una necesaria coherencia con la metodología que se haya seleccionado.

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

Recurso 1

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

Autor: Javier Cortés de las Heras



Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

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

Criterio de clasificación.	Tipos de evaluación
1. Agente evaluador	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Coevaluación • Heteroevaluación
2. Momento	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica (o inicial) • Evaluación continua • Evaluación final
3. Propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación sumativa • Evaluación formativa
4. Grado de formalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación informal • Evaluación estandarizada
5. Usos e interpretación de la puntuación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación referida a la norma • Evaluación referida al criterio • Evaluación ipsativa
6. Consideración del objeto evaluado	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación holística • Evaluación analítica
7. Tradición evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación tradicional • Evaluación alternativa
8. Nivel de impacto	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de bajo impacto • Evaluación de alto impacto

(La tabla continúa en la página siguiente.)

Recurso 1

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

Autor: Javier Cortés de las Heras

• Pistas para una evaluación auténtica

• Procedimientos de evaluación:

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

• Pruebas de evaluación

• Instrumentos de evaluación:

- Pruebas objetivas
- Escala de actitudes
- Cuestionarios
- Listas de cotejo
- Escala de observación
- Rúbricas

• Escalas de medida



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

Recurso 2

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

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



Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

• Métodos de evaluación y su descripción:

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

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

Método de evaluación	Tipo de objetivos de aprendizaje que es adecuado evaluar con el método respectivo
Selección de respuesta o escritura de respuesta corta	<ul style="list-style-type: none">• Conocimientos• Entendimiento o algunos patrones de razonamiento
Respuesta escrita amplia	<ul style="list-style-type: none">• Relaciones de elementos de conocimiento• Razonamiento mediante la descripción escrita en la solución de problemas complejos• Generación de productos escritos
Evaluación del desempeño	<ul style="list-style-type: none">• Razonamiento mediante la observación de alumnos resolviendo problemas, de donde pueden hacerse inferencias sobre lo que han razonado para resolverlos• Habilidades, mediante la observación y evaluación de habilidades en el momento de su realización• Generación de productos
Oral	<ul style="list-style-type: none">• Conocimientos (pero consume mucho tiempo)• Razonamiento preguntando a los alumnos por «la lógica» que han utilizado para resolver un problema; que puedan explicarla• Habilidades comunicativas orales (no es adecuado para evaluar otras habilidades)



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

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

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

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

Recurso 1

DIARIO DE APRENDIZAJE, RÚBRICAS Y PORTAFOLIOS

Autor: Fernando Trujillo Sáez



Finalidad del recurso:

Ofrecer una propuesta de contenidos y estructuras para llevar a cabo el seguimiento y el registro del proceso.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

• El diario de aprendizaje:

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

• Las rúbricas:

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

• El portafolio:

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

• Incluye, además, una sección última de «para saber más».



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

Recurso 2

ESTRATEGIA DEL PORTAFOLIO DEL ALUMNO/A

Autor: Óscar Barrios Ríos

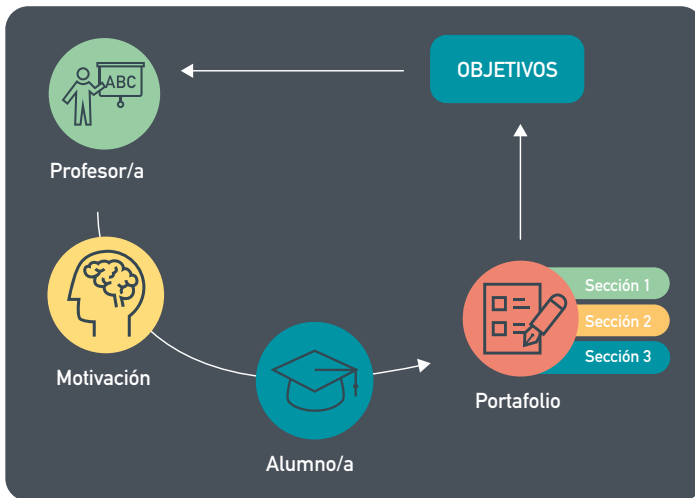


Finalidad del recurso:

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

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- Estrategia del portafolio de trabajo y su evaluación:
 - Estrategia didáctica



- Evaluación del portafolio de trabajo del alumno/a

(La tabla continúa en la página siguiente.)

Recurso 2

ESTRATEGIA DEL PORTAFOLIO DEL ALUMNO/A

Autor: Óscar Barrios Ríos

• Portafolio de trabajo. Escala de apreciación: organización del portafolio

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

NOTAS

(La tabla continúa en la página siguiente.)

Recurso 2

ESTRATEGIA DEL PORTAFOLIO DEL ALUMNO/A

Autor: Óscar Barrios Ríos

• Portafolio de trabajo. Escala de apreciación: logro de objetivos

Crterios y aspectos a evaluar	Deficiente (Requiere mejorar)	Regular (Debe completarse con otros elementos)	Bueno (Puede ser completado)	Excelente (Cumple totalmente)
1. Grado de conocimiento y forma que utilizará para alcanzar los objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de los materiales en cada sección • Comentarios de futuros trabajos 				
2. Relación de los trabajos realizados o por realizar con los objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Comentario de los trabajos en cada sección • Planificación de futuros trabajos 				
3. Logros sucesivos en la adquisición del aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de calificaciones o conceptos asignados • Corrección de los aspectos negativos o deficitarios en las evaluaciones realizadas 				
4. Manejo de los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Cuadros resumen o comentarios generales • Materiales complementarios 				
5. Establecimiento de relaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Otros materiales de iniciativa propia • Trabajos de investigación 				

NOTAS

(La tabla continúa en la página siguiente.)

Recurso 2

ESTRATEGIA DEL PORTAFOLIO DEL ALUMNO/A

Autor: Óscar Barrios Ríos

• Portafolio de trabajo. Escala de apreciación: evaluación general

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

NOTAS



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

Recurso 3

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE RÚBRICAS

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



Finalidad del recurso:

Acompañar paso a paso a un docente en la elaboración de una rúbrica. Aunque está pensada para el ámbito de la educación superior, esta guía sirve para cualquier docente que quiera saber qué elementos debe contener toda rúbrica y cómo confeccionarla.

Contenidos de interés para el aprendizaje colaborativo:

- ¿Qué son las rúbricas?
- Estructura general de la rúbrica (elementos que debe contener):
 - Actividad
 - Niveles de desempeño
 - Criterios o estándares de evaluación
 - Descriptores

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



Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

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



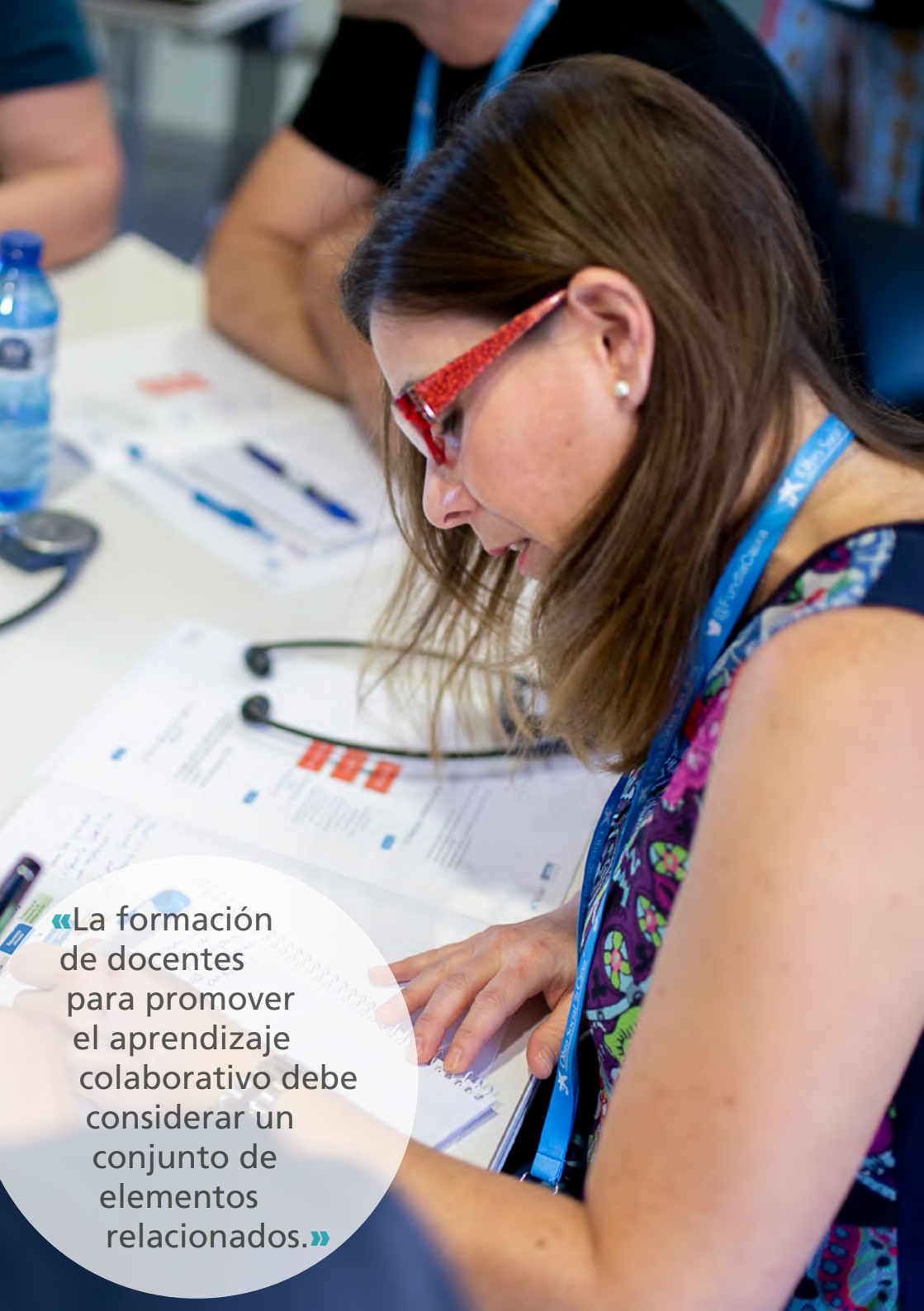
Descarga este recurso en el siguiente enlace:

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

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

5

Orientaciones para la formación de docentes



«La formación de docentes para promover el aprendizaje colaborativo debe considerar un conjunto de elementos relacionados.»»

5

Orientaciones para la formación de docentes

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

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

Calvo (2013) propone **tres grandes categorías de actividades vinculadas al aprendizaje profesional colaborativo de docentes:**

- En primer lugar, se encuentran las centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la actividad de colegas que disponen de buenas prácticas para compartir y que están dispuestos a guiar, orientar y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento entre profesores expertos y noveles.
- Una segunda categoría se refiere al aprendizaje profesional colaborativo con base en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacio-

nan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos de esta categoría, se encuentran las comunidades de aprendizaje y los talleres de formación para el trabajo colaborativo en el aula.

- Por último, están las actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan formar comunidades virtuales de aprendizaje a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la web.

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

Las orientaciones que presentaremos en las siguientes secciones contemplan las características de los programas de desarrollo profesional docente que la bibliografía disponible considera exitosos (Vaillant y Marcelo, 2015). Estos

programas reúnen las siguientes características:

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

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

5.1. Contenidos y temas a trabajar

Los docentes que participan en propuestas impulsadas por instituciones y centros educativos interesados deberían obtener una formación que favoreciese la comprensión y la incorporación de los contenidos y los temas que aparecen en el presente manual, *Aprendizaje colaborativo: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*, elaborado por SUMMA. Una formación que busque promover el aprendizaje colaborativo en el aula deberá considerar, entre otros, los siguientes contenidos y temas:

- Noción de aprendizaje colaborativo, referido a formas particulares de interacción que conllevarán mecanismos de aprendizaje, significados y conexiones (ver apartado 1.1, «Delimitación conceptual»).
- Concepto de interdependencia positiva, que se da en un grupo cuyos integrantes fomentan el aprendizaje y el éxito de cada uno de ellos, y en el que todos son responsables y reflexionan acerca de lo eficaz de su trabajo colectivo (ver apartado 1.2, «Principios y componentes»).
- Cinco principales componentes del aprendizaje colaborativo, representados por la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación (ver apartado 1.2, «Principios y componentes»).
- Factores que intervienen en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en el aula, entre ellos la consideración del alumnado (sus conocimientos previos, sus intereses...), los objetivos de aprendizaje y los contenidos (ver apartado 3.2.1, «Diagnóstico e indagación»).
- Estrategias y dispositivos metodológicos que permitan la interacción y la aportación de conocimientos de cada integrante para crear nuevos aprendizajes, producto de la interacción entre compañeros (ver capítulo 4, «Recursos»).
- Estructuración y diseño de actividades que generen el aprendizaje colaborativo en el aula y que permitan a los alumnos comprender y crear significados juntos, y entender que este proceso les enriquece y les hace crecer (ver apartado 1.6, «Condiciones que favorecen la tarea en el aula»).
- Secuenciación de contenidos a partir de un diagnóstico y una indagación previos, diseño y planificación, actividades a implementar y una evaluación

continua que permitan al docente realizar el seguimiento de sus alumnos en cuanto a la incorporación de las ideas y las prácticas de trabajo colaborativo (ver apartado 3.2.3, «Acción e implementación»).

El presente manual, *Aprendizaje colaborativo: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*, elaborado por SUMMA, ofrece un marco de referencia para la identificación de competencias y capacidades a impulsar en la formación de docentes que buscan favorecer el aprendizaje colaborativo en sus aulas.

5.2. Competencias y capacidades a impulsar

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

Como ya se ha expresado, los equipos docentes no reciben una formación específica acerca del aprendizaje colaborativo, y cuando la han tenido suele ser de corta duración y centrada en temas de normativa y regulación. El pensar en una formación específica nos lleva a preguntarnos acerca de cuáles son las capacidades y competencias que requieren los profesores para la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en el aula.

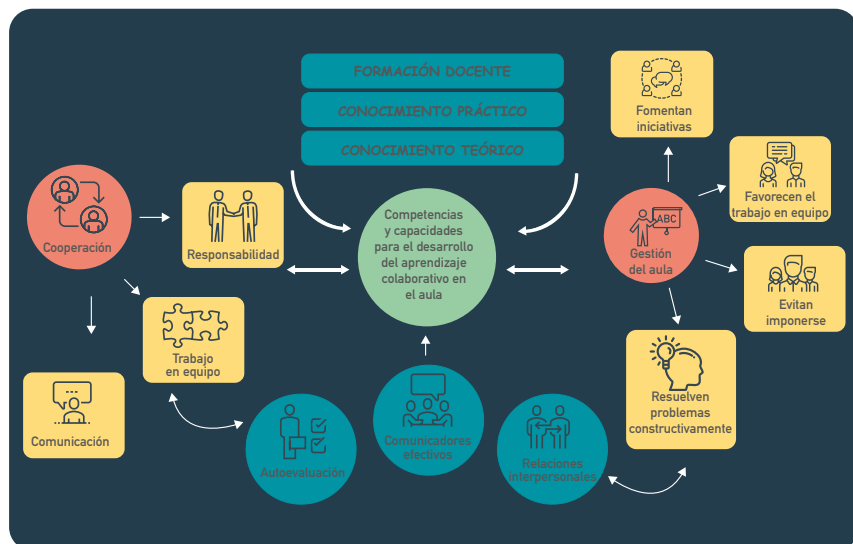
La literatura internacional aporta desde hace tiempo (Woolfolk, 1996) evidencia empírica acerca de las características de los docentes que impulsan el aprendizaje colaborativo en sus aulas, e identifica cuáles son las principales competencias y capacidades que debe reunir:

- Reconocer puntos de vista diversos de sus estudiantes y poseer la capacidad para comprenderlos.
- Fomentar la selección y la iniciativa personal de sus estudiantes.

- Explicar de forma clara cómo trabajar en equipo en el aula.
- Aceptar las emociones negativas como reacciones válidas que pueden resolverse positivamente.
- Gestionar situaciones difíciles con los estudiantes de forma constructiva, evitando recurrir a la crítica, la desvaloración o la coerción.
- Comunicar de manera efectiva sus ideas sin inferencias.
- Preocuparse genuinamente por el grupo, respetar a los demás cuando hablan y evitar imponerse por encima de los estudiantes.

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

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



El cuadro 1 muestra una propuesta de formación en las competencias y habilidades que deben desarrollar los docentes, centrada en la implementación del aprendizaje colaborativo en el aula.

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

5.3. Énfasis metodológicos

Las propuestas de formación deberán ofrecer un amplio rango de actividades para que, durante su realización, los docentes puedan vivir experiencias generadoras de aprendizaje colaborativo. Así, deberán planificarse e incluirse en la formación actividades como el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas, los debates, los estudios de casos y las presentaciones en equipo. Las actividades formativas deberán ser estructuradas y secuenciadas de modo que cada participante conozca sus distintas fases y qué logros se espera que alcance durante su participación en el taller.

En relación con las estrategias y las actividades de formación, se proponen las siguientes sugerencias:

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



5.3.1. Participantes

Los participantes en las propuestas formativas son maestros y profesores de educación primaria y secundaria interesados en promover el aprendizaje colaborativo en sus aulas. Hay que tener en cuenta que los participantes registran antecedentes y vivencias vinculados con los temas a desarrollar, ya que todos poseen alguna experiencia y algún conocimiento (aunque sea mínimo) sobre el trabajo colaborativo. Además, en la planificación de las sesiones de formación, deberá considerarse el contexto donde trabaja cada docente, que constituye el telón de fondo de las actividades formativas.



5.3.2. Facilitadores

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

- Reflexivos y estratégicos, capaces de liderar a docentes con valores, creencias y expectativas distintas en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en el aula.
- Capaces de identificar estrategias de formación culturalmente adecuadas, pertinentes y que puedan ser adaptadas a su contexto.
- Competentes en el desarrollo, la comunicación y la promoción de estrategias y metodologías para implementar actividades colaborativas en el aula.
- Comprometidos con el aprendizaje y dispuestos a generar conocimientos y comprensión individuales e institucionales.

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



5.3.3. Recursos

Los participantes deberán contar con recursos (en formato papel o electrónico) que les proporcionará el facilitador o facilitadora, tales como:

- Ejemplos de aplicaciones concretas de aprendizaje colaborativo en el aula.
- Estudios de casos referidos a prácticas colaborativas en centros educativos.
- Ejemplos de dinámicas y estrategias que favorecen el aprendizaje colaborativo.
- Presentaciones en formatos variados para apoyar el desarrollo de las actividades de formación.

Sería conveniente que quienes participan en el taller compartiesen con el facilitador o facilitadora, y con sus pares:

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

Se recomienda que, antes del inicio del taller, el facilitador o facilitadora cree un wiki, un blog, un documento de Google Docs, etc. para presentar la temática a los participantes. Mediante un correo previo, enviará a cada participante:

- Los acuerdos esenciales.
- Las lecturas obligatorias.
- Los materiales complementarios.



5.3.4. Preguntas orientadoras

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

- La noción de aprendizaje colaborativo en el aula, ¿refleja la forma de funcionamiento de tu centro educativo?

- ¿Podrías describir el tipo de comunidad escolar en la que trabajas e identificar los factores que podrían facilitar o trabar el trabajo colaborativo?
- ¿Qué lugar de importancia ocupa el aprendizaje colaborativo en tu centro?
- ¿Cuáles son los desafíos que genera la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo en el aula?
- ¿Cómo se desarrolla el trabajo colaborativo y cómo puede sustentarse?
- ¿Crees que, en tu comunidad escolar, estarán a gusto con el desarrollo de actividades referidas al aprendizaje colaborativo? ¿Cómo lo podremos saber?
- ¿Cómo pueden los cargos directivos liderar el aprendizaje colaborativo en sus centros escolares?
- ¿Cómo pueden enriquecer el trabajo colaborativo las redes de apoyo externo y las comunidades profesionales?
- ¿Cómo podemos generar un clima de confianza y promover la colaboración y el trabajo en equipo eficaz?
- ¿Cómo podemos generar un clima de confianza en el centro educativo?
- ¿Cómo se pueden favorecer equipos docentes colaborativos?



5.3.5. Evaluación

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

- Diagnóstica: evalúa el nivel actual de conocimientos y habilidades de los docentes participantes.
- Formativa: monitorea el progreso en el logro de los objetivos.
- Sumativa: proporciona datos para juzgar el nivel final del aprendizaje de los participantes.

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

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

- Su planificación estratégica para implementar un trabajo colaborativo en el aula.
- Sus reflexiones sobre la propuesta de formación.

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

5.4. Ambientes de aprendizaje

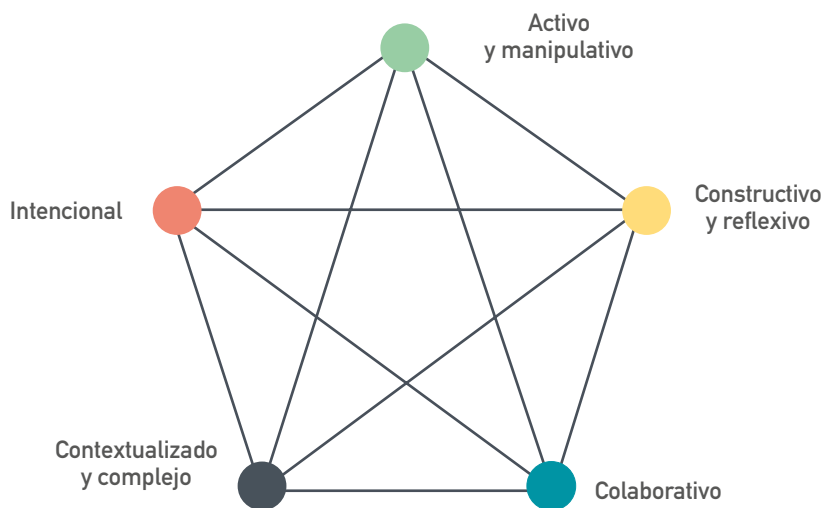
Tradicionalmente, se ha pensado la formación en espacios físicos. Sin embargo, cada vez se entremezclan más las situaciones de aprendizaje en contextos tanto físicos como virtuales. Por ello, la metáfora del «ambiente de aprendizaje» puede ser útil y permite comprender los procesos y las situaciones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

Pensar la formación como un «ambiente de aprendizaje» supone comprender que se aprende a enseñar en distintos momentos, situaciones, contextos y medios. Tanto si se trata de un ambiente físico como de un ambiente digital, se

debería atender de forma especial a la persona, la situación o el espacio donde actúa, interacciona y aprende, y el empleo de herramientas y medios que faciliten el aprendizaje (Vaillant y Marcelo, 2015).

Nuestra premisa es que la práctica profesional de maestros y profesores se aprende en distintos contextos, por lo que resulta pertinente analizar más detalladamente estos espacios y sus condiciones para que se produzca el aprendizaje profesional. Quizás uno de los autores más representativos de esta temática sea Jonassen (2003), quien propone que la finalidad de cualquier ambiente de aprendizaje consiste en implicar a los participantes en un taller de formación en experiencias de aprendizaje significativo. Estas experiencias tienen en común algunas características, tal y como se observa en la figura 2, que muestra en uno de sus vértices que el aprendizaje es activo. Los participantes en un taller de formación no son sujetos que esperan para aprender, sino que aprenden implicándose en tareas o actividades significativas que los llevan a indagar, formularse preguntas, recopilar información y reflexionar (Vaillant y Marcelo, 2015).

Figura 2: Características del aprendizaje significativo



Además, el aprendizaje es constructivo, ya que la actividad es una condición necesaria pero no suficiente para que se produzca el aprendizaje. Para que cada uno de los participantes en un taller de formación aprenda, debe ser capaz de relacionar e integrar las nuevas experiencias que está llevando a cabo. También es necesario que el docente construya esquemas conceptuales que le ayuden a entender lo que va aprendiendo. Para ello, se requiere que los ambientes de aprendizaje promuevan ocasiones en las que el profesorado se vea obligado a reflexionar y pensar sobre lo que está aprendiendo.

Por otra parte, el aprendizaje es intencional, debido a que, cuando los participantes en un taller de formación se implican en las actividades, resulta necesario que conozcan cuál es la meta de tales actividades. Los docentes aprenden mejor cuando conocen el qué y el para qué de lo que están haciendo. La actividad por sí misma no conduce al aprendizaje si no existe simultáneamente la reflexión y la integración de lo que se está aprendiendo. Debemos también indicar que el aprendizaje es colaborativo, porque la experiencia de aprendizaje informal de las personas nos enseña que generalmente aprendemos algo mediante la observación, la conversación y la práctica, actividades que no se realizan en solitario, sino en colaboración.

Dos ideas son clave en la creación de un adecuado ambiente de aprendizaje. La primera es que los ambientes de aprendizaje sitúan a los participantes en un taller de formación en situaciones en las que deben compartir con los demás, conversar en torno a un problema o dilema, y desarrollar conjuntamente una solución.

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

5.5. Estructuración de la formación

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

- En primer lugar, especificar los objetivos de la formación, los contenidos, las competencias y las capacidades relacionadas con el desarrollo de las habilidades colaborativas: ¿qué habilidades de colaboración se enfatizarán en las sesiones de formación?
- Identificar previamente las actividades formativas y la utilización de recursos en función de las estrategias (dinámicas y técnicas) más apropiadas para la consecución de los objetivos de acuerdo con la realidad y el contexto.
- Asignar roles para asegurar la interdependencia de los participantes en las sesiones de formación. Se sugiere que los docentes desempeñen roles complementarios y rotativos.
- Determinar los comportamientos deseables por parte de quienes participan en la formación para el éxito de un equipo colaborativo de aprendizaje. Para ello, habrá que fomentar el conocimiento y la confianza entre los implicados en el proceso, desarrollar comunicaciones efectivas y resolver conflictos de forma constructiva.
- Clarificar las tareas a realizar a través de comunicaciones escritas para minimizar los olvidos y malas interpretaciones. Puede pedirse al grupo que genere un tipo de trabajo conjunto (proyecto, ensayo, informe, guion...) para promover la interdependencia positiva de los participantes.
- Decidir el tamaño de los grupos y su forma de organización (heterogéneos u homogéneos). El número de integrantes suele oscilar entre tres y seis. Hay que tener en cuenta, que cuanto menor sea el tiempo disponible, más apropiados serán los grupos de trabajo pequeños.
- Acondicionar el aula para acomodar a los docentes participantes (en sesiones presenciales) en círculos o mesas de trabajo, ya que los auditorios no facilitan el trabajo en grupos.

- Monitorear el comportamiento de los docentes participantes para ayudar a los equipos a superar dificultades propias del trabajo colaborativo. En este sentido, es necesario formularse preguntas como las siguientes (que podrán servir como pautas de observación):
 - ¿Cómo está trabajando en lo individual cada uno de los participantes dentro del grupo? ¿Se muestran implicados, motivados y responsables?
 - ¿En qué medida las preguntas orientadoras acerca de los temas prioritarios en la formación se discuten de forma inteligente?
 - ¿Hay participantes que toman la iniciativa la mayor parte del tiempo?
 - ¿Existen participantes que se sienten inhibidos para hablar incluso en el contexto del pequeño grupo?
 - Algunos participantes tienden a dominar la discusión y se imponen a los demás?
- Deberá evaluarse la calidad y la cantidad del aprendizaje de los participantes en las sesiones de formación para conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades y evitar que unos se valgan del trabajo de los demás. Las principales preguntas a formular son las siguientes:
 - ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno de los participantes dentro del grupo?
 - ¿Se muestran implicados, motivados y responsables?

En síntesis, en este apartado hemos desarrollado una serie de orientaciones generales para una propuesta formativa centrada en el aprendizaje colaborativo en el aula. Resulta evidente que estas orientaciones deberán ser «aterizadas» y concretadas en función del contexto donde se desarrollen las actividades de formación, y en función de cuatro preguntas básicas: ¿quién promueve la formación?, ¿a quién va dirigida?, ¿cómo se promueve? y ¿dónde se produce?



6

Talleres de formación para docentes

«Descubramos como los y las docentes pueden implementar el trabajo colaborativo en el aula a través de ejemplos.»



6

Talleres de formación para docentes

La propuesta para la realización de talleres de formación docente busca complementar el capítulo 5 de este material, «Orientaciones para la formación de docentes». Así, pretende servir de apoyo para la implementación de actividades de desarrollo profesional docente referidas al aprendizaje colaborativo en el aula.

A continuación se exponen una serie de propuestas inspiradoras para la realización de talleres que luego deberán adaptarse en cada caso. Los talleres se diseñarán de distinto modo según se trate, por ejemplo, de educación primaria o secundaria, o en función de si es una zona urbana o rural. Por ello, no se ofrecen materiales para áreas concretas o para niveles o zonas geográficas, sino que se busca inspirar para el «aterrizaje» de las orientaciones presentes en este documento en materia de aprendizaje colaborativo.

¿Para qué sirven los talleres? Para descubrir cómo los docentes pueden implementar el trabajo colaborativo en el aula a través de ejemplos y casos que serán cuidadosamente identificados y presentados.

¿En qué consisten los talleres? En oportunidades para conocer y experimentar metodologías y dinámicas que favorezcan la puesta en marcha de actividades colaborativas en el aula.

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

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

Los talleres se realizarán según las sugerencias que aparecen en el capítulo 5, «Orientaciones para la formación de docentes». Durante el taller, el facilitador o facilitadora creará grupos base según el número de participantes. Los ejemplos de talleres que se presentan a continuación surgen de temáticas que hemos identificado como prioritarias para la reflexión de cada docente y su formación.

6.1. Taller 1. La naturaleza del aprendizaje colaborativo

Taller 1

LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

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

Líneas de reflexión

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

Recursos. Preparación previa o estímulo

Los participantes en el taller deberán ver el vídeo y leer el artículo que se presentan a continuación:

- **Vídeo *Aprendizaje colaborativo para el mundo digital según Sugata Mitra*** (enlace: https://www.youtube.com/watch?time_continue=30&v=dvpmFfMjSOo)
- **Artículo: Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28(V), 1-12.**

Actividad en grupos base

1. A partir de la visualización del vídeo y de la lectura del artículo, cada grupo base deberá identificar los rasgos esenciales que debería tener el aprendizaje colaborativo en el aula. En dos o tres hojas se plasmará la reflexión del grupo en relación con:
 - Características.
 - Procesos de desarrollo.
 - Resultados.

(La tabla continúa en la página siguiente.)

Taller 1

LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

- Las hojas de síntesis servirán de insumos para que cada grupo base confeccione un póster en el que aparecerán (en una ilustración gráfica) las características, los procesos de desarrollo y los resultados del aprendizaje colaborativo en el aula.
- A partir de la descripción que se muestra en los pósteres elaborados por los grupos base, los participantes en el taller intercambiarán ideas basándose en las siguientes preguntas guía: (enlace: https://www.youtube.com/watch?time_continue=30&v=dvpmFfMjSOo)

Actividad con el grupo clase

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

Cierre

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

6.2. Taller 2. La elaboración de un sociograma

Taller 2

LA ELABORACIÓN DE UN SOCIOGRAMA

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

Líneas de reflexión

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

(La tabla continúa en la página siguiente.)

Taller 2

LA ELABORACIÓN DE UN SOCIOGRAMA

Recursos. Preparación previa o estímulo

- Visualización del vídeo *Cómo hacer un sociograma (para Primaria y Secundaria)* (enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=OnlIRm5Zyrs>)
- Previamente a su participación en el taller, el docente deberá formular tres preguntas a su grupo aula para indagar acerca de quiénes son los estudiantes líderes y quiénes sufren mayor rechazo en el grupo. Es importante indicar a los estudiantes que sus respuestas deberán ser secretas, y que no deben decir a sus compañeros que los han nombrado en determinada pregunta. Cada pregunta se contestará solo con un nombre. Las preguntas son las siguientes (deberán adaptarse al lenguaje y al nivel de cada grupo):
 1. ¿Con quién de tus compañeros te gusta conversar?
 2. ¿Con quién de tus compañeros te gusta hacer actividades conjuntas?
 3. ¿Con quién de tus compañeros no te gusta estar?

Actividad grupal

- Los participantes se reunirán en grupos base para realizar un sociograma en una tabla que deberán entregar, y en la que se consignará la información aportada por cada participante relacionada con las respuestas a las tres preguntas formuladas al grupo aula. Habrá tantos sociogramas como integrantes del grupo.

Actividad con el grupo clase

- Se contrasta la información de los sociogramas y se reflexiona sobre los aspectos particulares del aula en relación con la implementación del trabajo colaborativo.
- ¿Cuáles son los temas comunes? ¿Cuáles son las diferencias?

Cierre

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

- Detectar a los alumnos que son rechazados por el grupo o que presentan dificultades para integrarse en las actividades escolares.
- Reconocer a los niños que funcionan como líderes, con mayor influencia en el grupo, y que eventualmente podrían favorecer el aprendizaje colaborativo en el aula.
- Identificar los distintos grupos de interacción social y, así, descubrir la presencia de diferentes agrupamientos dentro del grupo.

6.3. Taller 3. La creación de grupos base

Taller 3

LA CREACIÓN DE GRUPOS BASE

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

Líneas de reflexión

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

Recursos. Preparación previa o estímulo

- Leer el documento que aparece en los recursos *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*, Pere Pujolàs (Universidad de Vic). Zaragoza, noviembre de 2002
(enlace: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>)

Actividad grupal

- Una vez consultado el documento de lectura recomendada, cada grupo base elaborará una propuesta (de dos o tres hojas) a partir de un ejemplo de trabajo colaborativo en el aula. En la citada propuesta se deberá:
 1. Explicar el criterio o criterios seguidos para formar grupos y para asignar roles al inicio.
 2. Exponer cómo y cuándo los roles irán rotando para que todos los participantes tengan la oportunidad de desempeñarlos todos.
 3. Indicar los criterios o las pautas que cada miembro deberá utilizar para evaluar el desempeño del rol de sus compañeros, así como la puntuación o valoración que se otorga a dicha evaluación.

Actividad con el grupo clase

- Se contrasta la elaboración de cada grupo base y se reflexiona sobre los aspectos particulares de cada propuesta.
- ¿Cuáles son los temas comunes? ¿Cuáles son las diferencias?

Cierre

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

6.4. Taller 4. La definición de normas

Taller 4

LA DEFINICIÓN DE NORMAS

- ▣ — **Objetivo**
- ▣ — Propiciar en los participantes el conocimiento acerca de la importancia de disponer de normas que proporcionen un marco para el trabajo colaborativo en el aula, así como para los roles y las funciones de los integrantes de los grupos base que se hayan creado.

Líneas de reflexión

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

Recursos. Preparación previa o estímulo

- Lectura del documento *Programa para la mejora de la convivencia. Actividades para elaborar unas normas de clase* (enlace: <https://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/files/2010/04/elaboracion-de-normas-para-las-aulas1.doc>)

Actividad grupal

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

Actividad con el grupo clase

- Se contrasta la elaboración de cada grupo base y se reflexiona sobre los aspectos particulares de cada propuesta de normativa.
- ¿Cuáles son los temas comunes? ¿Cuáles son las diferencias?

Cierre

Al finalizar el taller, el facilitador o facilitadora realizará una síntesis de las elaboraciones de los grupos base y concluirá enfatizando los siguientes aspectos:

- Todo grupo construye normas para regular su funcionamiento según el nivel y el contexto donde se inscriba el trabajo de aula.
- Las normas deberán ser acordadas entre todos para facilitar su aceptación por parte de los integrantes del grupo.

6.5. Taller 5. La aplicación de metodologías activas

Taller 5

LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

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

Líneas de reflexión

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

Recursos. Preparación previa o estímulo

- Repaso de algunos materiales sobre metodologías o técnicas didácticas activas que se ofrecen en el capítulo 4, «Recursos».

Actividad grupal

A partir de la revisión y la lectura acerca de técnicas didácticas activas, cada grupo base deberá:

- Identificar y seleccionar una metodología activa apropiada para impulsar el trabajo colaborativo en el aula.
- Diseñar, en dos o tres hojas, una actividad de aprendizaje basada en la metodología seleccionada según el nivel y el contexto en el que se enmarque el trabajo de aula.

Actividad con el grupo clase

- Finalizada la actividad grupal, se intercambian ideas sobre la elaboración de cada grupo base.
- Se contrasta el grado de compromiso o motivación que podría generar cada una de las actividades propuestas.

Cierre

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

6.6. Taller 6. La elaboración de rúbricas

Taller 6

LA ELABORACIÓN DE RÚBRICAS

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

Líneas de reflexión

- ¿Cuáles son las rúbricas más adecuadas para evaluar las actividades referidas al aprendizaje colaborativo en el aula?
- ¿Cuáles son las aplicaciones posibles de la evaluación entre iguales y por parte del propio alumno o alumna (autoevaluación)?

Recursos. Preparación previa o estímulo

- Repaso de los documentos ofrecidos en el capítulo 4, «Recursos», en particular el elaborado por Alejandro Iborra y Nieves Izquierdo, *¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo?* (enlace: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>)

Actividad grupal

- A partir de la lectura recomendada, cada grupo base deberá:
 - Seleccionar una actividad que podrían realizar los estudiantes en un aula (por ejemplo, una presentación de un pequeño grupo al grupo clase, un juego de rol, un debate, etc.).
 - Determinar los criterios a evaluar en la actividad seleccionada.
 - Indicar el número de niveles de desempeño.
 - Definir, para cada criterio y nivel de desempeño, la descripción correspondiente.
 - Elaborar, en dos o tres hojas, la rúbrica.

Actividad con el grupo clase

- Finalizada la actividad grupal, se intercambian ideas acerca de la elaboración de cada grupo base.
- Se identifican las debilidades y las fortalezas de las rúbricas elaboradas por los grupos base.

Cierre

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

7

Referencias bibliográficas



7

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I., y VAILLANT, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- BARKLEY, E. F., CROSS, K. P., y MAJOR, C. H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- BOYLE, B., WHILE, D., y BOYLE, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/1026716032000189471>.
- BURKE, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95. Disponible en: https://uncw.edu/jet/articles/vol11_2/burke.pdf.
- CALVO, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En: Unesco-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y Unesco.
- CHENG, W. Y., LAM, S. F., y CHAN, C. Y. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: The roles of group heterogeneity and processes in project-based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 205-221. <http://doi.org/10.1348/000709907X218160>.
- CHONG, W. H., y KONG, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283. <http://doi.org/10.1080/00220973.2011.596854>.
- COLLAZOS, C. A., y MENDOZA, J. (2006). Cómo aprovechar el «aprendizaje colaborativo» en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>.

- DARLING-HAMMOND, L., CHUNG WEI, R., ANDREE, A., RICHARDSON, N., y ORPHANOS, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. EE.UU.: National Staff Development Council.
- DE CORTE, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. En: H. Dumont, D. Istance, y F. Benavides (eds.). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (pp. 35-67). París: OECD Publishing.
- DILLENBOURG, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En: P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative-Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Holanda: Elsevier Science.
- DUFOUR, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, XCII(5), 57-61.
- EUROPEAN COMMISSION (2017). *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organizations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*. Bruselas: European Commission. Disponible en: https://www.school-educationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf.
- GALLACH, M. J., y CATALÁN, J. P. (2014). Aprendizaje cooperativo en Primaria: Teoría, práctica y actividades concretizadas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28(1), 109-133. <https://doi.org/10.7203/dces.28.3810>.
- GOODYEAR, V., y ASHLEY C. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the «honeymoon» of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203. <http://doi.org/10.1080/17408989.2013.817012>.
- GRACE, G. (2005). *School Leadership: Beyond Education Management*. Nueva York: Routledge.
- GUNAWARDENA, CH., LOWE, C., y ANDERSON, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 395-429.

- HAUSMAN, C. S., y GOLDRING, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51. http://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_3.
- HERNÁNDEZ SELLÉS, N., GONZÁLEZ SANMAMED, M., y MUÑOZ CARRIL, P. C. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, XXI(42), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-02>.
- HIRSHFIELD, L., y CHACHRA, D. (2015). Task choice, group dynamics and learning goals: Understanding student activities in teams. *2015 IEEE Frontiers in Education Conference: Launching a New Vision in Engineering Education Proceedings*, FIE, 1-5.
- JOHNSON, D., y JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aiqué.
- JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G. M., JOHNSON, R., NELSON, D., y SKON, L. (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- JONASSEN, D. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology. A Constructivist Perspective*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- LUCERO, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>.
- MARCELO, C., y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MUÑOZ-REPISO, A. G. V., MARTÍN, A. H., y PAYO, A. R. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: Una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108.
- ORTIZ DE URBINA CRIADO, M., MEDINA SALGADO, S., y DE LA CALLE DURÁN, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-301.

- PADILLA ZEA, N., GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J. L., GUTIÉRREZ, F. L., CABRERA, M., y PADEREWSKI, P. (2008). Diseño de videojuegos colaborativos y educativos centrados en la jugabilidad. En: A. B. Gil González, J. A. Velázquez Iturbide, y F. J. García Peñalvo (coord.), *X Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIIE)* (pp. 459-464). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- POVEDA, P. (2007). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico* (tesis doctoral). Alicante: Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación Didáctica, Universidad de Alicante.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- PUJOLÀS, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- RITZER, G. (1994). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- ROSELLI, N. (2007). El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación. En: M. C. Richaud, y M. S. Ison. *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (tomo I, cap. 18). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- ROSETH, C., JOHNSON, D., y JOHNSON, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.
- RUIZ VARELA, D. (2012). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria* (tesis doctoral). Valladolid: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales, Universidad de Valladolid.
- SLAVIN, R. (1989). Cooperative learning and student achievement. En: R. Slavin (ed.). *School and Classroom Organization* (pp. 129-156). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SLAVIN, R. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: Lessons from the best evidence encyclopedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 383-391. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.797913>.

- STOLL, L., y SEASHORE-LOUIS. K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Nueva York: McGraw Hill.
- THOUSAND, J. S., VILLA, R. A., y NEVIN, A. I. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families*. Baltimore: Brookes Publishing.
- TOLMIE, A. K., TOPPING, K. J., CHRISTIE, D., DONALDSON, C., HOWE, C., JESSIMAN, E., LIVINGSTON, K., y THURSTON, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177-191. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>.
- UNESCO (2005). *Regional Education Project for Latin America and the Caribbean Journal n.º 1*. Santiago de Chile: Unesco.
- UNESCO-OREALC (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y Unesco.
- UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y Unesco.
- VAILLANT, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.
- VAILLANT, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En: J. Weinstein y G. Muñoz (organizadores). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: CEDLE.
- VAILLANT, D., y MARCELO, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- WOOLFOLK, A. (1996). *Psicología educativa* (6.ª ed.). México: Prentice Hall.
- ZAÑARTU, L. M (2003). Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28(V), 1-12.

