

PRÁCTICAS DE TRABAJO COOPERATIVO PARA LA ESCRITURA EN LAS  
CLASES DE LENGUA CASTELLANA DEL GRADO SÉPTIMO DE LA BÁSICA  
SECUNDARIA EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR EN CONVENIO CON LA  
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

SULY FERNANDA CASTILLO RESARTE  
JESSICA YULIETH PEDRAZA PEÑALOZA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA  
BUCARAMANGA

2014

PRÁCTICAS DE TRABAJO COOPERATIVO PARA LA ESCRITURA EN LAS  
CLASES DE LENGUA CASTELLANA DEL GRADO SÉPTIMO DE LA BÁSICA  
SECUNDARIA EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR EN CONVENIO CON  
LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

SULY FERNANDA CASTILLO RESARTE  
JESSICA YULIETH PEDRAZA PEÑALOZA

**Trabajo de grado para optar el título de: Licenciadas en Educación Básica  
con énfasis en Lengua Castellana**

DIRECTORA DE LA INVESTIGACIÓN:  
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ  
MAGISTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA  
BUCARAMANGA

2014

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	15
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	17
1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	17
1.2 JUSTIFICACIÓN .....	34
1.3 OBJETIVOS.....	36
1.3.1 General .....	36
1.3.2 Específicos.....	36
2. MARCO TEÓRICO .....	37
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS .....	37
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	37
2.1.2 Antecedentes Nacionales .....	41
2.1.3 Antecedentes Locales.....	44
2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	46
2.2.1 Aprender como proceso de construcción conjunta de conocimiento .....	47
2.2.2 El aprendizaje significativo mediado por el aprendizaje conjunto .....	50
2.2.3 Aprendizaje cooperativo vs aprendizaje colaborativo .....	53
2.2.4 El rol del docente y los grupos Cooperativos .....	59
2.2.5 Las condiciones esenciales y las habilidades del aprendizaje cooperativo ..	64
2.3 MARCO CONCEPTUAL .....	72
2.3.1 Teoría socio cultural de Vygotsky, concepto de aprendizaje .....	72
2.3.2 El aprendizaje significativo y estrategias para el aprendizaje de este tipo....	74
2.3.3 El aprendizaje cooperativo y colaborativo.....	76
2.3.4 El proceso escritor .....	80

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.2 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	91
3.2.1 La observación no participante:.....	91
3.2.2 La entrevista semi-estructurada:.....	92
3.2.3 El grupo focal.....	95
3.2.4. Principios Éticos.....	102
3.2.5. Contextualización De La Investigación.....	103
3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.....	104
3.3.1 Diario de campo:.....	105
3.3.2 Guía de la entrevista:.....	106
3.3.3 La guía del taller:.....	107
3.3.4 Lista de chequeo.....	109
3.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	111
3.4.1 Análisis de las entrevistas a docentes del área de Lengua Castellana de los grados séptimos de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.....	111
3.4.2 Análisis de los diarios de campo (observación de las clases de Lengua Castellana- grados séptimos)......	124
3.4.3 Análisis del taller al Grupo focal.....	132
3.4.4 Lista de chequeo: Análisis de las actividades cooperativas para la promoción de la escritura.....	138
4. DISCUSIÓN Y HALLAZGOS.....	144
4.1. EN RELACIÓN A LOS CONCEPTOS DE TRABAJO COLABORATIVO Y COOPERATIVO QUE TIENEN LOS MAESTROS Y ESTUDIANTES.....	144
4.2. EN RELACIÓN A LAS ACTIVIDADES QUE PLANTEAN LOS MAESTROS PARA LA ESCRITURA EN EL AULA DE CLASE.....	145
4.3. EN RELACIÓN A LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO COOPERATIVO QUE PLANTEAN LOS MAESTROS PARA LA ESCRITURA EN EL AULA DE CLASE.....	147

5. CONCLUSIONES.....	149
6. RECOMENDACIONES .....	152
BIBLIOGRAFÍA.....	153
ANEXOS .....	159

## LISTA DE TABLAS

CUADRO 1. Momentos en la planificación de la entrevista.....	90
CUADRO 2. Categorías de análisis de las entrevistas.....	112
CUADRO 3. Diferencias entre los conceptos: grupo y equipo.....	116
CUADRO 4. Análisis de los diarios de campo.....	121

## LISTA DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. Deserción escolar en Bucaramanga 2008-2010.....	28
GRÁFICA 2. Modelo para enseñar a escribir, Cassany.....	79

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. La guía de la entrevista.....	124
ANEXO B. Muestra de diarios de campo.....	127
ANEXO C. Grupo focal.....	130
ANEXO D. Lista de chequeo.....	176

## RESUMEN

**TÍTULO:** “PRÁCTICAS DE TRABAJO COOPERATIVO PARA LA ESCRITURA EN LAS CLASES DE LENGUA CASTELLANA DEL GRADO SÉPTIMO DE LA BÁSICA SECUNDARIA EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR EN CONVENIO CON LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER”<sup>1</sup>

**AUTORAS:** SULY FERNANDA CASTILLO RESARTE  
JESSICA YULIETH PEDRAZA PEÑALOZA<sup>2</sup>

**PALABRAS CLAVES:** APRENDER – APRENDIZAJE - APRENDIZAJE COLABORATIVO - APRENDIZAJE COOPERATIVO - INTERACCIÓN.

### DESCRIPCIÓN:

La educación en Colombia ha estado en búsqueda constante por mejorar los resultados que arroja el sistema de evaluación nacional ICFES en la Prueba Saber para la competencia de Lenguaje. El presente proyecto de investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo a partir de la investigación etnográfica, permitiendo analizar y describir las prácticas docentes desde el punto de vista de los participantes y de esta manera, conocer la realidad acerca de cómo los maestros propician la escritura en el aula de clase.

Los resultados obtenidos a partir de instrumentos como el diario de campo, la guía de la entrevista, la lista de chequeo y el taller; evidencian la falta de claridad tanto de estudiantes como maestros en relación con los conceptos sobre el Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo, pues la distinción que intentan establecer entre uno y otro queda limitada al referirse solo a estrategias de trabajo en grupo e individual. Además, por parte de los estudiantes los dos términos se asumen como uno solo, dado que ellos indican que significan lo mismo.

Por otro lado, conviene señalar que aunque existen acciones que apuntan a desarrollar de forma conjunta la escritura, también es cierto que hace falta apropiarse con seguridad cada una de las fases que implica la tarea compositiva, como es el caso de la pre-escritura, la escritura y la revisión que proponen autores como Daniel Cassany y María Teresa Serafini

---

<sup>1</sup> Proyecto de grado

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Sonia Gómez Benítez, Magíster en Educación.

## ABSTRACT

**TÍTULO:** “COOPERATIVE WORK PRACTICES FOR WRITING IN SPANISH LANGUAGE CLASSES OF SEVENTH GRADE IN A NORMAL BASIC HIGH SCHOOL IN AGREEMENT WITH THE INDUSTRIAL UNIVERSITY OF SANTANDER”<sup>3</sup>

**AUTHORS:** SULY FERNANDA CASTILLO RESARTE  
JESSICA YULIETH PEDRAZA PEÑALOZA<sup>4</sup>

**KEY WORDS:** TO LEARN, LEARNING, COLLABORATIVE LEARNING, COOPERATIVE LEARNING, INTERACTION.

### DESCRIPTION:

The education in Colombia has been in a constant search to improve the results shown by the National Evaluation System ICFES in the Prueba Saber for the language skills. This investigation project is developed from the qualitative approach from the ethnographic research, allowing to analyze and describe the teaching practices from the point of view of the participants and thus, to know the reality about how teachers propitiate the writing in the classroom.

The results obtained from instruments as the field diary, the interview guide, the checklist and the workshop; evidence the lack of clearness of both students and teachers about the concepts of Cooperative and Collaborative Learning, since the distinction they try to establish within one and the other, remains limited to the reference of only individual or group work strategies. Also, by the students, both terms are assumed as only one, because they indicate that both signify the same.

On the other hand, should be noted that although there are actions that aim to develop together the writing it is also true that it is necessary to appropriate with confidence each one of the phases that implies the composition task, such as the pre-writing , the writing and the revision, purposed by authors like Daniel Cassany and Maria Teresa Serafini.

---

<sup>3</sup> Bachelor Thesis.

<sup>4</sup> Faculty of Human Sciences. School of Education. Director: Sonia Gómez Benítez.

## INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia ha estado en búsqueda constante para mejorar los resultados que arroja el sistema de evaluación nacional ICFES en las Pruebas Saber para las competencias de Lenguaje, Ciencias, Matemáticas y de ciudadanía. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional en su mayor esfuerzo para contrarrestar el panorama en la educación, ha aportado herramientas pedagógicas que orienten la formación de los docentes, pero estas no han sido suficientes para transformar la práctica educativa, lo que genera que los estudiantes no conciban aprendizajes significativos. Por tanto, se ve afectado el rendimiento académico de los estudiantes, y en consecuencia, el incremento del número de infantes con pérdida del año escolar, de allí que la deserción escolar sea el caso de mayor preocupación.

Por consiguiente, se desarrolla este proyecto de investigación centrado en la competencia de Lenguaje, con el objetivo de identificar las prácticas de trabajo cooperativo para la escritura que se llevan a cabo en las clases de Lengua Castellana del grado séptimo de la básica secundaria, en una Escuela Normal Superior en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. Para la ejecución del proyecto investigativo, se seleccionó el Enfoque Cualitativo que con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las observaciones, la entrevista semi-estructurada y el grupo focal, con el propósito de "reconstruir" la realidad, tal y como los investigadores.

En consecuencia, desde el enfoque Cualitativo, el diseño metodológico pertinente para el estudio de la situación problema, se determina a partir de la investigación

etnográfica, dado que permitió analizar la práctica docente, describirla a partir del punto de vista de los participantes y de esta manera conocer la realidad actual de la formación de los estudiantes a partir del desarrollo de las competencias en Lenguaje.

## 1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

### 1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Durante muchos años se ha hablado de los procesos cognitivos que realiza el estudiante para aprender, pero se ha cuestionado sobre la durabilidad (memoria a corto plazo) del conocimiento cuando este ha sido adquirido en un sentido memorístico, lo que implica una deficiencia en el uso del mismo; en consecuencia, surge como estrategia pedagógica el aprendizaje significativo para superar el aprendizaje memorístico y tradicional en las aulas de clase, donde el educando construye el conocimiento teniendo en cuenta sus saberes y experiencias previas, realizando grandes cambios en su estructura cognitiva, logrando de esta manera un aprendizaje más sustancial, coherente y organizado.

El trabajo colaborativo<sup>5</sup> plantea que la noción de colaborar para aprender en la educación escolar tiene un significado más amplio, que puede incluir al trabajo cooperativo. Los miembros de un mismo grupo tienen objetivos en común de aprendizaje y toman conciencia recíproca de ello, existe división de tareas y comparten grados de responsabilidad e intervención en torno a una tarea o actividad.

El aprendizaje colaborativo se realiza a través del empleo de métodos de trabajo grupal caracterizado por la interacción y el aporte de todos en la construcción del

---

<sup>5</sup> DILLENBOURG. Collaborative Learning: Cognitive and computational approaches. Oxford: Pergamon Press. En: DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grauw Hill, 1999, p. 87.

conocimiento. El trabajo grupal apunta a compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, a construir consenso con los demás. Para trabajar en colaboración es necesario compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal en la que la retroalimentación es esencial para el éxito de la empresa. *"Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar"*.<sup>6</sup>

Por otro lado, el trabajo cooperativo se refiere al empleo didáctico de grupos pequeños, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje, la asunción de responsabilidades, la participación de todos, las habilidades comunicativas orales, la ayuda mutua, el respeto y la empatía. El trabajo cooperativo es, además, una de las mejores estrategias para abordar la diversidad del aula y caminar hacia una escuela verdaderamente inclusiva<sup>7</sup>. Según lo afirma, Frida Díaz.

Desde otra perspectiva, I. Mendoza afirma que la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento<sup>8</sup>. Por este motivo es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, porque se establecen mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden significativamente, se

---

<sup>6</sup>GROS, B. El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa. 2000.

<sup>7</sup>ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. México: Mc Grauu Hill, 2010, p. 87.

<sup>8</sup> I. MENDOZA, Formas de organización social, participación y enseñanza en los principales espacios educativos en escuelas tecnológicas agropecuarias de nivel medio superior. Tesis de doctorado interinstitucional en educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. En: DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grauu Hill, 2004, p. 87.

sienten más motivados, aumenta su autoestima, aprenden habilidades sociales y competencias comunicativas a través de la charla entre pares, las cuales son un paso para la escritura.

Es así, como el autor Daniel Cassany en su libro *Construir la escritura* afirma que el punto de partida para el aprendizaje es la concepción sociocultural del lenguaje derivada de la tesis de Vygotsky, según la cual el lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción (interacción entendida como el medio fundamental del desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición) contextualizada entre hablantes.

La idea que propone el autor sobre la interacción como motor del proceso de aprendizaje entre hablantes, sugiere un detenimiento en lo que representa aprender en comunidad, comunicarse con otros para construir el pensamiento. Se trata entonces de un intercambio lingüístico en uso, que se da en contextos compartidos. Las relaciones que se llegan a establecer entre maestros y estudiantes, por ejemplo, permiten que se produzca un aprendizaje efectivo en el que el aprendiz, el estudiante, se apoya en un experto: el maestro, quien se muestra como mediador y guía en el desarrollo cognitivo del estudiante.

Forman y Cazden sugieren que algunos trabajos de grupo entre aprendices de un mismo nivel del conocimiento y habilidades pueden generar procesos de desarrollo cognitivo siguiendo el modelo visgotskyano. La única condición que deben cumplir estas actividades es la de contener roles o funciones diferentes y complementarias para cada miembro del grupo, para poder regularse o ayudarse entre sí. Algunas situaciones de colaboración que pueden crear un trabajo de composición como la revisión de borradores y la búsqueda de ideas cumplen esta

característica, ya que distribuyen roles complementarios entre los miembros de un equipo de composición: autor, lector, corrector de aspectos gramaticales.<sup>9</sup>

En el ámbito de la composición cooperativa entre compañeros, Daniel Cassany sostiene que el diálogo aporta estos beneficios:<sup>10</sup>

- Permite verbalizar los problemas de la composición hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente.
- Favorece la capacidad de hablar sobre la lengua y favorece, por tanto, la actividad metalingüística.
- Permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la gestión textual. Sólo el escritor experto es capaz de gestionar autónomamente los diversos aspectos de la composición; los aprendices aún no tiene capacidad suficiente para hacerlo y el trabajo cooperativo permite que cada persona asuma una parte de esta carga al adoptar roles diferentes y complementarios.

En general, la investigación sobre estas propuestas didácticas destaca que; en comparación con el trabajo competitivo y con el individual, el cooperativo resulta

---

<sup>9</sup>FORMAN, E. A y CAZDEN, C.B, Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales” infancia y aprendizaje. En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 139-157.

<sup>10</sup>CAMPS, A., RIBAS, T. Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. . En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 49-60

mucho más beneficioso: genera motivación intrínseca, fomenta actitudes positivas (autoestima, colaboración, apreciación de las funciones del docente) e incluso consigue un mejor rendimiento de aprendizaje.

Muchos de los planteamientos didácticos del aprendizaje cooperativo asumen una buena parte de los principios psicopedagógicos:<sup>11</sup>

- Todas las actividades de aprendizaje se hacen en clase en equipo de pocos aprendices.
- Se parte de la base que el alumnado no sabe trabajar en equipo y que se le debe formar. Por este motivo, se enseñan las destrezas sociales necesarias para poder trabajar en equipo: dialogar, escuchar al otro, leer, negociar acuerdos, etc. Se diferencia el equipo de colaboradores, formador para cooperar, del grupo improvisado de aprendices, que no se conoce ni ha recibido formación específica para cooperar.
- Las tareas de aprendizaje tienen las siguientes características: cada miembro del equipo asume responsabilidades diferentes y complementarias, referidas a la actividad de todo el colectivo. Cada aprendiz puede, en consecuencia, actuar como experto para el resto del equipo y construir andamiajes.

---

<sup>11</sup> KAGAN, Cooperative learning, San Capistrano, Resources for Teachers. . En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 139-157.

- Las actividades tienen interdependencia positiva, por lo que cada individuo está motivado a ayudar a los compañeros. A diferencia de la redacción individual, en la que lo que escribe un aprendiz no tiene incidencia en el aprendizaje de sus compañeros (interdependencia neutra), y de la redacción competitiva, en la que ayudar al compañero puede significar que su texto sea más valorado que el propio (interdependencia negativa), las tareas de escritura colectiva, con interdependencia positiva, intentan animar al alumno a cooperar con sus compañeros.

La función del docente en la composición cooperativa va mucho más del asesoramiento de la tarea: se puede, ¡se debe! empezar a escribir con los aprendices, ofrecerles modelos expertos del proceso de composición. De hecho, ésta es una de las reivindicaciones didácticas de los proyectos norteamericanos de redacción.<sup>12</sup>

El hecho de que las tareas sean cooperativas y no individuales permite que se creen contextos de interacción entre compañeros y que haya conversación sobre su actividad compositiva. Veamos algunas de sus formas:

- Diversos aprendices trabajan juntos durante toda la composición y elaboran un escrito completo a cuatro o más manos. En esta opción el aprendiz negocia todos los aspectos del texto y de la composición con coautores.

---

<sup>12</sup>NWP, National Writing Project. The National Writing Project in Brief- the 19 year" school of education, university of California, material multicopiado. . En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 139-157.

- El aprendiz trabaja solo, en principio, y la responsabilidad, la autoría del texto es individual, pero cuenta ocasionalmente con la ayuda de compañeros para resolver tareas específicas:

- Un grupo le ofrece ideas para el texto durante la planificación.
- Otro compañero le ayuda a organizarlas en un esquema.
- Otro lee un borrador y le da una visión de lector intermedio.
- Un equipo de correctores preparado con diccionarios y gramáticas revisa la ortografía de la versión final, etc.

De otro lado, Daniel Cassany considera que las actividades de composición grupal y oral son formas de trabajo cooperativo, debido al hecho de que las tareas sean cooperativas y no individuales, permite que se creen contextos de interacción entre compañeros y que haya conversación sobre su actividad compositiva<sup>13</sup>.

En este mismo sentido, Cassany presenta tres argumentos que son fundamentales para reforzar la idea de la cooperación en la evaluación de la escritura. En primera instancia, recurre a estudios etnográficos<sup>14</sup>, los cuales recomiendan la revisión entre iguales, porque es una actividad provechosa para el aprendizaje. En un segundo lugar, se argumenta que la revisión entre iguales “escenifica el escenario de la recepción”<sup>15</sup>. Esto significa que el aprendiz tiene la

---

<sup>13</sup>CASSANY, Daniel. ¿Cómo evaluar? EN: Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 207-271.

<sup>14</sup>Ibid., p. 217

<sup>15</sup>Ibid., p. 218

oportunidad de leer escritos de compañeros, de que estos lean los suyos y de poder contrastar estas experiencias entre sí. Es claro que esta actividad requiere la ayuda mutua entre los estudiantes, quienes se convierten en revisores y observadores de otros.

El autor es claro en afirmar que “la tarea de revisión cooperativa constituye una especie de “ensayo genera” del auténtico acto de recepción. Un aprendiz “representa” ante el autor el papel de lector: lee el texto, verbaliza las reacciones que tiene y las justifica. Dialogando con sus iguales el autor puede darse cuenta de hechos como que su lector raramente comprende el cien por ciento (100%) de lo que el autor quería transmitirle, o que dos o más lectores entienden de varias maneras el mismo texto”<sup>16</sup>

De otra parte, el tercer argumento que se plantea tiene que ver con la efectividad que tiene la revisión entre iguales, dado que permite mejorar el escrito. El autor dice “el lector intermedio aporta información valiosa al autor (las reacciones que provoca el escrito; las ambigüedades, las dificultades o los aciertos que tiene), y éste la puede usar para mejorar su texto. Siguiendo al autor, la idea de la revisión entre iguales precisa sobre la socialización, la colaboración que entre varios se le hace al escrito de un solo aprendiz.

Por consiguiente, Daniel Cassany ha dejado en claro la pertinencia de la estrategia del trabajo cooperativo en la tarea de composición y las ventajas que trae consigo, sin embargo los lineamientos curriculares en Lengua Castellana no

---

<sup>16</sup>Ibid., p. 218

planea de manera específica la estrategia del trabajo cooperativo en la producción escrita, solo en un primer momento expone algunas experiencias que han tenido ciertos autores sobre la interacción, el trabajo en grupo, el trabajo colectivo o comunitario y el diálogo.

¿Qué dicen los lineamientos sobre el trabajo cooperativo y colaborativo?

Los lineamientos curriculares son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el respaldo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23<sup>17</sup>. Este documento es una invitación al análisis y al acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción educativa.

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los Lineamientos Curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas. Este documento, busca apoyar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el

---

<sup>17</sup> MEN. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. [citado el 21- Agosto 2013]. Disponible en (<[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)>).

intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los micro-centros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos.

Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana se han organizado en cinco capítulos: el primero, a manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación; segundo, reflexiones sobre la relación currículo- Proyecto Educativo Institucional; el tercero, Concepción de lenguaje; cuarto, Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares y quinto, Modelos de evaluación en lenguaje.

A continuación, se presentará por cada uno de los capítulos un acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción educativa en el campo del aprendizaje cooperativo y colaborativo en el proceso lector y escritor.

*Alfonso Reyes: nos dice que* “El saber charlar –ya que en charlas se resuelven todas las instancias del trato humano– no es cosa de poco momento, sino un capítulo fundamental de toda educación verdadera”.<sup>18</sup> Pero también el acto de charlar es objeto de censura en la escuela, y la censura es uno de los factores propicia-dores de la inhibición y la resistencia de los muchachos hacia la escritura; al contrario, sólo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad, o lo que en socio-lingüística se da en llamar competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup>.REYES, A. Una escuela para la formación del ciudadano. En: MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p. 15.

<sup>19</sup>Ibid., p. 20.

Acerca del trabajo con la literatura, Arreola comparte con Sábato la idea de facilitar el acercamiento al hecho literario y, lo más importante propiciar una lectura activa, grupal, plural y crítica, orientada a la formación integral de las personas. Lo cual lleva al estudiante a dar una mirada crítica al mundo que lo rodea.

Sábato se refiere más al trabajo colectivo o comunitario como una estrategia que permite la confrontación de hipótesis y teorías, promoviendo la solidaridad para el bien común”. Esto hará que se aprehenda de manera significativa en una dinámica colectiva y no en el afán competitivo de la calificación.<sup>20</sup>

En el segundo capítulo de los lineamientos curriculares de lengua castellana, se realizan algunas reflexiones sobre el contexto pedagógico en el cual nos encontramos inmersos en la actualidad: La construcción de proyectos educativos institucionales en las escuelas, entendida esta como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que estudiantes, docentes y comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, desarrollo del sentido estético, etc.

*El currículo como puesta en marcha del PEI*<sup>21</sup>, plantea como alternativa al privilegio los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular. Es decir, se ha desplazado el énfasis en el

---

<sup>20</sup> SÁBATO, A. Por una educación con vocación autodidacta. En: MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 25.

<sup>21</sup> MEN. *El currículo como puesta en marcha del PEI*. En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 30.

conocimiento hacia las formas como los sujetos construyen los saberes en prácticas de interacción, fundamentalmente mediadas por el lenguaje. Podríamos decir que se ha pasado de un énfasis en el saber a un énfasis en la mediación, en la interacción.

De esta forma es necesario resaltar la función que cumple el docente como par cualificado en las prácticas de mediación y de interacción simbólica. El cual juega un papel central, pues es quien, en discusión con los demás pares, con los estudiantes y la comunidad educativa, selecciona y prioriza los componentes del currículo, para de este modo atender a los requerimientos del PEI y a unas exigencias tanto en orden nacional como universal<sup>22</sup>.

Según Vasco, la búsqueda de un máximo grado de integración es el propósito del trabajo por proyectos. Tal vez uno de los logros del constructivismo de corte cognitivo es haber mostrado que la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin construcción del significado. Bajo estos supuestos, es claro que la integración tiene sentido si la realiza el sujeto del proceso de conocimiento, es decir el estudiante, en atención a sus intereses y expectativas.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> MEN. Rol del docente. En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 35.

<sup>23</sup>VASCO Carlos Eduardo, Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 39

El capítulo cuatro de los lineamientos curriculares de Lengua Castellana se basa en la definición de los cinco ejes, un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento que hacen posible pensar propuestas curriculares.

En este capítulo, se formulan algunas estrategias metodológicas para el trabajo colaborativo o cooperativo desde el aula de clase; para ello se debe tener en cuenta que las herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel interpsicológico) y luego se internalizan (nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diversos (descontextualización).

Las estrategias nombradas anteriormente son: primero, La situación emocional: un mismo texto puede movilizar en lectores diferentes asociaciones e interpretaciones disímiles, dependiendo de la situación emocional en la que se encuentren al interactuar con el texto; segundo, la toma de apuntes debe ser el resultado de procesos de construcción social en los que haya niveles de elaboración grupal y niveles de elaboración individual en los que están implicadas las competencias cognitivas de quien escribe; y tercero, las estrategias para el aprendizaje de información: el diálogo entre los alumnos y el profesor, enseguida que los niños pongan en práctica la estrategia y solo cuando posean dudas consultan a los compañeros o al profesor.

En consecuencia, los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana proponen algunas herramientas que sirven de guía para el quehacer pedagógico y metodológico del docente, pero deja ciertos vacíos en sugerir las estrategias oportunas para el proceso de producción escrita en el aula de clase, lo que imposibilita de cierta forma alcanzar el objetivo de la calidad educativa en Colombia.

Finalmente, el capítulo cinco trata de la evaluación como perspectiva teórica y producto de una participación grupal. La metodología aquí propuesta es la de taller, que implica trabajo colectivo de discusión permanente. Este no puede confundirse con el activismo pedagógico, en el que fácilmente se puede caer. El taller requiere de una apropiación seria de herramientas teóricas que se discuten entre pares y se seleccionan de acuerdo con las necesidades del proyecto pedagógico que se esté desarrollando. Llegado el momento de la evaluación colectiva, se propone trabajar en detalle sobre un solo texto que llame la atención del grupo, ya sea por sus logros, para verificarlos, o por sus desaciertos para mejorarlos. Con el fin de consolidar los avances se puede continuar el trabajo en grupos, o individualmente, hasta lograr el mejoramiento y reelaboración de los textos que el grupo acuerde.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el trabajo investigativo se orienta a la situación real que se experimenta en el aula por parte de los maestros para definir estrategias pedagógicas que facilitan el trabajo colaborativo y cooperativo entre estudiantes.

En consecuencia, los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana proponen algunas herramientas que sirven de guía para el quehacer pedagógico y

metodológico del docente, pero deja ciertos vacíos en no sugerir las estrategias oportunas para el proceso de producción escrita en el aula de clase, aun cuando se considera que el trabajo cooperativo en el proceso de composición resulta beneficioso porque genera motivación intrínseca, fomenta actitudes positivas y consigue un mejor rendimiento de aprendizaje, teniendo en cuenta que esta se da en un contexto significativo para el estudiante, por tanto, al no implementarse imposibilita de cierta forma alcanzar el objetivo de la calidad educativa en Colombia.

De lo anterior cabe resaltar la insistencia que han manifestado varios autores sobre los resultados satisfactorios que se obtienen a partir del trabajo cooperativo como estrategia funcional en el desarrollo de las tareas de composición, sin embargo a pesar de lo expuesto en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y en la Didáctica de Daniel Cassany tomándolos como ejemplo, es preocupante que se presenten dos situaciones bastantes notorias en las instituciones educativas, por un lado, el bajo rendimiento en los estudiantes en las pruebas saber y por otro, la alarmante deserción escolar en Bucaramanga.

Según los resultados de las Pruebas Saber 2012, para los grados 9° en la competencia de Lenguaje, tomando como caso las Escuelas Normales de Bucaramanga, se observa que, el nivel que mayor porcentaje de estudiantes mantiene es el satisfactorio, un 69% para sede de Bucaramanga y un 62% para la de Piedecuesta. En cuanto a las fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en Lenguaje para el grado 9°, en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, se presenta débil en la competencia comunicativa-lectora y similar en comunicativa-escritora. Por el lado de los componentes, los resultados muestran que este establecimiento es débil en lo semántico y fuerte en lo pragmático.

Ante las anteriores observaciones y descripciones de las pruebas en Lenguaje aplicadas, es notable mencionar que aún poco menos de la mitad de los estudiantes se encuentran en niveles de bajo rendimiento de lectura y escritura, por lo que el trabajo de mejoramiento en la calidad educativa, debe continuar y consolidarse con mayor fuerza dentro del trabajo en el aula.

En cuanto a la Deserción escolar según el Ministerio de Educación Nacional, se entiende esta como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno. La tasa de deserción intra-anual solo tiene en cuenta a los alumnos que abandonan la escuela durante el año escolar, ésta se complementa con la tasa de deserción interanual que calcula aquellos que desertan al terminar el año escolar<sup>24</sup>, en cuanto a Bucaramanga la situación se origina especialmente por problemas económicos del núcleo familiar, procesos migratorios o ausencia de programas públicos de gratuidad según el informe del 2012 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)<sup>25</sup>, donde realizan una comparación con relación al año 2008 y 2010 (La población estudiantil de Bucaramanga se concentra en un 14% en la zona norte, que por sus características sociales es la más vulnerable del municipio, esto incide en que sea ésta zona en donde se presenta mayor deserción<sup>26</sup>).

---

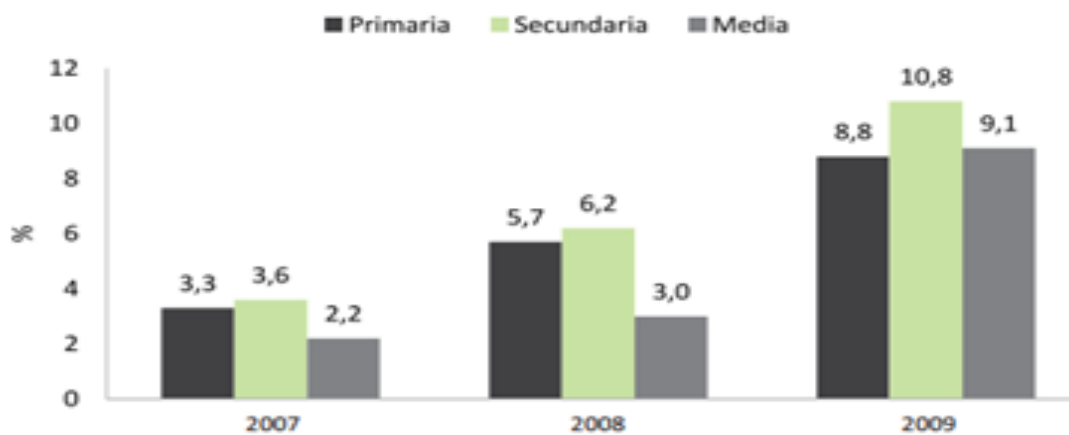
<sup>24</sup> MEN. Deserción Escolar. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>

<sup>25</sup> Estado de Avance de los objetivos de desarrollo del Milenio. Deserción escolar. Tomado de [http://www.pnud.org.co/2012/odm2012/odm\\_bucaramanga.pdf](http://www.pnud.org.co/2012/odm2012/odm_bucaramanga.pdf)

<sup>26</sup> INFORME DE RENDICION PÚBLICA DE CUENTAS EN INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD 2005-2011. Ninguno sin Educación. Tomado de (<[http://www.bucaramanga.gov.co/documents/RENDICION\\_DE\\_CUENTAS\\_INFANCIA\\_PROCURADURIA.pdf](http://www.bucaramanga.gov.co/documents/RENDICION_DE_CUENTAS_INFANCIA_PROCURADURIA.pdf)>).

Por tanto, se concluye que el mayor problema se centra en la educación media, donde el indicador pasó de 3% a 9,1% en la deserción escolar.

Gráfico 22. Bucaramanga. Tasa de deserción sector oficial, educación Básica y Media, 2008 – 2010



Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

Gráfico 1: Deserción escolar en Bucaramanga 2008-2010

Por tanto, una forma de evitar estas situaciones en las instituciones educativas del sector público con relación a Bucaramanga, es implementando las estrategias oportunas en cada espacio de trabajo en clase, por esta razón el trabajo cooperativo funciona como herramienta de apoyo en el proceso educativo, al poder subir los resultados en las Pruebas Saber y en el ámbito social afianzando las relaciones entre los estudiantes y docentes.

### 1.1.1. Pregunta de investigación

¿Qué prácticas de trabajo cooperativo para la escritura se llevan a cabo en las clases de Lengua Castellana del grado séptimo de la básica secundaria, en una Escuela Normal Superior en convenio con la Universidad Industrial de Santander?

### 1.1.2. Preguntas directrices

- ¿Qué tipos de actividades plantean los maestros de Lengua Castellana para la escritura en el aula?
- ¿Qué concepto sobre trabajo colaborativo y cooperativo tienen los maestros de lengua castellana y sus estudiantes?
- ¿Cuáles actividades de trabajo cooperativo plantean los maestros de Lengua Castellana en el aula para la escritura?

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

La educación colombiana ha debido realizar cambios significativos en los procesos de formación docente y el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes para disminuir los índices de negatividad en la calidad educativa,

permitiendo de esta manera elevar los resultados a un rango favorable en las pruebas que miden el avance o retroceso de la educación en el país.

Aun cuando el Ministerio de Educación Nacional en un intento por obtener mejores resultados en la educación, ha aportado durante años una serie de pautas u orientaciones como los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Competencia para que los docentes los empleen como guía en la formación de los futuros ciudadanos, pero estos no han sido suficientes, ya que en ellos no se han planteado estrategias prácticas y eficaces que permitan desarrollar procesos cognitivos a largo plazo y procesos de inclusión social que afiance las relaciones interpersonales, consolide la valoración del ser humano y el desenvolvimiento del mismo en situaciones de la vida real.

Por consiguiente, este proyecto se ocupa de realizar a partir de la investigación etnográfica una observación en las aulas de clase en el grado séptimo de una Escuela Normal Superior en convenio con la Universidad Industrial de Santander con el objetivo de identificar qué prácticas de trabajo cooperativo emplean los docentes de Lengua Castellana para la escritura en el grado séptimo y cómo estas generan o no aprendizajes significativos, además, de determinar a partir de la aplicación de instrumentos como las entrevistas y los diarios de campo las concepciones que tienen los docentes y estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo, cómo y cuán a menudo lo emplean para la escritura en el aula de clase.

La información que se obtenga durante esta investigación será de gran utilidad para la institución educativa participante, porque se informará sobre la pertinencia de renovar e innovar los estrategias metodológicas en el área de Lengua Castellana para fortalecer de manera competente los procesos de lectura y escritura en el grado séptimo, además, será de gran utilidad para los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander que se encuentra realizando el diagnóstico institucional en la Práctica docente I, en consecuencia, les permitirá

plantear posibles soluciones o estrategias que se vinculen con el aprendizaje cooperativo para transformar de manera significativa la forma cómo se enseña desde la competencia de Lenguaje, es decir, los estudiantes de Práctica I podrán diseñar proyectos educativos que superen las debilidades halladas durante esta investigación.

### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 General**

Identificar las prácticas de trabajo cooperativo para la escritura que se llevan a cabo en las clases de Lengua Castellana del grado séptimo de la básica secundaria, en una Escuela Normal Superior en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

#### **1.3.2 Específicos**

- Determinar las concepciones sobre trabajo colaborativo y cooperativo que tienen los maestros de Lengua Castellana y sus estudiantes.
- Determinar los tipos de actividades que plantean los maestros de Lengua Castellana para la escritura en el aula de clase.
- Determinar las actividades de trabajo colaborativo y cooperativo que plantean los maestros de Lengua Castellana en el aula para la escritura.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

El estudio acerca de las prácticas de trabajo colaborativo y cooperativo en el ámbito educativo ha tenido importantes cambios a través del tiempo. Estos cambios incluyen nuevas estrategias de trabajo de acuerdo a los objetivos de las actividades propuestas en clase.

Valiosos estudios han demostrado la efectividad de trabajar en conjunto, desarrollando actividades que enriquezcan la participación y el aporte de cada estudiante al interior de la comunidad. A continuación, se muestra una síntesis de las investigaciones internacionales, nacionales y locales que abordan la perspectiva colaborativa y cooperativa, los cuales sin embargo no se hacen énfasis en la producción escrita. Para cada investigación se ha seleccionado: el título, autores, origen, metodología y resultados.

#### **2.1.1 Antecedentes Internacionales**

**Aprendizaje cooperativo: Estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela elemental<sup>27</sup>**

---

<sup>27</sup> SÁEZ, M. Aprendizaje cooperativo: Estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela elemental. Puerto Rico: Universidad Metropolitana, 2008.

**Lugar de origen de la investigación:** Universidad Metropolitana. Cupey, Puerto Rico.

**Año:** Diciembre de 2008.

**Autores:** Maribel Sáez Rodríguez.

En el estudio, la investigadora realizó una investigación documental con un enfoque cualitativo, el cual consistió en la recopilación y análisis de datos y documentos relacionados al tema de estudio de la comprensión lectora.

A tales efectos, el diseño utilizado en la investigación fue uno descriptivo. Se determinaron las frecuencias para cada uno de los reactivos del instrumento y los resultados expresados se analizaron utilizando frecuencias y por cientos.

El estudio de índole documental, fue desarrollado con el propósito de determinar la estrategia apropiada para desarrollar y mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela elemental. En este sentido, el presente estudio enfocó su análisis en la obtención de datos específicos para determinar hasta qué punto la estrategia de aprendizaje cooperativo era viable para mejorar la comprensión lectora.

En relación a lo anterior, los resultados obtenidos a partir de estudio se pudo determinar que el aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza que promueve la conciencia social, el establecimiento de objetivos comunes y el esfuerzo compartido de los alumnos para alcanzarlos. Tiene por finalidad didáctica incrementar el desarrollo del aprendizaje individual enriqueciendo, a la vez, el de los miembros del grupo.

Cuando la lectura se desarrolla usando las técnicas de aprendizaje cooperativo ocurre una interpretación colectiva mediante el diálogo, permitiendo a su vez que cada estudiante pueda compartir el significado particular de la lectura según su conocimiento previo.

Las investigaciones hechas con los modelos de aprendizaje cooperativo apoyan el uso de esta estrategia para mejorar el aprovechamiento académico, las relaciones interpersonales, las relaciones entre los estudiantes rezagados y los estudiantes más destacados y la autoestima de los estudiantes. El uso del aprendizaje cooperativo ha demostrado que, además de su efectividad, sus técnicas son prácticas y atractivas a los maestros.

### **“Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar”<sup>28</sup>**

**Lugar:** Universidad de Alicante, España

**Año:** 2008

**Autores:** Antonio Miguel Pérez-Sánchez y Patricia Poveda-Serra

La siguiente investigación se llevó a cabo en un centro público situado en un barrio de una ciudad dormitorio de unos 35.000 habitantes que prácticamente se ha convertido en un apéndice de la “ciudad” (320.000 habitantes aproximadamente).

---

<sup>28</sup> PÉREZ, A y POVEDA, P. Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. En: Revista de Investigación Educativa. [en línea]. Vol. 26, No. 1 (2008). [consultado 18 jul.2013]. Disponible en < <http://revistas.um.es/rie/article/view/94121/90741>>

Partiendo de un enfoque cuantitativo, el diseño metodológico empleado para el estudio fue cuasiexperimental debido a que los grupos se formaron naturalmente, no al azar que sería lo que caracterizaría a un diseño experimental, los alumnos fueron asignados al grupo experimental y control en función de la inicial de su apellido.

Los investigadores han efectuado una medida pretest para asegurarse de la equivalencia inicial entre los grupos. Así, se está ante un diseño de medidas repetidas de un solo factor (la presencia de un “tratamiento” alternativo), en este tipo de diseño cada sujeto actúa como su propio control.

Los resultados que arroja la investigación tienen que ver con que los alumnos del grupo experimental perciben en sus profesores una actitud más abierta y favorable hacia ellos que la percibida por los participantes del grupo control. La tendencia que se observa en las relaciones paterno-filiales es la misma que la que acabamos de describir, los alumnos “experimentales” perciben en sus padres una mayor confianza hacia ellos, siendo la actitud de unos y otros más dialogante que la que mantienen y perciben los sujetos “controles”, éstos sienten una menor satisfacción con sus relaciones familiares.

Estos resultados se pueden explicar con base a la mayor satisfacción de los participantes del grupo experimental, en el plano personal y académico, que les lleva a establecer relaciones de confianza con los adultos, en este caso sus profesores y sus padres.

En el caso de las relaciones con los compañeros los resultados obtenidos son, sin menospreciar los anteriores, extraordinariamente importantes ya que la mayor adaptación de los participantes experimentales se traduce en una menor conflictividad en el aula.

### **2.1.2 Antecedentes Nacionales**

#### **Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la Educación Superior<sup>29</sup>**

**Lugar de origen de la investigación:** Universidad de la Salle, Bogotá

**Año:** Recibido: 25 de febrero de 2009, Aceptado: 30 de marzo de 2009

**Autores:** Aracely Camelo, Nancy García y Sandra Merchán Rubiano

La investigación en estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo se ha realizado desde un punto de vista etnográfico dentro de un enfoque cualitativo por cuanto se explora el contexto estudiado para lograr descripciones y comprensiones detalladas y completas acerca de cómo se están desarrollando los elementos constitutivos del aprendizaje cooperativo mediante estrategias de enseñanza, con el fin de avanzar en la conceptualización y la generación de propuestas pedagógicas en el ámbito de la educación superior. Desde el fundamento de este enfoque, se persigue la aproximación a la interacción entre

---

<sup>29</sup> CAMELO, A; GARCÍA, N y MERCHÁN, S. Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en educación superior. Bogotá: Universidad de la Salle, 2008.

los sujetos participantes (estudiantes y maestros) y el objeto de investigación (las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo).

Los resultados establecen que el Aprendizaje Cooperativo se configura a partir de estrategias metodológicas con las cuales el docente desde su práctica de enseñanza, promueve la cooperación entre iguales para alcanzar una meta común de aprendizaje, mediante una relación de trabajo cognoscitivo y social interdependiente.

Esta investigación muestra que en la planeación de las clases intencionadas en Aprendizaje Cooperativo y estrategias afines; los maestros insisten en que se tenga una estructura que de claridad sobre los objetivos académicos, las metas en la interacción social que se desean alcanzar, los recursos y las actividades que se implementan y los roles que desempeñan los estudiantes, teniendo en cuenta las características y condiciones de los sujetos y las orientaciones que brindan los principios del Aprendizaje Cooperativo.

### **Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral<sup>30</sup>**

**Lugar de origen de la investigación:** Fundación Universidad del Norte, Barranquilla

**Año:** 2009

---

<sup>30</sup> DOMINGUEZ, E. Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral. Barranquilla: Fundación Universidad del Norte, 2009.

**Autores:** Eulises Domínguez Merlano

Esta investigación utilizó un diseño cuasiexperimental, con observaciones antes y después de la aplicación de los tres niveles de la variable “modelos de enseñanza-aprendizaje”: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral.

El modelo colaborativo virtual se desarrolla en un ambiente completamente digital, con interacciones sincrónicas y asincrónicas a distancia. Por su parte el modelo colaborativo presencial y el modelo magistral, se desarrollaron en un aula física y sin el uso de recursos tecnológicos.

La característica fundamental de este tipo de diseños es que el investigador no puede hacer la asignación al azar de los sujetos. Sin embargo, puede controlar algunas de las variables importantes del entorno y/o de los sujetos.

El objetivo de este estudio busca determinar la influencia de tres modelos de enseñanza-aprendizaje: colaborativo virtual, presencial y magistral, en los resultados académicos de cuatro estudiantes universitarios.

Para garantizar que los alumnos que eran participantes del estudio fueran homogéneos en cuanto a sus conocimientos sobre los temas de estudio, antes de la aplicación de los métodos de estudio, se hizo la aplicación de una prueba objetiva de conocimientos. Al analizar los datos, el investigador encuentra que no existían diferencias en las medias del rendimiento académico en los alumnos

asignados a los tres grupos (colaborativo-presencial, colaborativo-virtual y magistral)

Los resultados arrojados por la investigación indican que no existen diferencias en el nivel de conocimiento alcanzado por los tres grupos antes y después de la aplicación de los tres métodos de enseñanza-aprendizaje.

### **2.1.3 Antecedentes Locales**

**“El uso del blog en el área de matemáticas para el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en estudiantes de noveno de una institución pública de San Pablo Bolívar”<sup>31</sup>**

**Lugar:** Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga

**Año:** 2013

**Autor:** Kelly Sabina Navarro Sierra

La siguiente investigación se ha desarrollado desde el enfoque cualitativo centrado en la comprensión e interpretación de la situación expuesta.

El diseño escogido para este estudio corresponde al de investigación acción (IA); dado que es una forma de la indagación en una situación problema de un determinado contexto donde se interviene buscando solucionarla. Este tipo de investigación, es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, pues le enseña cómo

---

<sup>31</sup> NAVARRO, K. El uso del blog en el área de matemáticas para el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en estudiantes de noveno de una institución pública de San Pablo Bolívar. [CD-ROM], Bucaramanga, 2013.

aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

La aplicación del método de investigación acción, ha permitido la realización de cuatro fases fundamentales a lo largo del estudio: un diagnóstico de la Prueba Saber (prueba inicial), el diseño de una estrategia didáctica, la implementación de esta estrategia y por último el análisis de los resultados de este estudio.

La investigación realizada muestra que el uso del blog en el área de matemáticas repercute de manera positiva en la adquisición de competencias en el grupo estudiado, no solamente en las relativas al terreno digital por su fácil uso, sino que además permite el desarrollo de otras, en este caso, las científicas y comunicativas como lo arrojaron los resultados obtenidos en las pruebas y en cada una de las actividades a la vez que ayudan a mejorar y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**“La lúdica y el trabajo cooperativo como estrategias pedagógicas para fomentar el desarrollo de las competencias científicas”<sup>32</sup>**

**Lugar:** Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga

**Año:** 2008

**Autores:** Diana Paola Ordoñez Arias Y Karol Andrea Ramírez Oviedo

El enfoque de investigación empleada es cualitativo, ya que se pretende describir sucesos complejos descritos en su totalidad, como lo es el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje en la escuela, a partir de un problema observado de la

---

<sup>32</sup> ORDÓÑEZ, D y RAMÍREZ, K. La lúdica y el trabajo cooperativo como estrategias pedagógicas para fomentar el desarrollo de las competencias científicas. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2008.

realidad donde se busca dar respuesta a través de la recolección de información por medio de descripciones, observaciones y datos estadísticos para llegar a la solución del problema planteado.

Este proyecto ha sido diseñado y desarrollado desde la perspectiva metodológica de la investigación acción como un medio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados tales como maestros, directivos, estudiantes y padres de familia, a través de sus propias acciones y prácticas que van encaminadas a modificar las situaciones que se presentan, una vez que se logra la comprensión más profunda de los problemas, llevando a la autorreflexión y a la búsqueda de soluciones, donde todos deben trabajar para mejorar sus propias prácticas sociales y educativas.

Durante el proceso de aplicación del proyecto “La lúdica y el trabajo cooperativo como estrategias pedagógicas para fortalecer el desarrollo de las competencias científicas”, se evidenciaron acciones y avances significativos en el progreso cognoscitivo logrado por los estudiantes de sexto y séptimo grado de la básica secundaria de la Institución Educativa las Américas. Estos resultados se vieron reflejados en los diferentes trabajos que realizados en clase y en casa, por las respuestas a diferentes preguntas que involucraban la opinión crítica de los estudiantes, en la participación activa, en el momento de la aplicación de la actividad lúdica y en general en el desarrollo de cada jornada.

El estudio muestra que se lograron avances y hubo mejoramiento en el desarrollo de las competencias científicas, la motivación y el interés hacia el aprendizaje y el trabajo en equipos cooperativos, al igual que las relaciones interpersonales establecidas por los estudiantes.

## **2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.2.1 Aprender como proceso de construcción conjunta de conocimiento**

El trabajo de investigación desarrollado centra su interés en el estudio del aprendizaje cooperativo en el aula de clase. Una mirada al trabajo del maestro, de su capacidad para intervenir con pertinencia sobre procesos de aprendizaje que favorezcan la cooperación en los estudiantes. Sin embargo, para tratar el tema de aprendizaje cooperativo en el aula, es necesario partir del concepto mismo de aprender, haciendo claridad sobre el sentido que aporta al campo pedagógico y desde luego, en la creación de ambientes cooperativos de aula.

La experiencia del ser humano con el mundo, con su espacio de movimiento, le exige relacionarse y acceder a su comprensión de manera que convierta en pensamiento aquellas percepciones que le ofrece el ambiente. El sujeto que aprende establece una conexión de la realidad con su mundo mental, y en este sentido a medida que avanza el tiempo su crecimiento físico aumenta y sus estructuras mentales también lo hacen a través de un proceso de maduración, una resignificación del pensamiento.

La resignificación del pensamiento corresponde con el proceso de equilibrio que menciona Piaget<sup>33</sup>, una continua adaptación, asimilación y organización de los esquemas mentales del niño. El medio o espacio con el cual interactúa, desata un desequilibrio mental en el niño, es decir, existe un choque entre lo que sabe y lo que la situación de experiencia le presenta. El paso para disolver este conflicto cognitivo ocurre cuando el niño logra adaptar sus estructuras mentales a la nueva

---

<sup>33</sup> PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral, S.A, 1964.

situación de aprendizaje, por lo que asimila la nueva información y finalmente la organiza en su cerebro junto con los demás conocimientos.

La idea de Piaget sobre el aprendizaje del niño como proceso de actualización del pensamiento a partir de las experiencias con el mundo es válida, en el sentido del niño como sujeto e individuo que se relaciona con su ambiente. No obstante sus aportes no son suficientes a la hora de plantear el aprendizaje en términos de grupo o comunidad que aprende.

El aprendizaje que logra fortalecer las interacciones de unos con otros, es un aprendizaje que no concibe la construcción del conocimiento de manera aislada, sino que muestra las posibilidades que existen para que el hecho de aprender ocurra de forma compartida y apoyada por el contexto social que resulta tener una influencia fundamental en la manera cómo se produce el aprendizaje en situaciones de interacción.

Pretender que el aprendizaje se focalice únicamente en la interiorización personal de conocimientos con el ambiente no garantiza que se aprenda definitivamente. Por el contrario, el conocimiento sobre la realidad se restringe a tal punto que solo lo que el individuo piensa es lo realmente importante, dejando de lado la experiencia de aprender en contexto de ayuda con los otros.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento no puede quedarse en la mera relación individuo-ambiente, es necesario enriquecerla con la participación de alguien más que actúa como guía y colaborador para construir conocimiento, lo

que en palabras de Vygotsky<sup>34</sup> vendría siendo esas zonas de desarrollo real y potencial que conducen a la zona de desarrollo próximo. Una zona de desarrollo real (ZDR) que se relaciona con la experiencia personal del niño para resolver conflictos cognitivos, los cuales en el momento de no poder ser resueltos propiamente, exigen ser tratados en compañía de alguien más capaz, zona de desarrollo potencial (ZDP), que es aquella que brinda ayuda y guía a resolver el problema, siempre manteniendo la comunicación mutua (andamiaje).

Por tanto, cuando la ZDR y la ZDP se completan, aparece la zona de desarrollo próximo (ZDP), en la que existe un aprendizaje autónomo de la persona, quien logra superar el conflicto mental, mediado por la intervención de una persona que colabora en su proceso de aprendizaje. El mediador se inserta en la figura del maestro, quien se presenta como el experto y conocedor que propicia el acercamiento de los aprendices con lo que no conocen pero que está en presente en la realidad.

La función mediadora del maestro es clave a la hora de intervenir sobre el trabajo de los estudiantes. El autor Crook<sup>35</sup> resalta la actividad del maestro para definir, interpretar en distintos grados sobre lo que se esté desarrollando en clase.

La situación de aprendizaje como se ha mencionado, requiere de un contexto social de interacción. Los procesos comunicativos no pueden quedar exentos de cualquier construcción conjunta de conocimiento, pues no basta con que el sujeto

---

<sup>34</sup> BAQUERO, Ricardo. Vygotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique, 1997.

<sup>35</sup> CROOK, Charles. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid: Moratas, 1998

aprendiz desarrolle su pensamiento de forma apartada, sino que el aprendizaje se debe asumir como la suma de participaciones, interacciones y ayudas que se ofrezcan para fortalecer los procesos cognitivos. Aprender se convierte entonces en un proceso de construcción y asistencia conjunta que no puede ser ignorado en la práctica escolar.

### **2.2.2 El aprendizaje significativo mediado por el aprendizaje conjunto**

Aprender con el otro es aprender significativamente, porque cuando los conocimientos logran socializarse con los otros de manera recíproca, el aprendizaje adquiere un sentido representativo para el trabajo en el aula. Cuando los aprendices logran relacionar sus conocimientos con nuevas experiencias de aprendizaje, consiguen atribuir sentido a lo que aprenden de manera que la asimilación de la información es mayor y la comprensión eficaz.

El desarrollo del aprendizaje significativo elimina por completo el modelo memorístico de la repetición sin razón, que ubica a los aprendices en el papel de reproductores informativos sin sentido. Se abre paso a la formación de sujetos que aprenden reflexivamente, que entienden lo que aprenden y lo relacionan significativamente con su experiencia cognitiva previa.

La creación de modelos mentales que sean significativos a la hora de aprender es una cuestión importante, la actualización constante del pensamiento a partir de la situación de conocimiento nuevo debe mantenerse y estimularse a lo largo del

proceso de aprendizaje. Y en esto se está de acuerdo con la postura de Ausubel<sup>36</sup>, quien manifiesta su profundo interés porque los niños que aprenden significativamente relacionando su estructura cognitiva con los conocimientos nuevos, son capaces de incorporar, entender y fijar las ideas a su esquema mental de manera organizada.

La conversación compartida, la construcción conjunta hacen parte del trabajo con el aprendizaje significativo. Los autores Edwards y Mercer<sup>37</sup> así lo explican al decir que en el contexto de la conversación, se abarca el conocimiento mutuo, de carácter intermental, en donde cada participante establece códigos comunes que le ayudan a entenderse acertadamente con los otros.

En la medida en que se desarrolle el aprendizaje desde la participación conjunta y la significación, el trabajo en el aula se convierte en referente para la formación y construcción real de sujetos aprendices hábiles en la tarea de transformar el contexto social a través de procesos de interacción y comunicación.

El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo, porque, es el mecanismo<sup>38</sup> humano por el cual se adquieren y almacenan las ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento. Este mecanismo de procesamiento y almacenamiento de la información se debe en gran parte a sus dos características: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionalidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva. Cuando el

---

<sup>36</sup> AUSUBEL, David. Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1982. p. 78-79

<sup>37</sup> Crook, Ch. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. En: MANZANO, P. Ordenadores y aprendizaje colaborativo Madrid: Morata, 1998. p. 130-153.

<sup>38</sup> ASUBEL.D.P (1982) Psicología Educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo. Trillas México. p. 78-79.

aprendiz relaciona intencionalmente los conocimientos previos a su estructura cognoscitiva es capaz de incorporar, entender y fijar las ideas nuevas.

Para facilitar el aprendizaje significativo Ausubel propuso el uso de organizadores previos cuya función es la de “servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que él debía saber con el fin de que el nuevo conocimiento pueda ser aprendido de forma significativa”<sup>39</sup>. Dichos organizadores también cumplen el papel de reactivar significados.

Los organizadores previos pueden usarse también para “reactivar” significados cerrados, para buscar en la estructura cognitiva del alumno significados que existen pero que no se están usando durante algún tiempo en el contexto de la materia de enseñanza. Se usan principalmente para establecer relaciones entre ideas, proposiciones y conceptos ya existentes en la estructura cognitiva y aquellos contenidos en el material de aprendizaje. Por consiguiente David Ausubel propone solo dos tipos de organizadores correspondientes al expositivo (donde se establece varias relaciones, ejemplos, diferencias y semejanzas- ventajas y limitaciones) y el comparativo (se tienen en cuenta aspectos específicos, ejemplos; diferencias y semejanzas) con el propósito de posibilitar el aprendizaje significativo, actuando de manera positiva y eficiente en la estructura cognitiva del individuo.

El contenido y la estructura cognitiva son dos componentes de gran importancia. Es necesario hacer un análisis conceptual del contenido para identificar

---

<sup>39</sup> ORGANIZADORES PREVIOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO [en línea]. Disponible en internet: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf>> [citado el 20 de Julio de 2013]

conceptos, ideas, procedimientos básicos y concentrar en ellos el esfuerzo instruccional. No hay que sobrecargar al alumno de informaciones innecesarias, dificultando la organización cognitiva. Por el contrario se debe buscar la mejor manera de relacionar explícitamente los aspectos más significativos del contenido de la materia de enseñanza con los aspectos específicamente relevantes de la estructura cognitiva del aprendiz.

### **2.2.3 Aprendizaje cooperativo vs aprendizaje colaborativo**

Aprender no es solo una acción individualizada sino un suceso social y cultural que ha llevado a los sujetos a interactuar debido a la necesidad de contar con la aprobación social y de conocer la realidad en la que se encuentran inmersos. Esta interacción ha favorecido el desarrollo de las sociedades y el conocimiento de la diversidad cultural y la trascendencia de los eventos que marcaron la historia. Por esto Charles Crook sostiene que *“Todos poseemos un porcentaje elevado de conocimientos comunes y la demostración eficaz de este conocimiento mutuo se produce en la coordinación de la acción social”*<sup>40</sup> donde deja en evidencia que al relacionarse los sujetos pueden identificar qué tanto saben y qué tanto aprenden del otro, como también lo mencionó Vygotsky al expresar que *“la mente no es una red compleja de capacidades (generales), sino un conjunto de capacidades específicas... el aprendizaje... es la adquisición de muchas habilidades específicas para aprender”*<sup>41</sup> porque estas capacidades se van desarrollando a medida que el individuo se involucre más seguido con el mundo y conozca de él.

Por tanto, de aquí radica la importancia de hacer hincapié en el papel que juega la educación, donde se deben originar espacios de discusión, controversias y

---

<sup>40</sup> Crook, CK (1998) *Ordenadores y Aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.p.11

<sup>41</sup> *Ibíd.* p.66

diálogos, en el que se compartan los distintos puntos de vista sobre un evento en particular, propiciando el consenso y acuerdos sobre la ampliación del conocimiento sobre un hecho en el que se ha centrado la atención. En consecuencia, en el campo educativo, el aprendizaje como experiencia social requiere de una serie de parámetros que generen en los sujetos conocimientos bien estructurados y que puedan aplicar en situaciones reales. Por tanto, el aprendizaje cooperativo permite que se elaboren significativamente dichos conocimientos a partir de la interacción con otros. Sin embargo, es importante aclarar en qué consiste éste y cuál es la diferencia entre cooperación y colaboración ya que siempre ha permanecido la controversia en que ambos son simplemente sinónimos.

En un primer lugar, la colaboración requiere de una división de tareas donde cada sujeto se hace cargo o responsable de una parte del trabajo y luego se ponen en común los resultados; por consiguiente, en la colaboración, la responsabilidad está altamente ligada al estudiante y el grado de estructuración del proceso por parte del docente es relativamente bajo. Según el docente de Lengua Castellana y Literatura Santiago Moll Vaquer en su blog "*Justifica tu respuesta*"<sup>42</sup>, el trabajo colaborativo está basado en la homogeneidad de la colaboración, es decir, cuando los grupos de trabajo están en más o menos en el mismo nivel y poseen el mismo nivel de conocimientos o habilidades. Por tanto, el grado de trabajo en la distribución de las actividades ocurre cuando hay quienes se encargan de aquellas que requieren de un nivel bajo o mínimo de desarrollo y otros que se hacen cargo de aquellas que ocupan un nivel de mayor complejidad. De otra parte, un aprendiz considerado más fuerte ayuda al más débil. Pero de todos modos, el rendimiento se juzga mediante lo que cada uno puede hacer por medio del desempeño de roles que pueden cambiar repentinamente transformándose el

---

<sup>42</sup>Moll, Santiago. Justifica tu Respuesta: educación e interacción con las nuevas tecnologías. Blog. En: <http://justificaturespuesta.com/>

regulador, en el regulado. En conclusión, como lo expresó Crook *“Esta capacidad es el fundamento de nuestros logros en los diferentes ambientes de aprendizaje, más cuando ocurre en un medio rico de conocimientos compartidos, por eso se puede denominar colaboración”*<sup>43</sup>

En segundo lugar, Daniel Cassany quien conoció el aprendizaje cooperativo en 1992 mientras observaba un curso del profesor Lew Barnett escribió el artículo *“Aprendizaje cooperativo para ELE”*<sup>44</sup> donde realiza un breve e histórico recorrido del surgimiento del AC argumentando que éste surgió en Estados Unidos durante el siglo XX rompiendo el paradigma de la memorización, el individualismo, la objetividad y la competencia, donde el aprendiz solo cumplía el papel de “grabar información” para lograr aprobar los ciclos educativos, dejando a un lado los procesos cognitivos necesarios que debe realizar todo sujeto: razonamiento, discusión, crítica, entre otras, además de tener en cuenta la importancia de las relaciones sociales.

Por ende, Cassany cita a Johnson y Johnson para definir de manera clara y firme el concepto de aprendizaje cooperativo:

*“Cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. El aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar porque sabe que si ellos aprenden uno también mejora su propio aprendizaje y la evaluación.*

---

<sup>43</sup> Crook, CK (1998) *Ordenadores y Aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.p.11

<sup>44</sup> Cassany, Daniel. *Aprendizaje cooperativo para ELE*. 2004. p. 15. En: [http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/\\_pdf/txt/AprCoo04.pdf](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf)

*Esta estructura fomenta la colaboración con el resto de la clase: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por el aprender y por el progreso personal y social”<sup>45</sup>*

De manera que la cooperación consiste en que los integrantes del equipo trabajen conjuntamente por conseguir el objetivo propuesto, donde todos tienen responsabilidades y el éxito depende del cumplimiento de las mismas. El equipo conformado está conformado por individuos de diferentes culturas, habilidades, potencias para sumar toda esa capacidad y organizar el conocimiento para establecerlo de manera que lo constituyan en su estructura cognitiva.

En el aprendizaje cooperativo se recomienda, según Johnson y Johnson, que el grupo de trabajo sea reducido para “maximizar el aprendizaje” y que la experiencia sea asertiva y el aprendizaje eficiente. Este grupo construye el conocimiento a partir de la interacción con los demás.

¿Cómo se sabe si es cooperativo? El trabajo se considera cooperativo cuando no hay una competencia entre los partícipes, cuando hay un nivel alto de compromiso por parte de cada uno de los integrantes y se observa un buen desarrollo cognitivo y social durante el trabajo, además, del respeto y valoración por las diferentes posturas (opiniones) cuando el compañero expresa los desacuerdos de manera pertinente y constructiva.

---

<sup>45</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidós SAICF: 1999. En: Aprendizaje cooperativo para ELE. Daniel Cassany, 2004. p. 15.

## **Ventajas del aprendizaje cooperativo**

A continuación se establecerán algunas de las ventajas que trae consigo el aprendizaje cooperativo en las aulas de clase:

- Mejora el rendimiento académico de los estudiantes que trabajan conjuntamente.
- Aumenta el nivel de autoestima y salud psicológica en los estudiantes que presentan baja seguridad en sí mismos.
- Fomenta la cooperación y vincula sin discriminación la diversidad existente entre los estudiantes y así aprenden del otro. La sociedad es un sistema organizado en equipos (docentes, médicos, administrativos,...) por tanto carece de sentido si se forma a la futura sociedad de manera individualizada.
- Promueve la enseñanza reflexiva y crítica, donde el primer lugar lo ocupan las habilidades y no la memoria, aumentando así las capacidades comunicativas entre los aprendices.
- Funciona en cualquier campo del conocimiento y grado escolar.
- Utiliza la organización cooperativa para incrementar el aprendizaje de los estudiantes.

- Impulsa la satisfacción del colectivo y transmite valores positivos de intercambio, diálogo y construcción, más cercanos a la realidad social. El equipo se beneficia del trabajo de cada uno (tu éxito me ayuda a mí y el mío a ti).
- Promueve el trabajo compartido hacia un mismo destino (todos juntos nos salvamos o nos hundimos). La conducta de cada uno está influenciada por el resto (no podemos hacerlo sin ti) y en consecuencia el equipo de trabajo se siente orgulloso y celebra los éxitos de los compañeros.

### **Desventajas del Aprendizaje Cooperativo**

En cuanto a las desventajas no es en sí un problema que presente la estrategia del aprendizaje cooperativo sino más bien el mal empleo de la misma, dado el caso que el docente no prepare con sumo cuidado los materiales o no establezca de manera clara los objetivos de la actividad, puede ocasionar:

- Falta de participación de un miembro del equipo de trabajo.
- Actitud dominante de uno de los miembros del equipo.
- Excesivo distanciamiento entre los que conforman el equipo.
- La falta de tiempo para desarrollar las actividades o el objetivo
- Hacer un procedimiento rápido, el docente no permite que los estudiantes

- expresen su satisfacción en el trabajo en equipo.
- Indicarle a los estudiantes que finalicen la actividad en casa y la lleven al día siguiente.

En conclusión, el uso de la estrategia de aprendizaje cooperativo en el aula de clase es funcional y significativo siempre y cuando el docente realice de manera pertinente las actividades, atendiendo a las características mínimas que se deben emplear cuando se quiere alcanzar el objetivo propuesto en el trabajo cooperativo, logrando el máximo desempeño cognitivo y social de los estudiantes.

#### **2.2.4 El rol del docente y los grupos Cooperativos**

Para los autores D. W. Johnson, R. Johnson y Edythe J. Holubec, el rol del maestro que trabaja cooperativamente es el de un mediador, organizador y facilitador del aprendizaje en equipo y para lograrlo debe planear y estructurar su clase tomando una serie de decisiones previas que incluyen; primero, organizar a los estudiantes en grupo para que aprendan a partir de unos objetivos establecidos claramente desde el inicio de la clase; segundo, seleccionar los materiales pertinentes para cada actividad; tercero, pensar cómo conformará los grupos de trabajo; cuarto, pensar qué rol desempeñará cada estudiante dentro del grupo; quinto, distribuir la tarea académica y sexto, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y alentarlos a analizar con qué eficacia funcionó el grupo de aprendizaje. Una vez que el docente utiliza reiteradamente esta planeación se irá convirtiendo en una acción automática para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula.

El docente puede organizar cooperativamente a los estudiantes en cualquier tarea didáctica o materia, lo único que debe tener claro es la situación por la cual piensa

estructurar el aprendizaje cooperativo en el aula de clase. Esto con el fin de saber si va a desarrollar grupos de aprendizaje formal, informal o de base cooperativos. Por ejemplo, si va a realizar un taller que comprende sólo algunas sesiones de clase, está utilizando grupos de aprendizaje formal; pero si organiza los alumnos por pocos minutos, al inicio y al final de clase está conformando grupos de aprendizaje informal. Ahora, si por el contrario, organiza grupos heterogéneos, con funcionamiento a largo plazo y su objetivo es posibilitar que se brinden apoyo mutuo para obtener un buen rendimiento escolar y mejorar sus relaciones afectivas y sociales, está utilizando grupos de aprendizaje de base cooperativos.

Hay que tener en cuenta que el docente dentro de sus clases conforma grupos para desarrollar alguna actividad y que no todos son cooperativos ¿será qué sabe que clases de grupo está organizando? Referente a esta incógnita, los autores Johnson y Johnson señalan una serie de características que conforman a las cuatro clases de grupos que pueden darse en el aula.

El primero de ellos es el grupo de pseudoaprendizaje,<sup>46</sup> donde el estudiante simplemente acata las órdenes del docente de trabajar con determinadas personas, compiten entre sí y ocultan información para confundir a sus compañeros, ya que piensan que van a ser evaluados individualmente. El segundo grupo es el de *aprendizaje tradicional*<sup>47</sup>, donde los estudiantes desarrollan actividades que no están estructurada para desarrollarse en forma grupal sino individual; el tercer grupo es el de *aprendizaje cooperativo*<sup>48</sup>, en el cual los

---

<sup>46</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidós SAICF: 1999. Pág. 10.

<sup>47</sup> *Ibíd.* Pág. 10.

<sup>48</sup> *Ibíd.* Pág. 17

estudiantes trabajan con agrado, por una misma meta y la suma de sus esfuerzos les otorga buen desarrollo académico y social; finalmente, está el cuarto grupo de *aprendizaje cooperativo de alto rendimiento*<sup>49</sup>; este comparte los mismo criterios del grupo anterior con la gran diferencia que el nivel de compromiso entre ellos es mayor porque se involucran los sentimientos hacia el otro.

Es conveniente que el docente implemente en su quehacer pedagógico el aprendizaje cooperativo y deje de lado el trabajo competitivo e individualista, ya que según los resultados obtenidos por los autores D. W. Johnson y R. Johnson, la cooperación en el aula de clase presenta las siguientes ventajas: esfuerzo por parte de los estudiantes en lograr un buen desempeño, mejoramiento en las relaciones positivas entre los alumnos y un fortalecimiento del yo y el papel del estudiante dentro de una sociedad.

De acuerdo a los resultados de un reciente estudio realizado por el Programa ¿Cómo Vamos? donde se establece que sólo en el área Metropolitana de Bucaramanga, la deserción escolar de 0 a 11 grado de educación pública está en 4.4, cuando el Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia establece que debería estar por debajo de 2.0 como medida estratégica este plan le sugiere a los establecimientos de educación fijar estrategias de convivencia, las cuales son abordadas por el aprendizaje cooperativo. Con el trabajo cooperativo se logra incrementar las relaciones positivas entre los estudiantes, su espíritu de equipo; las relaciones solidarias y el compromiso; el respaldo personal y escolar; la valoración de la diversidad y cohesión; el fortalecimiento de su autoestima y desarrollo de la capacidad para tomar decisiones y enfrentar las adversidades y

---

<sup>49</sup> *Ibíd.* Pág. 17

las tensiones, que es otro de los factores preocupantes en la educación actual sobre todo en los adolescentes.

Si la educación actual tuviera en cuenta el aprendizaje cooperativo y las ventajas nombradas anteriormente, con seguridad se mejoraría la calidad de estudio, se evitaría el abandono por parte de los estudiantes a la educación y se reduciría la tasa de deserción escolar al igual que el suicidio a temprana edad en los educandos.

Por esta razón, las investigaciones realizadas por los autores Johnson y Johnson acerca del trabajo cooperativo conducen a los estudiantes a lograr no solo un mayor desempeño académico por alcanzar los objetivos, sino también, a fortalecer su parte conductual y socio afectiva, la vivencia de valores, la ayuda mutua, la responsabilidad conjunta, la empatía e intenta consolidar una comunidad justa tanto en la institución escolar como en su entorno circundante. Por lo tanto, los objetivos que guardan más relevancia para el trabajo cooperativo son los objetivos actitudinales referidos a las conductas interpersonales y grupales ya que los estudiantes deben aprender a cooperar unos con otros para cumplir con las metas propuestas y mejorar sus prácticas sociales y académicas.

Como se dijo inicialmente, una de las decisiones previas que debe tomar el docente al trabajar cooperativamente es decidir el material más pertinente para desarrollar su actividad pedagógica, teniendo en cuenta que se necesita que los alumnos trabajen cooperativamente; para esto el docente lo único que debe hacer es utilizar los mismos materiales corrientes pero limitándolos si es necesario para crear una interdependencia positiva; es decir cada integrante del grupo debe tener en mente el éxito del otro y así logrará cumplir su propia meta.

En cuanto a los recursos, la variante es la manera como el docente los implementa en su quehacer pedagógico en el aula de clase, por ejemplo, los autores Holubec, Johnson y Johnson recomiendan el método del rompecabezas donde se le entrega la información diferente a cada estudiante, como cada uno de ellos necesita la de los demás, deberán compartirla creando una interdependencia con el fin de cumplir la tarea asignada. En última instancia, el docente deberá determinar el tipo de tarea que desarrollarán los alumnos y pensar que necesidad tendrán de utilizar los materiales seleccionados.

Es importante que el maestro acate la recomendación de los autores Johnson en cuanto a que los integrantes de los grupos de trabajo sean entre 5 y 6 máximo de integrantes y que todos desenvuelvan un rol rotativo, interconectado y complementario a su tarea asignada por el docente. Los autores destacan cuatro clasificaciones de roles según su función a desempeñar; como los que ayudan a la conformación del grupo como supervisores de: tono de voz, ruido y cumplimiento de la tarea asignada. También se encuentran los roles que ayudan al cumplimiento de los objetivos como: el que toma nota de decisiones y redacta informes; el observador, el animador, orientador y el que brinda apoyo sobre las conclusiones de los demás. El siguiente rol según su función es el de los estudiantes que deben reformular e integrar lo aprendido, como el compendiador, corrector, verificador, investigador y el analista entre otros; por último, encontramos los roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los educandos y mejorar el razonamiento como el crítico de ideas, el que establece diferencias, indaga por los fundamentos de algún concepto etc.

La idea de asignar un rol y además que sea rotativo es que los alumnos puedan asumir una o más funciones que ayudan a optimizar el trabajo; pero, no solo esto

puede hacer el docente para que fluya el aprendizaje con los estudiantes; también, la organización del aula es necesaria para que los estudiantes puedan trabajar juntos; para esto algunas pautas que se deben realizar en el trabajo cooperativo son las siguientes: sentarse juntos cara a cara para que puedan intercambiar ideas y materiales con comodidad, que desde su puesto los estudiantes puedan ver al docente, que entre los grupos halla suficiente espacio para que el ruido no interfiera con el trabajo del otro. La circulación en el aula de clase está determinada por esta organización y además permite que se arme y desarme los grupos en la cantidad de estudiantes necesarios dependiendo de la actividad a desarrollar.

No obstante, también debe evaluarse el trabajo realizado por los estudiantes, este proceso se lleva a cabo a través de las observaciones e interrogaciones durante las actividades en la acción, lo cual le permite al maestro diagnosticar el trabajo y la comprensión de la tarea académica. Pero los alumnos al igual que el docente realizan su propia evaluación estableciendo objetivos para mejorar su rendimiento dentro del grupo y festejan los resultados del trabajo obtenido.

### **2.2.5 Las condiciones esenciales y las habilidades del aprendizaje cooperativo**

Las condiciones esenciales del aprendizaje cooperativo es lo que hace que la cooperación funcione, sin éstas no existiría este tipo de aprendizaje. El dominio de éstas permite a los docentes: 1. tomar las actividades, los programas y los cursos existentes y estructurarlos cooperativamente; 2. adaptar las actividades de aprendizaje cooperativo a las diferentes necesidades educativas, circunstancias, programas, materias y estudiantes; 3. diagnosticar los problemas que pueden

tener algunos estudiantes al trabajar juntos e intervenir para incrementar la eficacia de los grupos de aprendizaje. Para que la cooperación funcione bien, los docentes deben estructurar explícitamente cinco condiciones esenciales en cada actividad.

La primera condición la más importante: la *Interdependencia positiva*<sup>50</sup>, un claro ejemplo de ésta condición es un partido de fútbol en el cual todos los integrantes del equipo están al pendiente del compañero que realiza el pase del balón para que el que lo reciba pueda hacer el gol, el éxito es para todo el equipo, pero se hace reconocimiento al jugador que consiguió el objetivo; así mismo sucede con la interdependencia positiva en el aula, se necesita del trabajo de todos los integrantes del grupo para alcanzar un objetivo conjunto, de esta manera la tarea se realiza de manera completa. La interdependencia positiva existe cuando los estudiantes perciben que están vinculados con los demás integrantes del grupo cumpliendo con dos responsabilidades: aprender el material asignado y asegurarse de que todos los miembros del grupo también lo aprendan.

La interdependencia positiva se puede estructurar de cuatro formas en un grupo de aprendizaje: 1. *Interdependencia positiva de objetivos*: Los estudiantes sienten que pueden lograr sus objetivos de aprendizaje sólo si todos los miembros del grupo logran sus metas. El docente debe estructurar un objetivo grupal, 2. *Recompensa/festejo de la interdependencia positiva*: Cada miembro del grupo recibe la misma recompensa cuando el grupo tiene éxito. El docente puede agregar recompensas individuales y conjuntas, 3. *Interdependencia positiva de recursos*: Cada integrante del grupo dispone de sólo una parte de los recursos, la

---

<sup>50</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y al escuela: Argentina: Transformación Aique. Pág. 39-41.

información o los materiales necesarios para completar la tarea asignada. Por lo tanto, todos sus integrantes deben sumar sus recursos para alcanzar sus objetivos, 4. *Interdependencia positiva de roles*: A cada estudiante se le asignan roles complementarios e interconectados, con responsabilidades necesarias para que el grupo complete la tarea conjunta, los roles pueden ser: leer, llevar el registro, verificar la comprensión, estimular la participación y elaborar el conocimiento, estos roles son vitales para el aprendizaje de alta calidad.

La interdependencia positiva da como resultado la segunda condición esencial del aprendizaje cooperativo, *la interacción promotora cara a cara*<sup>51</sup>, ésta se relaciona con facilitar el éxito del otro por parte de los propios alumnos. Facilita la ayuda mutua entre los estudiantes, alienta al otro para alcanzar objetivos comunes, actúa de manera confiada y confiable, se esfuerza para el beneficio mutuo y ofrece realimentación para mejorar el desempeño. La tercera condición esencial del aprendizaje cooperativo es *la responsabilidad individual*<sup>52</sup> y existe cuando se analiza el desempeño de cada estudiante y los resultados se devuelven al individuo y al grupo, lo que hace que cada persona sea responsable del aporte de una parte para el éxito del conjunto.

La responsabilidad individual es la clave para asegurar que todos los miembros se beneficien efectivamente con el aprendizaje cooperativo. Para asegurar que cada estudiante sea individualmente responsable de una parte del trabajo del grupo, los docentes deben evaluar cuánto esfuerzo está aportando cada miembro, ofrecer realimentación a los grupos y a los estudiantes individuales, ayudar a los grupos para evitar que realicen esfuerzos innecesarios y asegurarse de que cada

---

<sup>51</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y al escuela: Argentina: Transformación Aique. Pág. 42.

<sup>52</sup> Ibid. Pág. 43.

miembro sea responsable del resultado final. Para promover la responsabilidad individual es necesario: Mantener reducido el tamaño de los grupos de aprendizaje cooperativo, tomar evaluaciones individuales a cada alumno, examinar al azar a los estudiantes de manera oral, pidiéndole a uno de ellos que presente el trabajo del grupo a base de argumentos.

*Las habilidades interpersonales y de grupos pequeños*<sup>53</sup> constituyen la cuarta condición esencial del aprendizaje cooperativo. Los grupos de aprendizaje cooperativo exigen que los alumnos aprendan tanto los temas académicos (contenidos) como las habilidades interpersonales y de grupos pequeños necesarias para funcionar como parte de un equipo. Para coordinar esfuerzos a fin de alcanzar objetivos comunes, los alumnos deben: (1) llegar a conocerse y confiar en los demás, (2) comunicarse con precisión y sin ambigüedades, (3) aceptarse y apoyarse y (4) resolver sus conflictos de manera constructiva. La quinta condición esencial del aprendizaje cooperativo es *el procesamiento grupal* que se define como la reflexión sobre una sesión grupal para: (1) describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles fueron inútiles y (2) tomar decisiones respecto de qué conductas deben mantenerse y cuáles deben cambiarse. El docente debe realizar una observación directa de cada integrante el grupo cuyo propósito es que el estudiante se dé cuenta si están funcionando como grupo de aprendizaje cooperativo y si hay efectividad de sus integrantes en sus aportes a los esfuerzos conjuntos para alcanzar los objetivos del grupo. Los estudiantes cumplen una función importante en la reflexión grupal la cual es observar y evaluar la partición cognitiva que ellos realizaron para que la tarea se realice de manera eficaz.

---

<sup>53</sup> JOHNSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y al escuela: Argentina: Transformación Aique. Pág. 44-45.

Todas las condiciones esenciales del aprendizaje cooperativo están interconectadas para que la cooperación en el aula funcione para esto los estudiantes desarrollan habilidades cooperativas en la realización de las tareas. Todos los alumnos necesitan adquirir habilidad para comunicarse, construir y mantener la confianza, tomar el mando, involucrarse en controversias fructíferas y resolver conflictos. Por lo tanto, la enseñanza de habilidades cooperativas es un requisito importante para el aprendizaje académico, porque el logro se incrementa en la medida en que los estudiantes aumentan su eficacia en su capacidad para aprender de otros. ¿Qué habilidades es necesario enseñar? Los docentes deben observar el proceso que realizan los estudiantes en los grupos de trabajo cooperativo para saber cuáles son las habilidades necesarias que ellos necesitan para mejorar su interacción.

Las habilidades las encontramos distribuidas en cuatro niveles los cuales son<sup>54</sup>:  
*Formación:* Habilidades básicas necesarias para establecer un grupo de aprendizaje cooperativo que funcione; están destinadas a la organización de los grupos de aprendizaje y al establecimiento de normas mínimas de conducta adecuadas: Moverse en los grupos de aprendizaje cooperativo sin ruidos indebidos y sin molestar a los demás, permanecer con el grupo, hablar en voz baja, alentar la participación de todos, mantener manos (y pies) lejos de los de los demás, mirar los materiales con los que se está trabajando, llamar por el nombre a los demás integrantes del grupo, mirar al que habla y eliminar las humillaciones.

*Funcionamiento:* Son las habilidades necesarias para manejar las actividades del grupo en la realización de la tarea y para mantener relaciones de trabajo eficientes entre sus integrantes, están destinadas a orientar los esfuerzos grupales a la realización de las tareas y al mantenimiento de relaciones de trabajo eficaces,

---

<sup>54</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y al escuela: Argentina: Transformación Aique. Capítulo 8. Pág. 79-86

mantener a los integrantes del grupo trabajando, hallar procedimientos de trabajo eficaces y fomentar la existencia de un clima de trabajo agradable y amistoso, éstas son: Orientar el trabajo del grupo, expresar apoyo y aceptación, pedir ayuda o aclaraciones respecto de lo que se está diciendo o haciendo en el grupo, ofrecerse para explicar o aclarar, parafrasear los aportes de otro integrante del grupo, dar apoyo y energía al grupo cuando el nivel de motivación es bajo, sugiriendo nuevas ideas, recurriendo al humor o demostrando entusiasmo y describir los sentimientos propios cuando resulta pertinente.

*Formulación:* Son las habilidades necesarias para construir una comprensión profunda de lo que se está estudiando, estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y la retención del material asignado. Las habilidades de formulación pueden ser llevadas a cabo mientras los estudiantes cumplen diferentes roles. Los roles asociados con estas habilidades incluyen: El "resumidor", que se ocupa de sintetizar en voz alta lo que se acaba de leer o comentarlo tan completamente como sea posible sin recurrir a notas o al material original. El "corrector", que busca la precisión, corrige el resumen de otro y agrega información importante no incluida en el resumen. El "responsable de la elaboración", que se preocupa por elaborar lo estudiado. Pide a los demás que relacionen los conocimientos nuevos con los conocimientos previos. El "ayudante de la memoria", que busca formas inteligentes de recordar ideas y hechos importantes. Recurre a dibujos, imágenes mentales y otras ayudas para la memoria y las comparte con el grupo. El "verificador de la comprensión", que pide a los miembros del grupo que expliquen, paso a paso, el razonamiento usado para realizar la tarea. El "buscador de ayuda", que elige a alguien para que ayude a los demás, hace preguntas claras y precisas e insiste hasta que la ayuda se consigue. El "explicador", que describe cómo realizar la tarea (sin dar la respuesta), ofrece realimentación específica sobre el trabajo de los demás y termina pidiendo a sus compañeros que describan o demuestren cómo hacer la tarea y el "facilitador de

la explicación ", que pide a los demás miembros del grupo que planifiquen en voz alta cómo le enseñarían a otro lo que están estudiando

Por último la *Fermentación* que establece las habilidades necesarias para fomentar la reconceptualización de lo que se está estudiando, el conflicto cognitivo, la búsqueda de más información y la comunicación de las razones fundamentales que sostienen las conclusiones y que permiten a los estudiantes involucrarse en controversias académicas. Estas habilidades son: Criticar ideas sin criticar a las personas, diferenciar cuándo hay desacuerdo en el grupo, integrar ideas diferentes en una posición única, pedir justificaciones para una conclusión o una respuesta de uno de los integrantes del grupo, ampliar la respuesta o la conclusión de otro integrante del grupo agregando información o implicaciones, indagar mediante preguntas que lleven a una comprensión o un análisis más profundos, generar más respuestas yendo más allá de la primera respuesta o conclusión y produciendo varias respuestas plausibles para escoger y verificar la realidad contrastando el trabajo del grupo con las instrucciones, el tiempo disponible y los temas que el grupo enfrenta. Estas habilidades ayudan a mantener a los miembros del grupo motivados para superar la respuesta rápida en pos de otras de mejor calidad, al estimular a los integrantes del grupo para que piensen y desarrollen su curiosidad intelectual.

En el cuarto nivel de las habilidades cooperativas, "la fermentación", los estudiantes pueden involucrarse en controversias académicas que hacen que los miembros del grupo profundicen en los materiales, ensamblen un razonamiento para sus conclusiones, piensen de maneras divergentes sobre los diferentes temas tratados, busquen más información para apoyar sus posiciones y discutan constructivamente soluciones o decisiones alternativas. Las controversias académicas se presentan porque las ideas, las informaciones y las posturas que

tienen los estudiantes son incompatibles con las del otro. Cuando hay controversias académicas los estudiantes se involucran en cinco pasos: Investigan y preparan una posición, presentan y defienden una posición, refutan las posiciones opuestas y rebaten ataques a las propias, invierten puntos de vista e integran las mejores evidencias y los razonamientos en una posición conjunta. La controversia académica tiende a incrementar la cantidad y la calidad de las ideas generadas, a promover el uso de una mayor variedad de ideas y estrategias para la solución de problemas y a estimular el desarrollo de soluciones creativas, imaginativas e innovadoras.

Al involucrarse en controversias académicas, los estudiantes atraviesan individualmente cinco etapas cognitivas mientras trabajan cooperativamente. Primero, los estudiantes tienen una conclusión inicial , basada en la clasificación y organización de la experiencia; segundo, se involucran en una ensayo cognitivo, reorganizan conceptualmente su posición mientras la presentan; tercero un pasaje discutido que hace que los estudiantes se sientan inseguros de la corrección de sus perspectivas; cuarto la curiosidad epistémica se da cuando los estudiantes están motivados a buscar más información , nuevas experiencias y una perspectiva más adecuada y finalmente una conclusión nueva recontextualizada y organizada.

El aprendizaje cooperativo es parte de un cambio mayor en el paradigma de la enseñanza, por este motivo los educadores deben pensar ahora en la enseñanza desde la perspectiva de la teoría y la investigación en la que los estudiantes construyen, descubren, transforman y amplían sus propios conocimientos.

En conclusión el aprendizaje cooperativo en el aula es el uso didáctico de grupos pequeños con el fin de mejorar su propio aprendizaje y el de los demás, su esencia está en el uso de grupos formales, informales y de base para crear una interdependencia positiva entre los estudiantes. El docente que emplee el aprendizaje cooperativo debe planificar y ejecutar la enseñanza en acciones: decisiones previas, objetivos conceptuales y actitudinales, conformación y distribución de grupos, disposición del aula, utilización de materiales y roles de trabajo para que se logre la formación de una escuela verdaderamente cooperativa.

## **2.3 MARCO CONCEPTUAL**

### **2.3.1 Teoría socio cultural de Vygotsky, concepto de aprendizaje. ¿Qué es el aprendizaje y cómo se aprende? según Vygotsky y Piaget.**

#### **Teoría cognitiva de Piaget**

El aprendizaje para Piaget es un continuo proceso de equilibración, (adaptación, asimilación y acomodación) entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. Dicho de otra manera, el niño al irse relacionando con su medio ambiente, ira incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias que ya tiene; pero para que este proceso se lleve a cabo debe presentarse el mecanismo del equilibrio, que consta del balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas del pensamiento.

Se sabe que Piaget descubrió en su investigación, los estadios del desarrollo cognitivo donde observó que el niño desde el año y medio, cuando empieza a interactuar con un objeto nuevo y a utilizar el lenguaje como medio de comunicación realiza un intercambio a través de la palabra sobre su vida interior y cuenta a los demás a través de ellas cómo realiza las acciones, así mismo se va sumergido en el pensamiento colectivo.

En su estudio el autor asegura que el niño pasa de un estado de menor conocimiento a mayor conocimiento el cual podrá ser usado en el momento que él lo requiera. Es decir, su aprendizaje ocurre desde la infancia a la adolescencia organizado en estadios de la siguiente manera: primero, las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos; segundo, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta y tercero, se internalizan como modelos de pensamiento que se desarrollan durante la infancia y adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida del adulto.<sup>55</sup>

La investigación del autor Lev Semenovich Vygotsky es profundamente evolucionista, es decir estudia todo lo concerniente a las etapas mentales durante el desarrollo del ser humano, al contrario de Piaget, afirmó que el desarrollo cognitivo en el sujeto no es lineal, más bien es zigzagueante, en otras palabras se presentan avances y retrocesos en el aprendizaje que no son más que conflictos mentales que le permiten ir razonando y afianzando provocando un continuo cambio intelectual.

Para Vygotsky el aprendizaje se da cuando el niño se enfrenta a condiciones socioculturales que determinan su desarrollo y aprendizaje, para esto él plantea la zona de desarrollo proximal, esta entendida como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un

---

<sup>55</sup> PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seis Barral, S.A, 1964.

problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Finalmente, el proceso educacional se da exitosamente según este autor, si se desarrolla en un contexto sociocultural donde las interacciones comuniquen toda la carga cultural, tradiciones y costumbres que harán que el sujeto se integre fácilmente a la sociedad.<sup>56</sup>

### **2.3.2 El aprendizaje significativo y estrategias para el aprendizaje de este tipo**

David Ausubel elaboró la teoría del aprendizaje significativo como una forma de aprendizaje escolar contraria al aprendizaje memorístico por repetición. Desde este punto de vista, el estudiante aprende cuando es capaz de darle sentido y significado a su aprendizaje. El estudiante da significado a su aprendizaje cuando relaciona sus saberes y experiencias previas con la nueva información, lo cual genera grandes cambios en su estructura cognitiva, logrando de esta manera un aprendizaje más sustancial, coherente y organizado que pueda ser utilizado para toda la vida. En este sentido, podemos decir que el aprendizaje significativo integra, mejora y completa los conocimientos previos.

El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por el cual se adquieren y almacenan las ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento. Este

---

<sup>56</sup> GONZALEZ, GARCIA, Enrique. La construcción histórica de la psique. [consultado 16-Agosto. 2013] Disponible en < <http://web.usal.es/~carrasco/Procesos%20Educativos/La%20construcci%F3n%20hist%F3rica%20de%20la%20psique.pdf> >

mecanismo de procesamiento y almacenamiento de la información se debe en gran parte a sus dos características: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva. Cuando el aprendiz relaciona intencionalmente los conocimientos previos a su estructura cognoscitiva es capaz de incorporar, entender y fijar las ideas nuevas.<sup>57</sup>

Para facilitar el aprendizaje significativo Ausubel propuso el uso de organizadores previos cuya función es la de servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que él debía saber con el fin de que el nuevo conocimiento pueda ser aprendido de forma significativa. Los organizadores previos pueden usarse también para “reactivar” significados obliterados, para “buscar” en la estructura cognitiva del alumno significados que existen pero que no se están usando durante algún tiempo en el contexto de la materia de enseñanza. Y principalmente para establecer relaciones entre ideas, proposiciones y conceptos ya existentes en la estructura cognitiva y aquéllos contenidos en el material de aprendizaje. Por consiguiente David Ausubel propone solo dos tipos de organizadores correspondientes al expositivo (donde se establece varias relaciones, ejemplos, diferencias y semejanzas- ventajas y limitaciones) y el comparativo (se tienen en cuenta aspectos específicos, ejemplos; diferencias y semejanzas) con el propósito de posibilitar el aprendizaje significativo, actuando de manera positiva y eficiente en la estructura cognitiva del individuo.<sup>58</sup>

Del mismo modo es preciso prestar atención al contenido y a la estructura cognitiva, procurando “manipular” los dos. Es necesario hacer un análisis conceptual del contenido para identificar conceptos, ideas, procedimientos básicos

---

<sup>57</sup> ASUBEL.D.P (1982) Psicología Educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo. Trillas México. p. 78-79

<sup>58</sup> ORGANIZADORES PREVIOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO [en línea]. Disponible en internet: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf>> [citado el 20 de Julio de 2013]

y concentrar en ellos el esfuerzo instruccional. Es importante no sobrecargar al alumno de informaciones innecesarias, dificultando la organización cognitiva. Es preciso buscar la mejor manera de relacionar, explícitamente, los aspectos más importantes del contenido de la materia de enseñanza con los aspectos específicamente relevantes de la estructura cognitiva del aprendiz. Esta relacionabilidad es imprescindible para el aprendizaje significativo.<sup>59</sup>

### **2.3.3 El aprendizaje cooperativo y colaborativo.**

#### **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**

##### **Aprendizaje cooperativo y colaboración**

La actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje, ya sea en contextos escolares o no escolarizados, implica en buena medida una actividad de apropiación, reconstrucción o innovación de los saberes de la cultura. En el contexto escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desenvolvernos como personas está determinada sobre todo por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente. Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>

<sup>60</sup> DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Aprendizaje cooperativo y colaboración. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010. p. 83-109.

## **Aprender en grupo e interacción educativa**

Cuando se habla de un aprendizaje mediado por los otros, o bien de aprendizaje grupal nos referimos ante todo a un grupo que aprende. De acuerdo con Schmuck y Schmuck, un grupo puede definirse como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca”.<sup>61</sup> Dicha influencia implica una interacción comunicativa en la que se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, prácticas sociales, etc.

El concepto de interacción educativa “evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos”.<sup>62</sup> De esta manera los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, se convierten en los elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de conocimientos compartido.

### **¿Cooperación o colaboración?**

---

<sup>61</sup> SCHMUCK y SCHMUCK. Procesos grupales en el aula. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

<sup>62</sup> COLL, C y SOLÉ, I. “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

Recientemente con las investigaciones hechas en el campo de lo educativo, se ha generado una discusión en torno a si se habla de lo mismo cuando se hace referencia a los términos de aprendizaje colaborativo o cooperativo. Según Crook,<sup>63</sup> para muchos autores ambos términos se emplean de manera indistinta y para otros existe una línea divisoria muy fina entre ambos o que se complementan.

De otro lado, en opinión de Arends,<sup>64</sup> las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en las primeras décadas del siglo XX, en consonancia con una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en los métodos de aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales.

La investigación sobre aprendizaje cooperativo, enraizada en la concepción cognitiva y en la tradición del aprendizaje de grupos y la psicología social, destaca el papel de estructuras de participación, motivacionales y de recompensa, el establecimiento de metas, la interdependencia entre participantes, así como la aplicación de ciertas técnicas de cooperativo en el aula.

---

<sup>63</sup> CROOK, Ch. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

<sup>64</sup> ARENDS, R.L. Aprendiendo a enseñar. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

Aunque no existe una definición universal o consensuada, se acepta que el aprendizaje cooperativo se refiere al empleo didáctico de grupos pequeños,<sup>65</sup> en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás; por consiguiente, se asume que la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento.

Por otro lado los autores Orozco y Acevedo<sup>66</sup> en su libro Metodología de la educación a distancia de la Universidad a Distancia hacen una clara diferencia entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo teniendo en cuenta el punto de vista desde el cual se aborde; en el aprendizaje colaborativo se parte de la colaboración de diferentes saberes previos y o concertados para llegar a la construcción de uno nuevo y en el que todos los integrantes aportan para llegar a un punto determinado, sin que ello implique en que todos los integrantes del grupo están de acuerdo con el conocimiento allí propuesto. Los integrantes del grupo son quienes determinan las finalidades como los temas que se han de investigar.

En el aprendizaje cooperativo se parte del hecho de que el tutor, el docente el profesor es quien propicia el aprendizaje de la persona en ambientes abiertos y libres que estimulen la creatividad del aprendiente; la motivación está supeditada al compromiso personal y grupal (motivación intrínseca y extrínseca) con libertad para participar o no, la cual está condicionada al grado de cohesión de equipo que se posea.

En el cooperativo el profesor es el responsable de estructurar el proceso y en el colaborativo la responsabilidad recae en el alumno. Pero, incluso así en ambos el

---

<sup>65</sup> MENDOZA, I. Formas de organización social, participación y enseñanza en los principales espacios educativos en escuelas tecnológicas de nivel medio superior. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

<sup>66</sup> FORERO, T.; ACEVEDO, A. (2010), Metodología de la Educación a Distancia. Colombia. Editorial Santo Tomas. pag.20-22.

enfoque radica en que el conocimiento es descubierto por los alumnos y transformado a través de la interacción con el medio, para posteriormente reconstruirlo y ampliarlo con nuevas experiencias de aprendizaje.

En conclusión, en el aprendizaje cooperativo se da una división de tareas para posteriormente integrarlas en la consecución del objetivo, en cambio, en el aprendizaje colaborativo se comparte la responsabilidad, puesto que se le da mayor énfasis al proceso más que a la tarea, de tal forma que se construye el conocimiento a través de la colaboración grupal.

#### **2.3.4 El proceso escritor. Estrategias para la composición de textos. La colaboración entre pares según Daniel Cassany.**

El trabajo cooperativo como mediador del proceso escritor contribuye en la realización de buenas producciones y grandes escritores, para sostener la anterior afirmación, se exponen las siguientes perspectivas sobre la producción de textos a partir del trabajo cooperativo:

Daniel Cassany en su libro “construir la escritura” en el apartado correspondiente a la presentación, resume de manera clara en qué consiste el hecho de escribir: “parte de la convicción de que la escritura tiene un importante componente técnico que puede ser enseñado con instrucción eficaz; y que puede aprender, con más o menos pericia, cualquier persona que tenga interés en utilizarla – y asume que el interés individual surge de la necesidad de integrarse en una comunidad alfabetizada.”<sup>67</sup>

Por tanto, la escritura se ha convertido en una de las manifestaciones más constantes de la actividad del ser humano, es decir, existe la necesidad de tener

---

<sup>67</sup> CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 15

que comunicar algo, como lo ha expresado Daniel Cassany “estamos hechos de palabras”, pero la acción de escribir no es simplemente sentarse y plasmar lo que se piensa, sino que requiere de un ejercicio más complejo, se debe tener en cuenta la intención con lo que se hace, para ello, el contexto juega un papel decisivo, ya que se debe lograr que las palabras signifiquen lo que se desea que signifiquen, por ende, el aprendiz debe poseer un conocimiento enciclopédico, esto no refiere a utilizar palabras raras, largas o difícil de leer y comprender, sino más bien a la sencillez con la que sea hecho el escrito y así mejor reacción tendrá en el lector.

Por esta razón Cassany ha considerado que el proceso de composición es dinámico y abierto, en primer lugar porque cada lector posee un conocimiento previo, lo que genera que el contenido escrito no sea el mismo, por eso se puede tomar varias interpretaciones de un mismo texto, pero así como se presentan estos fenómenos repetitivos también está en constante movimiento la polifonía en los escritos, raramente un texto se considera el primero en existencia, porque siempre habrá voces previas a la nuestra, por eso, aprender a escribir, es aprender a manejar los recursos que se tienen disponible para alcanzar los objetivos propuestos en la composición.

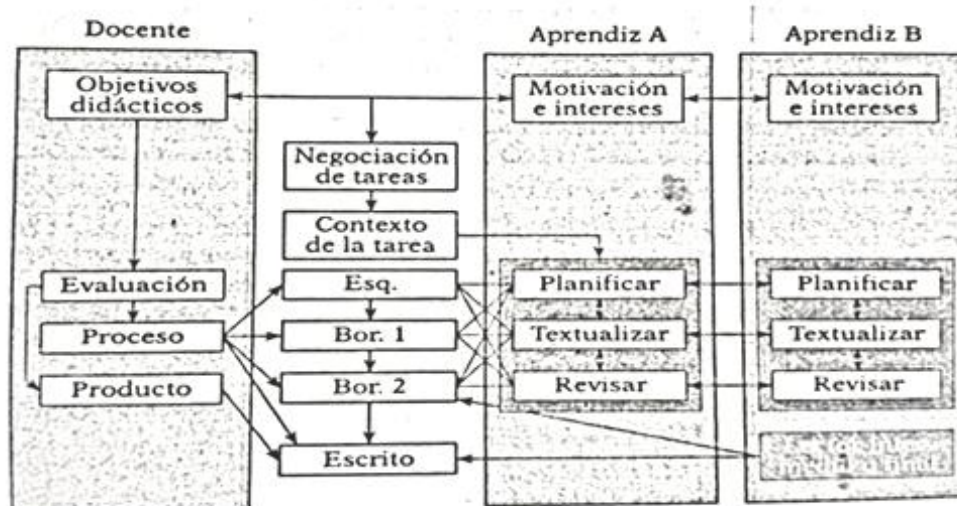
Para Daniel Cassany la composición cooperativa tiene muchos beneficios de los cuales permite identificar los problemas de la composición y encuentra las soluciones de manera cooperativa y dispone a cada aprendiz una responsabilidad (roles) durante el ejercicio de producción que van desde el encargado de leer los borradores, el de escuchar los escritos y de quien fija las prosas.

En el capítulo cuatro del mismo libro “construir la escritura”, Cassany cita el ejercicio de la cooperación entre iguales que se desarrolló en los EE.UU para romper con el paradigma de la competitividad. El trabajo de composición cooperativo resulta más beneficioso ya que genera motivación intrínseca, fomenta

actitudes positivas como la autoestima, la colaboración y lo que es de consideración, consigue un mejor rendimiento académico, situación de interés para los docentes.

Desde el punto de vista de Whitman<sup>68</sup> es mejor realizar las actividades compositivas y explicarlas, a tener que hacerlas y no compartirlas, ya que requiere de un ejercicio cognitivo superior. Cabe aclarar que es más satisfactorio la práctica de composición cooperativo cuando los equipos de trabajo son pequeños, es decir, de pocos aprendices, además, se deben tener presente las destrezas sociales como lo es el dialogo, la escucha, negociar acuerdos entre otros, para una mayor relación y comunicación, por tanto, las tareas de composición grupal y oral son consideradas formas de trabajo cooperativo.

Para enseñar a escribir Cassany tiene presente modelos de composición como lo es el siguiente,



**Figura 1: Modelo para enseñar a escribir, Cassany.**

<sup>68</sup> WHITMAN, N.A. (1982), Peer Teaching: To teach is to Learn Twice, ASHE-ERIC, Higher Education, 4, George Washington University. En: CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999.p.147

Dicho modelo busca abrir las cajas negras de los aprendices, en un primer lugar el docente tanto como el aprendiz negocian la tarea de composición buscando que sean auténticas y en contextos reales, en un segundo momento, establece los objetivos ya sean estos para adquirir información o concienciar a los aprendices sobre la cultura del escribir, por consiguiente se tienen en cuenta los borradores que se realizan durante el proceso de composición, estos permiten que la tarea se lleve por etapas, además, es importante conservar los borradores porque son materiales de apoyo para las actividades de revisión, por último, son fuentes de ideas o sugerencias para otros textos.

Para la evaluación de la composición, esta se va llevando a cabo desde que inicia la composición hasta que finaliza, como se había mencionado anteriormente, la evaluación abarca desde el dialogo, las tutorías y la composición en sí misma. Lo importante de esta etapa es que el aprendiz mejore en su proceso de composición y en el dominio de la lengua como la calidad del escrito.

Un paso importante para que el resultado sea exitoso, es que el docente “debe” empezar a escribir con los estudiantes y presentarle modelos de composiciones que sean auténticos y originales, debido a que unas de las causas de la baja producción escrita de los educandos es que los docentes no escriben junto con ellos, por tanto, la clave radica en que el docente debe ser el experto que guie el ejercicio de composición.

Ahora sí, los estudiantes cooperan durante la tarea de producción realizándolo de la siguiente manera:

- Varios aprendices trabajan juntos durante toda la composición teniendo como resultado un texto escrito a varias manos.

□ Luego, el aprendiz trabaja solo, aun así cuenta con el apoyo de sus compañeros, ya sea ofreciendo ideas para el texto, leyendo borradores o corrigiendo.

En conclusión, Daniel Cassany manifiesta que la actividad de composición exige que el aprendiz escriba en el aula, que se realice el proceso y que se hable de lo que se hace, además de crear en el aula ambientes de colaboración entre los compañeros y lo más importante que tiene el ejercicio es fomentar aprendizajes cognitivos y lingüísticos.

Un segundo ejemplo sobre el proceso de producción escrita en apoyo del trabajo cooperativo es el de la docente Reyes Llopis quien tiene honores en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, presenta su experiencia práctica llamada “*Escribir sin pensar, ¡ni pensarlo! Organizar la Expresión Escrita*”<sup>69</sup> donde comparte un ejercicio de reflexión y trabajo con unos estudiantes universitarios, pero cabe resaltar que apoya en gran medida lo expuesto por Cassany, el cual consiste en que los alumnos aprendan a comunicarse por escrito, utilizando la escritura creativa dejando a un lado el campo de lo tradicional o rutinario, donde entra la imaginación, lo que conlleva un mayor esfuerzo en seleccionar las palabras adecuadas, un mayor trabajo con descripciones y narraciones, un mayor dominio de los tiempos verbales y un mayor trabajo en grupo.

Reyes propone el trabajo en grupo porque concibe el lenguaje como un instrumento de comunicación de carácter social y que éste evoluciona mediante la interacción, por tanto, el trabajo en grupo consiste en que las ideas (sobre el argumento del texto, sobre su planificación, su estructura, su vocabulario, su

---

<sup>69</sup> Escribir sin pensar, ¡ni pensarlo! Organizar la expresión escrita. [citado el 20 de Julio de 2013]. Disponible en Internet: <[http://www.uv.es/foro/foro3/Llopis\\_Garcia\\_2007.pdf](http://www.uv.es/foro/foro3/Llopis_Garcia_2007.pdf)>[en línea].

gramática..) que tienen cada uno de los participantes sean compartidas, de las cuales se obtiene un texto completo, por otro lado, en el ejercicio todos escriben, todos trabajan en su texto, Reyes resalta que el trabajo es en grupo, pero la escritura es individual.

Para empezar a escribir, se debe tener un plan general y este se forma a partir de una lluvia de ideas sobre lo que se desea escribir, no se escribe por una orden del docente sino porque se puede hacer, luego dichas ideas son organizadas en un esquema, el segundo paso es tener en cuenta al posible lector, y por último, un buen escritor siempre realiza borradores antes de definir su texto porque “mientras escribe, revisa, repasa y reescribe continuamente”.

En conclusión, si los aprendices son capaces de comprender y manejar el proceso anterior, entonces podrán ser escritores independientes y logran realizar las tareas que se propongan.

Como última referencia sobre el trabajo cooperativo para la producción escrita es la que presenta María Teresa Serafini en su libro “cómo se escribe”<sup>70</sup> donde propone varias estrategias para la generación de ideas del escrito de las cuales se toma la de racimo asociativo, consiste en que cada estudiante aporta una idea y el que le sigue debe llevar el hilo cooperando con una idea que esté relacionada con el tema del cual se está trabajando.

El racimo asociativo es un método para recoger ideas sobre lo que se va a escribir, consiste en una representación gráfica donde se organiza las ideas de

---

<sup>70</sup> SERAFINI, M. Cómo se escribe. Barcelona: Paidós, 1994.p.33

CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 15

acuerdo a la relación existente entre ellas, es decir, en el centro del racimo debe estar ubicado el tema central de la composición y alrededor del están las ideas que han surgido a partir del tema, una vez que el aprendiz no presente más ideas, deberá releer el primer racimo (lo que ha registrado) , de esta manera se busca que surjan más ideas de las cuales se van anotando como una derivación del primer racimo y así sucesivamente hasta tener un gran número de ideas útiles. Esta estrategia es funcional porque permite crear estructuras graficas muy divertidas y promueve el dialogo entre los estudiantes, el racimo asociativo no limita o estandariza el diseño del esquema, lo cual lo hace llamativo e interesante.

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la ejecución del proyecto investigativo sobre las prácticas de trabajo cooperativo para la escritura en el aula de clase se ha seleccionado el enfoque cualitativo, en tanto se utiliza la recolección y análisis de datos cualitativos (no estandarizados). La recolección de los datos se obtiene por medio de las perspectivas y puntos de vista de los participantes, para este caso, de maestros del área de Lengua Castellana y estudiantes de séptimo grado.

Los datos obtenidos surgen además de observaciones y descripciones evidenciadas en las clases de Lengua Castellana. Las entrevistas aplicadas a los maestros y el empleo de un taller de grupo focal a los estudiantes, y las listas de chequeo, hacen parte de los recursos empleados para extraer los datos necesarios que apuntan a los objetivos planteados como inicio de la investigación, en cuanto a los conocimientos que tienen los maestros y las perspectivas de los estudiantes frente al trabajo cooperativo o colaborativo, así como las actividades que emplean los maestros para promover la escritura en sus estudiantes.

En relación con el diseño metodológico, se ha optado por trabajar desde la investigación etnográfica<sup>71</sup> dado que permite analizar la práctica docente,

---

<sup>71</sup> MURILLO, J y Martínez, C. Investigación etnográfica. En: Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. [en línea]. 3ª edición (2010). [consultado 8 de jul. 2013]. Disponible en <[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)>

describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social.

Según el sociólogo británico Anthony Giddens “La investigación etnográfica consiste principalmente en el estudio directo de personas o grupos durante cierto tiempo, utilizando como herramienta de apoyo la observación o las entrevistas para conocer el comportamiento social de los sujetos, posibilitando la interpretación y comprensión de las situaciones sociales donde se desenvuelven a diario”<sup>72</sup>. Por tanto, la investigación etnográfica posibilita recoger información desde distintos puntos de vista; una visión interna (lo que dicen los participantes) y una perspectiva externa que va a consideración de las interpretaciones propias que ha realizado el investigador durante el proceso, ya que éste se basa en la experiencia que ha ganado en gran parte durante la exploración del escenario social.

En consecuencia, desde la investigación etnográfica en el campo de la educación se puede llevar a cabo observaciones directas del quehacer diario del docente que permita recolectar datos, realizar entrevistas, revisar materiales (videos, fotos, audio) con el propósito de obtener resultados que ayuden a explicar los procesos de la práctica escolar y cómo estos pueden beneficiar a los sujetos participantes. Para lo anterior, es importante considerar que este estudio cualitativo se desarrolle teniendo en cuenta siete (7) fases:

La primera fase, corresponde a la Selección del diseño, según León y Montero,<sup>73</sup> “lo verdaderamente imprescindible como punto de partida de una etnografía es

---

<sup>72</sup> GIDDENS, A. Sociología. Madrid. Alianza editorial, 2007.

<sup>73</sup> LEÓN, O y MONTERO, I. Métodos de investigación en psicología y educación. En: Investigación etnográfica. Madrid: McGraw-Hill, 2003, p. 9.

formular una buena pregunta, determinar los objetivos de la investigación y elegir bien el ámbito de la misma”. Atendiendo a ¿Qué es lo que quiero estudiar? ¿Cuál es mi objetivo?, estos interrogantes se convierten en cuestiones que son necesarias antes de iniciar una investigación, porque permitirán orientar el proceso hacia lo que realmente se quiere lograr sin tener que desviar la investigación.

Como segunda fase se encuentra la determinación de las técnicas; anteriormente se había mencionado que la observación y las entrevistas eran herramientas fundamentales durante el proceso, por tanto, es de gran consideración que estas técnicas se empleen a cabalidad. En cuanto a la observación, se puede trabajar por un lado la no participante, en la que el investigador observa pero no se relaciona con el objeto de estudio, y por otro, la observación participante en la cual el etnógrafo colabora de forma activa recogiendo información necesaria para la investigación. Tanto en las entrevistas como la observación participante, el investigador debe tener en cuenta el contexto, los efectos que cause el propio investigador en el grupo, la necesidad de crear una relación de comunicación y establecer relaciones con los miembros del grupo (aquí influirán las características personales del investigador).

Otra técnica que los etnógrafos tienen en cuenta en el momento de la recolección de información es lo que otros documentos (diarios, autobiografías, cartas, etc.) puedan brindarle sobre el objeto de estudio, de esta manera tendrán suficiente información para aportar a las conclusiones del estudio.

En la tercera fase, se tiene el acceso al ámbito de investigación, en el cual se selecciona el escenario de forma intencionada y éste ha de estar de acuerdo con

el objetivo de la investigación. Como fase siguiente, se tendrá en cuenta la selección de los informantes, en este momento lo que el investigador quiere conseguir es establecer relaciones abiertas con los miembros del grupo que se encargarán de ser los informantes.<sup>74</sup> La selección de los informantes se orienta por el principio de pertinencia, es decir, se identifica a los informantes que pueden dar una mayor cantidad y calidad de información.

La quinta fase, se trata de la recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario; en el proceso etnográfico el análisis de los datos<sup>75</sup> comienza en el mismo momento en que termina cada episodio de recogida de información en el cual se identifican las categorías que surgen del examinar repetidas veces el material. El penúltimo momento corresponde al procesamiento de la información recogida durante la investigación, para ello, el investigador ha ido seleccionando lo relevante o significativo del contexto que va de la mano con la elaboración conceptual y teórica.

A medida que el investigador va obteniendo los datos, genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta y formula nuevas hipótesis sobre determinadas relaciones entre los conceptos generales y los fenómenos observados. Y es justamente en este doble proceso de observación e interpretación, donde se abre la posibilidad de construir y de enriquecer la teoría.

---

<sup>74</sup> DEL RINCÓN, D. et al. Técnicas de investigación en ciencias sociales. En: MURILLO, J y MARTÍNEZ, C. investigación etnográfica. Madrid: Dykinson, 1995, p. 11

<sup>75</sup> MURILLO, J y Martínez, C. Investigación etnográfica. En: Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. [en línea]. 3ª edición (2010). [consultado 8 de jul. 2013]. Disponible en <[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)>

Por último, la fase siete que consiste en la elaboración del informe, este debe contener claramente cuál es la fundamentación teórica y empírica que apoya el trabajo, qué significó esa experiencia para los actores involucrados y qué representan los resultados obtenidos para la teoría ya establecida.

En conclusión, la metodología cualitativa del estudio etnográfico desde el campo de la educación es el más pertinente para el proyecto investigativo ya que procura mejorar la calidad de los procesos educativos ayudando a los docentes en la reflexión y transformación del quehacer pedagógico.

### **3.2 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para la recolección de los datos, se tendrá en cuenta tres técnicas que permitirán recoger información específica que atiendan a los objetivos planteados para la investigación; la observación no participante, la entrevista semi-estructurada, y el grupo focal.

#### **3.2.1 La observación no participante:**

La observación como uno de los métodos con mayor antigüedad, es un proceso que nos mantiene ocupados a diario, atañe a los comportamientos que se da naturalmente, que puede ocurrir en cualquier escenario, donde hay un

compromiso de tratar de entender el mundo, usualmente desde la posición de individuos participantes.<sup>76</sup>

La observación no participante, entonces, permite apoyar el "mapeo" sin exponer al investigador a una descalificación por "incompetencia cultural". Contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana, objeto de análisis, permite focalizar la atención de la etapa de observación participante o de análisis en profundidad, sólo o prioritariamente, sobre los aspectos más relevantes, lo que resulta muy conveniente, cuando el tiempo disponible para el trabajo de campo no es muy amplio.<sup>77</sup>

De lo anterior, cabe mencionar que durante la investigación se observarán a los docentes y estudiantes de los grados séptimo en el área de Lengua Castellana en la Escuela Normal Superior con el objetivo de determinar los tipos de actividades que plantean los maestros desde el área para la escritura en el aula de clase.

### **3.2.2 La entrevista semi-estructurada:**

La entrevista es uno de los procedimientos más frecuentes en estudios cualitativos, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los

---

<sup>76</sup> Banister, P., Burman, E. Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (2004) Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.p.34

<sup>77</sup> Sandoval, C. Programa de especialización en Teoría, Método y Técnicas de Investigación Social. Investigación cualitativa. En: [http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION\\_CUALITATIVA.pdf](http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf). P.139

participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades, para apoyar lo anterior, según el profesor Javier Murillo Torrecilla “la entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando”<sup>78</sup>.

Para realizar una entrevista, el catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona Rafael Bisquerra (2004):<sup>79</sup> presenta tres momentos en la planificación de la entrevista:

1. MOMENTO DE PREPARACIÓN	2. MOMENTO DE DESARROLLO	3. MOMENTO DE VALORACIÓN
<p>Se debe tener en cuenta:</p> <p><b>Objetivo:</b> el entrevistador debe documentarse sobre el tema que abordará en la entrevista.</p> <p><b>Personas:</b> quienes serán entrevistadas.</p> <p><b>Preguntas:</b> deben estar contextualizadas para evitar confusiones y ambigüedades. Pueden ser abiertas o cerradas.</p> <p><b>Lugar:</b> donde se realizará la entrevista. Debe ser adecuado y cómodo, además de contar con material para recoger la información (grabadora, video,...)</p>	<p>El entrevistador debe conseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear un clima familiarizado y confiable.</li> <li>- Actitud abierta, positiva que facilite la comunicación.</li> <li>- Registrar la información de la entrevista.</li> <li>- Llevar a cabo las preguntas (una buena estructuración de las preguntas generará un guion que ayude al entrevistador en el tratamiento de la información.</li> </ul>	<p>Se trata que el entrevistador realice una auto-valoración de las decisiones que ha tomado sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pertinencia de los objetivos.</li> <li>- calidad de las preguntas.</li> <li>- calidad de las secuencias de las preguntas.</li> <li>- entorno utilizado.</li> <li>- duración de la entrevista.</li> <li>- tipo de registrado utilizado.</li> </ul>

**Cuadro 1. Momentos en la planificación de la entrevista**

<sup>78</sup> Murillo, T. Javier. La entrevista. Metodología de la investigación avanzada. En: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Entrevista\\_\(trabajo\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

<sup>79</sup> Bisquerra, R. (Coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa.

Madrid: La Muralla. En: Murillo, J. La entrevista. Metodología de la investigación avanzada. [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Entrevista\\_\(trabajo\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

Para esta técnica de recolección de información, el investigador debe tener claro qué tipo de entrevista va realizar, ya que dependiendo de la información que se desea indagar, se puede distinguir la tipología de la entrevista, por tanto, según su estructura y diseño se puede contar con:

- Entrevistas estructuradas donde el investigador lleva a cabo una planificación previa de todas las preguntas que quiere formular. Prepara por tanto una gran batería de preguntas que irán coordinadas por un guión realizado de forma secuenciada y dirigida. El entrevistado no podrá realizar ningún tipo de comentarios, ni realizar apreciaciones. Las preguntas serán de tipo cerrado y sólo se podrá afirmar, negar o responder una respuesta concreta y exacta sobre lo que se le pregunta.
- Entrevistas no estructuradas o abiertas: No se requiere la realización de ningún tipo de guión previo a la entrevista. La información que se obtiene de ella es el resultado de la construcción simultánea a partir de las respuestas del entrevistado. Ahora bien, si es necesaria una gran documentación y preparación por parte del entrevistador. Debe preparar las estrategias que le permitan reconducir la entrevista cuando el entrevistado se desvía del tema propuesto.
- **La entrevista semi- estructurada:** consiste en que previamente a la entrevista el investigador lleva a cabo un trabajo de planificación, es decir, elabora un guión que determine aquella información temática que quiere obtener, para ello, existe una acotación en la información y el entrevistado

debe remitirse a ella. Ahora bien las preguntas que se realizan son abiertas se permite al entrevistado la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den. Durante el transcurso de la misma se relacionarán temas y se irá construyendo un conocimiento generalista y comprensivo de la realidad del entrevistado. El investigador debe mantener un alto grado de atención en las respuestas del entrevistado para poder interrelacionar los temas y establecer dichas conexiones. En caso contrario se perderían los matices que aporta este tipo de entrevista y frenar los avances de la investigación.<sup>80</sup>

Teniendo en cuenta las características de los distintos tipos de entrevista, se seleccionó como técnica de recolección de datos la entrevista semi-estructurada, la cual se considera pertinente en atender al objetivo que guía la investigación sobre determinar los conceptos sobre trabajo colaborativo y cooperativo que tienen los maestros de Lengua Castellana y sus estudiantes en cuanto al trabajo que se realiza en clase, por tanto, dicha entrevista será aplicada a sólo los docentes del área y grado en mención.

### **3.2.3 El grupo focal**

Como parte de la metodología seleccionada en la investigación para recoger cualitativamente la información de las muestras, en este caso, determinar los conceptos que tienen los estudiantes de séptimo grado en una Escuela Normal Superior sobre trabajo colaborativo y cooperativo en el aula de clase; en

---

<sup>80</sup> Murillo, T. Javier. La entrevista. Metodología de la investigación avanzada. En: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Entrevista\\_\(trabajo\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

consecuencia, se ha decidido la recolección de información la técnica de grupo focal para determinar dichos conceptos.

A continuación de manera clara se muestra: qué es un grupo focal, cuáles, sus fundamentos teóricos, principales características, las ventajas que tiene usar esta clase de técnica, lo que se debe tener en cuenta a la hora de formar un grupo focal (pasos), su finalidad.

En primer lugar hay que resaltar que los grupos focales pertenecen a una técnica de recolección de información propia de la investigación de tipo socio-cualitativa, en la que surge un proceso de producción de sentido que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos presentes en un grupo social determinado<sup>81</sup>, para el caso nuestro, el espacio escolar.

Los grupos focales se encuentran soportados en la epistemología cualitativa, en el que se defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, mostrándolo como parte de la producción humana<sup>82</sup>. En esta postura, se asume que el conocimiento no tiene una correspondencia lineal con la realidad, sino que es una construcción que se genera al confrontar el pensamiento del investigador con los múltiples eventos empíricos (de la experiencia) que se presentan, lo que le permite crear nuevas construcciones y articulaciones.

---

<sup>81</sup> VASILACHIS DE GIALDINO, I. Métodos cualitativos I. C.E.A.L. Bs. As., 1993. [consultado 19 feb. 2014]. Disponible en <<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>>

<sup>82</sup> GONZÁLEZ, R. Investigación cualitativa y subjetiva. En: Los procesos de construcción de la información. México: McGraw Hill, 2007, p. 1-20.

En cuanto a las características del grupo focal se destacan<sup>83</sup>:

- Los grupos de tipo homogéneo (para nuestro caso se hará con grupo heterogéneo: niños y niñas).
- En un grupo focal se proveen datos de índole cualitativa.
- La discusión es enfocada en un aspecto específico.
- Es sumamente importante la percepción de los usuarios y
- consumidores sobre productos, servicios y oportunidades.
- El propósito no es el de establecer consenso, sino el de establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los usuarios sobre productos, servicios y oportunidades.
- Es un proceso adecuado para facilitar el aprendizaje de los miembros de la organización.

---

<sup>83</sup> VALLES, Miguel. Entrevistas cualitativas.

Las ventajas que implican el uso del grupo focal son variadas, entre ellas, la oportunidad que ofrece de interactuar con otras personas, en nuestra investigación, los estudiantes hacen parte del proceso de interacción a desarrollar con la técnica. El grupo focal, permite la integración de todo participante, así presente alguna limitación de orden físico o mental.

Los participantes de grupo focal, determinan sus opiniones según lo que escuchan de sus otros compañeros. El uso de esta técnica tiene mayor credibilidad que otras técnicas, debido a que la estrategia y los hallazgos son fácilmente entendibles por los participantes y por aquellos que van a utilizar la información.

Hasta aquí, se han hablado de la importancia que tiene implementar la técnica del grupo focal, como medio de recolección de información dentro de un trabajo investigativo. Sin embargo, es necesario dedicar espacio para hablar sobre lo que se debe tener en cuenta a la hora de formar un grupo focal, estos son los pasos o requerimientos necesarios para su constitución.

Como primera medida, en un grupo focal es necesario establecer los objetivos. La definición específica de los objetivos, según Boucher<sup>84</sup> debe responderse a interrogantes como: a) ¿Qué se desea lograr?, b) ¿Qué busca con esta investigación?, c) ¿Qué información se puede obtener de este grupo?, y d) ¿Qué información se necesita para satisfacer las necesidades del estudio? Estos objetivos marcan la guía de la observación, por tanto se realizan en términos de producto y conocimiento.

---

<sup>84</sup> BOUCHER, F. Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol. En: Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica. [en línea]. Vol. 9 No. 1, 51-67 (2003). [consultado 20 feb. 2014]. Disponible en <[http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen9\\_numero1/articulo\\_5.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf)>

Como segundo requerimiento, los grupos focales deben tener un diseño de la investigación, que a su vez debe ser coherente con la definición de los objetivos. Estos grupos o bien pueden constituirse en la investigación en sí mismos, o como parte de una investigación más grande. Esto depende de la orientación que los investigadores decidan darle al trabajo con esta técnica.

Un tercer paso presenta, el desarrollo del cronograma, aquí debe haber una planeación de las sesiones con un tiempo prudencial de cuatro a seis semanas de anticipación. Este tiempo se utiliza para identificar, analizar, formular y evaluar el problema de investigación. Se realiza un marco de referencia teórico-metodológico, se identifica, selecciona y compromete a los participantes que harán parte del grupo, a la vez que se localiza el sitio adecuado para desarrollar el trabajo. Es necesario que durante este lapso de preparación, se dispongan los materiales precisos para llevar a cabo cada una de las actividades propuestas en el grupo focal.

Un cuarto requisito para realizar un grupo focal es la selección de los participantes. Esta selección implica atender a ciertas categorías como, edad, sexo, condiciones socioeconómicas, nivel educativo, estrato social, actitudes, lugares o contextos<sup>85</sup>. Los participantes son escogidos específicamente porque comparten alguna experiencia en común (estudiantes) o personal que resulta de interés para el estudio investigativo.

---

<sup>85</sup> KITZINGER, J. Educación, investigación y debate cualitativo: Introducción a los grupos focales. En: Sociología de salud. [en línea]. Disponible en <[www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299](http://www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299)>

Un quinto requerimiento refiere a la selección del moderador. El moderador escogido, debe ser miembro del equipo de investigación involucrado en el desarrollo del grupo focal. Su función primordial es la de propiciar la diversidad de opiniones en el grupo<sup>86</sup>. El moderador escogido debe contar con habilidades comunicativas: saber escuchar, observar, entender claramente las palabras o gestos emitidos por los participantes del grupo. Quien asuma el papel de moderador, debe tener capacidad de interpretación, manejo dinámico del grupo, control eficiente del tiempo y asertividad con los participantes, lo cual influye directamente en el éxito o fracaso que pueda tener el uso de la técnica.

Un sexto paso trata de la preparación de las preguntas estímulo. La formulación de estas preguntas deben ser concretas, estimulante, flexibles y actuar como guía de la discusión desde lo general o lo específico. Es bueno partir de una lluvia de ideas que permita generar una matriz de dimensiones temáticas y preguntas potenciales<sup>87</sup> que sirvan para la selección de las preguntas definitivas partiendo de una prueba piloto preliminar.

El séptimo paso tiene que ver con la selección del sitio de la reunión o desarrollo de las sesiones de trabajo. El lugar debe tener características de ser privado, su acceso debe restringirse a los investigadores y participantes del grupo. El lugar requiere de buena iluminación, ventilación. Se recomienda que el lugar no tenga

---

<sup>86</sup> VOGT, D; KING, D y KING, L. Los grupos de enfoque en la evaluación psicológica: Mejora la valides de contenido. En: Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica. [en línea]. Vol. 9 No. 1, 51-67 (2003). [consultado 20 feb. 2014]. Disponible en <[http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen9\\_numero1/articulo\\_5.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf)>

<sup>87</sup> AIGNEREN, M. La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. 2006. Disponible en <[http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos\\_focales.htm](http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm)>. [consultado el día 15 feb. 2014].

ninguna interferencia con ruidos externos, lo que pueda dificultar la grabación de las sesiones.

Un octavo requisito es la organización logística. La disposición del lugar, la preparación del material, se recomienda la preparación de unos incentivos que se darán a los participantes como muestra de agradecimiento por la colaboración prestada.

En el noveno paso, se procede con el desarrollo de la sesión. La observación constante, juega un papel primordial a la hora de mantener una secuencia de la actividad. Tratar al máximo que el cumplimiento de los objetivos del trabajo se materialicen a lo largo de las sesiones. La organización de los momentos de la sesión debe concluirse y reflejar una continuidad del proceso de participación del grupo focal.

Por último paso se presenta el análisis de la información recolectada con el trabajo del grupo. Se resumen las discusiones dadas a lo largo de la sesión, respetando las ideas propias de cada participante. Es necesario transcribir las grabaciones para permitir que se reconstruya tanto la atmósfera de la reunión como lo tratado pregunta por pregunta. Todo debe pasar por un proceso de análisis: los relatos, actitudes y opiniones que aparezcan reiteradamente, los conceptos, vocablos y demás expresiones de parte de los participantes que puedan aportar al estudio de la investigación.

Para finalizar, se muestra que el propósito que tienen estos grupos focales guarda relación con el surgimiento de actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y

reacciones en los participantes que hacen parte de estos grupos focales. Los investigadores que actúan como moderadores del trabajo deben procurar que estas situaciones se vean reflejadas en cada una de las etapas propuestas y aplicadas en las sesiones de trabajo.

### **3.2.4. Principios Éticos**

De acuerdo con los principios éticos de la investigación, es importante considerar que por tratarse de un estudio etnográfico que se desarrolla en medios humanos, donde están implicadas muchas personas, (estudiantes y maestros) y también, que el tipo de datos que se pretende obtener puede significar el manejo de información sobre sus perspectivas y contextos; resulta necesario cuidar los modos por los cuales se tiene acceso a dicha información, la interpretación que se haga de los datos y el uso público que se le atribuya.

Lo anterior, justifica la defensa de unos principios éticos que deben estar siempre por encima de cualquier interés investigador. Para esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes principios:

1. Se pidió autorización a los directivos y consentimiento a estudiantes y profesores por lo que se obtuvieron respuestas favorables.
2. Se pidió permiso para realizar grabaciones, observaciones o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación.

3. Cuando la realización del proyecto requirió de la implicación activa de otras partes, todos los participantes tuvieron entonces la oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debió respetarse el deseo de quienes no querían hacerlo.

4. Los estudiantes tuvieron los mismos derechos que el profesorado, o cualquier otro implicado, respecto a los datos que proceden de ellos, en tanto se obtuvo su autorización para hacer uso público de los mismos.

5. En los informes públicos de la investigación, se mantuvo el anonimato de las personas que participaron en ella.

6. Todos estos principios éticos se dieron a conocer previamente por los afectados y fueron acordados con ellos, así como los términos de su uso.

### **3.2.5. Contextualización de la Investigación**

A partir de los acuerdos firmados entre la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander con instituciones del sector oficial y las Escuelas Normales<sup>88</sup>, durante los meses de Mayo y Junio de 2012 para favorecer el enriquecimiento académico a través del mutuo apoyo pedagógico e investigativo; se decidió contextualizar la investigación sobre las prácticas de trabajo

---

<sup>88</sup> Cabe resaltar que los convenios que mantiene la Escuela de Educación de la UIS, se encuentran en fase de renovación para el año 2013.

cooperativo para la escritura en el área de Lengua Castellana en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga con la cual se mantiene dicho convenio.

La Escuela Normal Superior de Bucaramanga que se encuentra ubicada en la Carrera 27 N° 29-69 del barrio La Aurora. Esta institución educativa cuenta con una amplia estructura física distribuida en tres (3) sedes (A, B, C) que dan cobertura a los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media y el Programa de Formación Complementaria.

El criterio que se ha tenido para la selección ha sido la cercanía de estos establecimientos para realizar el trabajo de aplicación, por lo tanto, se ha tomado como muestra para el análisis de la situación problema a la Escuela Normal Superior de Bucaramanga con Sede A donde se encuentra la básica secundaria en relación a los grados de séptimo.

Para el desarrollo del estudio investigativo, se decidió trabajar con los docentes del área de Lengua Castellana de los grados séptimo, a quienes en primera instancia se les solicitó la autorización para llevar a cabo las actividades planeadas.

### **3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS**

Para la recolección de los datos durante la investigación se tendrá en cuenta el diario de campo, la guía de la entrevista, la lista de chequeo y el taller.

### 3.3.1 Diario de campo:

Los diarios de campo son registros de información indispensable en toda investigación, como lo ha definido el portal educativo medellin.edu.co “son elementos importantes para considerar en la Investigación en el aula”. Por tanto son herramientas que el docente emplea para registrar sus experiencias en el aula de clase, “Hacer diarios permite concebir procesos y etapas en el tiempo, por eso los registros en el diario deben hacerse organizados y coherentes, a través de fases sucesivas y de secuencias. Si se trata de hacer observaciones y consideraciones, se busca que las anotaciones tengan algo que ver y algo que decir en relación con el contexto universal de la investigación y con el conocimiento, al tener presente que la información tiene un carácter cambiante y está en transformación permanente”.<sup>89</sup>

Por otro lado, Cassany en su libro *La cocina de la escritura*<sup>90</sup> plantea la estrategia de tomar notas, que consiste básicamente en una versión más modesta del diario, es decir, anotar todo lo que se nos ocurre para poder aprovecharlas más adelante, dichas notas pueden ser apuntadas en una libreta, agenda o en cualquier otro elemento para luego organizarlas de manera coherente.

Por tanto los diarios de campo como instrumentos en la investigación permiten registrar información que se observa a diario en un contexto específico.

En conclusión, Los diarios de campo en relación al campo educativo, permiten detectar y contrastar la visión del estudiante frente a su docente, de la clase en general, de su papel en ésta y su relación con los compañeros, de los esquemas

---

<sup>89</sup> Medellín Portal Educativo. Diario de campo. En: <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/maestrosinvestigadores/Lists/Entradas%20de%20blog/Post.aspx?List=38eaa16d-ccb6-4459-bff4-d3a5f08ad4ee&ID=22>

<sup>90</sup> CASSANY, D. *la cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995. p. 69

de conocimientos que tienen, de sus obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos en sus procesos de aprendizaje y desarrollo, los intereses, necesidades y problemáticas que manifiestan, así como de sus conductas más significativas, por ello hay gran riqueza en estas evidencias como diagnóstico, que pueden contrastarse o realizarse además mediante cuestionario, entrevistas cortas y otras actividades que permitan desvelar intereses, curiosidades y nuevas expectativas.

### **3.3.2 Guía de la entrevista:**

En este momento el entrevistador contará con herramientas tecnológicas que faciliten la captación de la información y que esta pueda ser procesada una vez que se organice.

- **La grabadora:** El medio más utilizado, es importante que la calidad de audio de este artefacto sea excelente. Es necesario probar su funcionalidad con anticipación para evitar incidentes, debe situarse en el momento de la entrevista cerca del entrevistado, además de contar con un nivel de grabación bastante amplio (tiempo de grabación).

Por otro lado, cuando se utiliza la grabadora se recomienda tomar nota por escrito de los aspectos relevantes de la entrevista. Así, además se añadirán anotaciones que argumenten y apoyen la descripción, interpretación y comprensión de la información.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Bisquerra, R. (Coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa.

Cuando se tenga lista la planificación de la entrevista (objetivos, preguntas, escenario, ambientación...) se informará a los docentes sobre el uso de este instrumento como herramienta necesaria para la recolección de información de la investigación, que permitirá determinar qué conceptos de trabajo colaborativo y cooperativo tienen ellos, qué tipos de actividades plantean para la escritura y qué actividades de trabajo colaborativo y cooperativo plantean desde el área de Lengua Castellana para la escritura en el aula de clase.

### **3.3.3 La guía del taller:**

La elección del taller como instrumento de recolección de datos se encuentra determinada por la población a la que se realiza la aplicación. Al tratarse de un grupo focal de estudiantes, el taller se ubica como medio de trabajo para determinar las perspectivas de los estudiantes respecto al trabajo cooperativo y colaborativo, resulta una puesta en marcha de actividades encaminadas a descubrir qué tanto saben ellos sobre estos conceptos.

La guía del taller se encuentra relacionada con la presentación de unos momentos de inicio, desarrollo y finalización para cumplir con el objetivo de trabajo propuesto (conocimiento de los estudiantes sobre cooperación y colaboración). La utilidad de la pregunta como herramienta pedagógica de indagación, permite orientar el proceso del taller desde el uso de saberes previos hasta el desarrollo interpretativo de los estudiantes.

---

Madrid: La Muralla. En: Murillo, J. La entrevista. Metodología de la investigación avanzada.[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Entrevista\\_\(trabajo\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

De esta manera, el taller se desarrolló en cuatro séptimos (7-1,7-3,7-4 y 7-7) de una Escuela Normal Superior, se contó con un día en la semana para trabajar con cada grado.

En cuanto al contenido del taller constó de una actividad previa o introductoria, de una actividad de desarrollo y una de finalización; cuya finalidad pretendía establecer un primer contacto de los estudiantes frente a los conceptos de investigación. La actividad participativa estuvo organizada por grupos de colores (amarillo, azul, verde, rojo y morado), cada uno indicaba la conformación de unos equipos para una actividad posterior o del durante. La maestra investigadora se encargó de orientar el desarrollo del taller, al igual que de grabar las respuestas de cada estudiante según el color señalado para participar.

Para el inicio del taller se desarrolló una conversación sobre los saberes previos respecto al trabajo en grupo y la colaboración en grupo, los estudiantes visualizan un video que refleja la cooperación en tres grupos de animales (pingüinos, hormigas y cangrejos). Los estudiantes logran determinar situaciones en común para estos tres grupos, algunas como la colaboración y la ayuda de unos con otros para defenderse del peligro, son las más recurrentes en sus respuestas. Asimismo, se determinan algunas condiciones esenciales para que un trabajo sea en equipo, tenga cooperación, ellos coinciden en que la escucha, la comunicación, la organización y la ayuda constante son factores de alta incidencia dentro del trabajo en grupo.

Para el momento del durante o desarrollo central del taller, los estudiantes son organizados por equipos de trabajo según el color asignado. Una vez están los grupos conformados, los estudiantes desarrollan la actividad de lectura y

conversación de una situación dilema, en la que se ponen en práctica sus ideas acerca del compromiso y la colaboración en grupo por encima de los intereses personales.

Para la socialización de los comentarios obtenidos en el grupo, se les explica la necesidad de construir una conclusión general que incluya todos los aportes de los integrantes, para luego ser leída por una persona y hacer registro de ello.

La actividad de finalización o cierre comprende la exposición de las conclusiones que por grupos se elaboraron, cada representante de los equipos sale al frente y de manera espontánea habla acerca de lo que se ha conversado en grupo, pero que se ha consolidado en un único aporte.

#### **3.3.4 Lista de chequeo**

La lista de chequeo es una herramienta física que se elabora como guía para el registro de factores claves o hallazgos para estudiar en la investigación. Se puede entender también como (check-list) a un listado de preguntas, que se presentan en forma de cuestionario que puede tener varias funcionalidades, ya que existen multiplicidad de diseños de listas de chequeo de acuerdo a la actividad en que se vaya a implementar, es decir, puede que realice la función de verificar el grado de cumplimiento de las reglas establecidas, para hacer una auditoría o evaluar proyectos de acuerdo a unos criterios establecidos, por tanto, es indispensable que en una lista de chequeo se tenga claridad en las preguntas que apunten a comprobar el cumplimiento del objetivo que se ha determinado durante la investigación.

La forma de redacción o diagramación de las listas de chequeo pueden variar, no hay una estructura definida, por tanto, uno de los formatos más sencillos de implementar son aquellos que se diseñan en forma de cuadro, ya que permite un llenado rápido (respuestas) de las casillas con los ítems a verificar. En una lista de chequeo se puede dar respuesta desde un SI o un NO, o simplemente marcar con un símbolo (X - ✓) dado el caso si cumple o no el requisito, en este tipo de diseño cerrado, es de consideración prever un espacio abierto para las observaciones durante la verificación.

Otra opción de diseño para las check-list es a partir de un listado de preguntas (cuestionario) que se deben responder de manera breve y clara, o implementar ambos formatos; el diseño cerrado y el abierto, pero se aconseja que en el momento de elaborar la lista de chequeo se tenga en cuenta un diseño sencillo, práctico y fácil de visualizar, con el propósito de quien vaya a responderla pueda usarla sin ningún tipo de inconveniente, de manera resumida, según la Dra. Diana Susana Bichachi<sup>92</sup> docente de la Facultad de Derecho en Buenos Aires, Argentina, establece algunas de las claves del éxito de una lista de chequeo, en cuanto a la aceptación e incorporación para su uso, es que tenga las siguientes características:

a) Quien la responde debe entenderla fácilmente.

b) Que no requiera de mucho tiempo el llenar el formulario, (solo el estrictamente necesario para responder a conciencia).

---

<sup>92</sup> Diana Susana Bichachi, abogada, socióloga, egresada de de la Maestría en Ciencia de la Legislación. Coordinadora de la Red Federal de Legislaturas y Ejecutivos dependiente del Instituto Internacional de Estudio y Formación sobre Gobierno y Sociedad (IIEFGS) de la Universidad del Salvador. Pertenece al plantel estable de la Dirección General de Información y Archivo Legislativo (CEDOM) de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires y se desempeña actualmente en la Unidad de Asesoramiento Legislativo (UAL) de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.

c) Quien lea las respuestas, pueda hacer de una manera rápida y clara.

En conclusión, para este instrumento de recolección de información es indispensable tener precisión sobre los aspectos que desea reconocer, además, de cumplir con los requisitos mínimos para su efectividad en el momento de ponerla en ejercicio.

### **3.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

A continuación se dará a conocer los resultados arrojados a partir de la aplicación de las técnicas de recolección de datos; la entrevista, la observación y el grupo focal.

#### **3.4.1 Análisis de las entrevistas a docentes del área de Lengua Castellana de los grados séptimos de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga. (Anexo A)**

El siguiente cuadro contiene información suministrada por cuatro docentes durante la entrevista basada en el objetivo de investigación para determinar los conceptos sobre trabajo colaborativo y cooperativo que tienen los maestros de Lengua Castellana. Por consiguiente, el cuadro se encuentra dividido en tres casillas; la primera casilla (PREGUNTA), corresponde a las preguntas realizadas por el entrevistador a los docentes, la segunda (CATEGORIAS) hace referencia a

los conceptos otorgados por los docentes en cada pregunta y el tercero (DESCRIPTOR) expresa de manera literal la respuesta dadas por los docentes.

Para comprender el análisis, es importante tener en cuenta la lectura de los códigos que se hallan en las categorías y el descriptor, los cuales significan:

**E** (entrevista)

**E#** (1, 2, 3 y 4: número de entrevistados)

**Obj** (objetivo)

**Obj2** (objetivo de la investigación número 2)

<b>PREGUNTA</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
1. Desde el modelo pedagógico institucional. ¿Qué es aprender?	<b>E1-obj2:</b> - Proceso. - Adquisición de habilidades.	<b>E1-obj2:</b> “Es un proceso a través de los cuales los estudiantes adquieren y aplican las habilidades necesarias para convertir toda la información que le llega en conocimiento”.
2. ¿Qué estrategias, desde este enfoque, emplea usted para que sus estudiantes aprendan?	<b>E4-obj2:</b> - Organizadores mentales. - Escritura. - Lectura.	<b>E4-obj2:</b> “Desde lo cognitivo, las estrategias serian proyectos de aula, talleres, elaboración de mapas mentales, comprensión de lectura”.
3. ¿Cómo reconoce usted que un estudiante aprende o aprendió algo nuevo?	<b>E1-obj2:</b> - La producción escrita. - Resolver problemas.	<b>E1-obj2:</b> “Desde la <b>producción</b> el estudiante debe ser capaz de elaborar, de crear

		<p>textos de acuerdo a las características que cada uno tiene”.</p> <p><b>E3-obj2:</b>  “lo pone a disposición en donde la vida lo requiere y sirve para resolver problemas, para disfrutar y para cooperar en la sociedad”.</p>
<p>4. ¿Qué diferencia hay entre trabajo en grupo y trabajo en equipo?</p>	<p><b>E1-obj2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Trabajo en Equipo:</b></li> <li>✓ Objetivo en común.</li> <li>✓ Comunicación</li> </ul> <p><b>E3-obj2:</b></p> <p><b>T. en grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad individual.</li> </ul>	<p><b>E1-obj2:</b>  “El trabajo en equipo tiene un objetivo en común, la meta es compartida y requiere de diferentes procesos como la comunicación”.</p> <p><b>E3-obj2:</b>  “nadie depende de nadie, puede ser ocasional, todos se reúnen, se le coloca una instrucción y la cumple”.</p>
<p>5. ¿Cuándo se emplea uno y otro? ¿Por qué?</p>	<p><b>E1-obj2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos de investigación.</li> </ul> <p><b>E4-obj2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recreación.</li> </ul>	<p><b>E1-obj2:</b>  “Se emplean en los trabajos de investigación, pues cada uno aporta de lo suyo y entonces llegar a la meta final que ellos tienen”.</p> <p><b>E4-obj2:</b>  “el trabajo en grupo</p>

		cuando es mas de cosas como recreativas y que no requieren tanto de aprendizaje”.
6. ¿cuál es la diferencia entre trabajo cooperativo y trabajo colaborativo?	<p><b>E1-obj2:</b></p> <p><b>T. cooperativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviene el docente.</li> </ul> <p><b>T. colaborativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad individual.</li> </ul>	<p><b>E1-obj2:</b></p> <p>“un aspecto importante que interviene el docente, el docente es quien orienta las diferentes actividades”.</p> <p><b>E4-obj2:</b></p> <p>“y me parece que el colaborativo son ellos más solos, son gestores de su propio aprendizaje”.</p>
7. ¿Cómo evalúa usted el trabajo en grupo o en equipo?	<p><b>E2-obj2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rejillas</li> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Coevaluación</li> <li>- Nota individual</li> </ul>	<p><b>E2-obj2:</b></p> <p>“les damos rejillas a los estudiantes, en las rejillas se muestran qué es lo que se va a evaluar en cada periodo”</p> <p>“se hacen autoevaluación, coevaluación”</p> <p><b>E4-obj2:</b></p> <p>“pero también miraría la nota individual, cómo fue la participación activa”.</p>
8. ¿Qué ventajas tiene trabajar cooperativamente?	<p><b>E1-obj2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción.</li> <li>- Fortalece la competencia comunicativa.</li> <li>- Resolver problemas.</li> </ul>	<p><b>E1-obj2:</b></p> <p>“Promueve la relación entre los estudiantes, la interacción que se da entre ellos”.</p> <p><b>E4-obj2:</b></p>

		“Se desarrollan las competencias comunicativas y aprenden a solucionar conflictos”.
9. ¿Qué habilidades cooperativas desarrolla usted con sus estudiantes?	<b>E1-obj2:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de habilidades sociales.</li> <li>- Habilidades comunicativas.</li> <li>- Habilidad de resolver problemas.</li> </ul>	<b>E4-obj2:</b> “Habilidades sociales, habilidades comunicativas, el manejo de conflictos, la escucha”.  <b>E3-obj2:</b> “Habilidades comunicativas, habilidades para resolver problemas, habilidad de crear, cuando crean textos literarios, obras de teatro”.

**Cuadro 2. Categorías de análisis de las entrevistas.**

En cuanto a los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a cuatro docentes de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga en convenio con la Universidad Industrial de Santander desde el área de Lengua Castellana se concluyó lo siguiente:

### **Aprender como un proceso para la adquisición de habilidades**

En relación con la pregunta número uno ¿Desde el modelo pedagógico institucional, qué es aprender? Los docentes resolvieron este interrogante desde varias posturas, pocos atendiendo al enfoque de la institución y otros desde su

punto de vista, lo que evidenció que el concepto de aprender es un proceso de pensamiento donde adquieren habilidades e información, se apropian y aplican el conocimiento en situaciones problemas o en la realidad; una de las respuestas obtenidas de los docentes entrevistados se detectó que hay confusión entre el concepto de aprender y el de aprendizaje, donde es de consideración aclarar que ambos conceptos son totalmente diferentes, debido a que el primero hace referencia a un proceso cognitivo donde se involucra las conexiones que realiza el cerebro al recibir la información nueva y procesarla con las ideas previas del sujeto, para luego concebir el nuevo conocimiento, por ende, el aprendizaje está vinculado principalmente en el acto de la relación que tiene el sujeto con el contexto y con otras personas para lograr obtener dicha información y posteriormente realizar el proceso cognitivo mencionado anteriormente.

Según Piaget<sup>93</sup> aprender requiere de unos procesos cognitivos como el desequilibrio, la asimilación y acomodación de la nueva información que es registrada en su estructura mental a partir de la vivencia con medio que le rodea, lo que tiene como consecuencia el aprendizaje de la nueva experiencia, sin embargo, Vigotsky<sup>94</sup> menciona que aprender va mediado por la participación de alguien en el proceso de aprendizaje, este mediador actúa como guía y colaborador de la experiencia para construir el conocimiento, pero los docentes de esta institución hacen evidente que aprender se da de manera individual, no tienen en cuenta que el aprendizaje se da a partir de la interacción social, lo que permite conocer diferentes posturas para elaborar la información nueva que será registrada en las estructuras mentales.

---

<sup>93</sup> PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral, S.A, 1964.

<sup>94</sup> BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique, 1997.

## **Se aprende leyendo, escribiendo y elaborando mapas mentales**

Para la pregunta dos ¿Qué estrategias, desde este enfoque, emplea usted para que sus estudiantes aprendan? Los docentes trabajan las estrategias de manera parecida, implementan el taller, los mapas mentales, los proyectos de aula, entre otras, pero estas son utilizadas como una vía para que los estudiantes logren aprender los contenidos programados para el área, mas no como herramienta de vínculos sociales que favorezca la interacción entre los estudiantes y efectivamente promueva el aprendizaje significativo.

Según Ausubel en su propuesta sobre los organizadores previos<sup>95</sup> como estrategia que sirve de puente entre lo que el aprendiz sabe y lo que debe saber con el propósito de que el nuevo conocimiento pueda ser aprendido de una manera significativa y se puedan usar para “reactivar” significados con el fin de posibilitar el aprendizaje significativo, actuando de manera positiva y eficiente en la estructura cognitiva del individuo.

Por consiguiente, es de importancia mencionar que la forma cómo trabajan estas estrategias no es pertinente para la experiencia de aprendizaje, ni se evidencia el trabajo cooperativo en ellas, ya que se limita a sencillamente trabajar en grupo con el objetivo de obtener una buena calificación que en su mayoría se asigna de manera individual.

---

<sup>95</sup> ORGANIZADORES PREVIOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO [en línea]. Disponible en internet: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf>> [citado el 20 de Julio de 2013]

## **Se evalúa con la producción escrita y análisis de problemas**

Lo hallado en la tercera cuestión ¿Cómo reconoce usted que un estudiante aprende o aprendió algo nuevo? Los docentes no establecen de manera directa, clara y coherente la forma de verificar que los estudiantes están aprendiendo, las respuestas obtenidas fueron limitadas, ya que, los maestros expresan que logran comprobar el aprendizaje de un estudiante cuando ellos son capaces de poner en práctica el conocimiento en una situación de la vida cotidiana, pero no exponen a profundidad cómo se evidencia esa práctica desde el área de Lengua Castellana en la resolución de conflictos, sólo una docente de manera breve y concisa realizó un intento para indicar que puede verificar que sus estudiantes aprenden cuando *“en la **comprensión** el estudiante debe tener la capacidad de avanzar de un nivel a otro, en su lectura debe ser capaz de organizar, de analizar, de relacionar y sintetizar la información y desde la **producción** el estudiante debe ser capaz de elaborar, de crear textos de acuerdo a las características que cada uno tiene”*. Lo que infiere que la práctica docente en cuanto a la calidad educativa es cuestionable, ya que no hay claridad en los objetivos que se quieren alcanzar en el trabajo con los estudiantes desde el aula de clase y más aún desde las competencias en Lenguaje.

**El trabajo en equipo comparte un objetivo y el trabajo en grupo es una responsabilidad individual y sólo es para la recreación entre los integrantes.**

En la cuarta pregunta de la entrevista ¿Qué diferencia hay entre trabajo en grupo y trabajo en equipo? Los docentes tienen conceptos muy mínimos sobre la diferencia entre trabajo en grupo y trabajo en equipo, donde se manifiesta claramente que ambos tiene objetivos establecidos, pero el cumplimiento del

objetivo es lo que distingue uno del otro, según los docentes en el trabajo en grupo hay una responsabilidad individual que requiere de menor esfuerzo para llegar a la meta y que es utilizado para actividades recreativas donde no exige actividades de conocimientos, sin embargo, el trabajo en equipo los integrantes deben poseer un conocimiento que sea común entre ellos, hay una dependencia entre todos, se presenta una responsabilidad individual y colectiva, se evidencia el liderazgo y los roles entre ellos, pero cabe decir, que ningún docente de manera detalla explica en sí la distinción entre ambos conceptos y durante la entrevista se manifestó dudas al dar respuesta a la pregunta. Según Cassany<sup>96</sup> existe una diferencia bastante marcada entre el trabajo en grupo y el de equipo, ya que en un primer momento el trabajo en grupo los integrantes se reúnen ocasionalmente para resolver un ejercicio lo cual no existe una relación estrecha entre ellos, sino un contacto mínimo. Mientras que el trabajo en equipo requiere que estos hayan sido entrenados durante cierto periodo para aprender conjuntamente, para mayor comprensión Cassany expone la siguiente diferenciación entre:

<b>Grupo y equipo</b>	
<b>Grupo</b>	<b>Equipo</b>
1. Tiende hacia la homogeneidad y suele formarse de manera azarosa.	1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la heterogeneidad.
2. Suelen tener vida corta.	2. Suelen tener larga vida.
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación	3. Tareas y equipos organizados, sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada

<sup>96</sup> Cassany, Daniel. Aprendizaje cooperativo para ELE. 2004. p. 16. En: [http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/\\_pdf/txt/AprCoo04.pdf](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf)

<p>individual a las tareas.</p> <p>4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.</p> <p>5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.</p>	<p>tarea.</p> <p>4. Autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.</p> <p>5. Formación y entrenamiento. El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.</p>
--	--

**Cuadro 3. Diferencia entre los conceptos: grupo y equipo.**

Por tanto, no es lo mismo decir trabajo en equipo a trabajo en grupo como tampoco es igual la forma en qué se emplea uno y otro, en el caso de los docentes en el interrogante cinco ¿Cuándo se emplea uno y otro? ¿Por qué? Es claro detectar las confusiones de los docentes en identificar en qué momento de la clase se emplean estos tipos de trabajo, en las respuestas obtenidas se exponen que el trabajo en grupo es usado ocasionalmente en actividades de tipo recreativas o en actividades que no tienen mucha duración, es decir, que no requiere de un ejercicio extenso ni complejo, mientras que el trabajo en equipo es llevado a cabo cuando es necesario un ejercicio de pensamiento, donde entra en juego el aprendizaje a partir de los contenidos del área.

**En el trabajo cooperativo interviene el docente y en el trabajo colaborativo la responsabilidad es individual**

Posteriormente, en la pregunta seis de la entrevista ¿cuál es la diferencia entre trabajo cooperativo y trabajo colaborativo? De acuerdo con los Johnson y Johnson el trabajo cooperativo cumple unos requisitos que van desde el número de integrantes hasta la forma cómo se desarrollen las actividades propuestas, se considera cooperativo cuando no hay competitividad entre los estudiantes, cuando en nivel de compromiso es elevado por parte de los integrantes del equipo y se evidencia un buen desarrollo cognitivo y social durante el trabajo, además, hay respeto y valoración por las diferentes opiniones, entre otras.

En cuanto al trabajo colaborativo, los grupos de trabajo se encuentran “casi” en el mismo nivel cognitivo, y el rendimiento de las actividades se determinan por lo que cada uno pueda llegar a ser capaz de realizar, además, los roles en este tipo de trabajo pueden cambiar, es decir, se pueden rotar. Sin embargo, esta definición breve y concisa no se ve manejada con propiedad por los maestros de Lengua Castellana de la institución entrevistada, ya que los docentes no proporcionan respuestas seguras y bien elaboradas que permitan identificar con claridad la diferencia entre el trabajo cooperativo y colaborativo, lo cual sugiere afirmar que los maestros no tienen dominio de la definición sobre ambos tipos de trabajo. En este sentido, no reconocen en qué momento se emplea uno y otro y, cómo se trabaja en cada uno, en pocas palabras, se deja en evidencia que los cuatro docentes entrevistados no conoce ni emplean de manera pertinente el trabajo cooperativo en el aula de clase, por tanto, la calidad del aprendizaje en los estudiantes no logra ser significativa, ya que las experiencias desde lo cooperativo no cumplen los requerimientos mínimos para aprender de manera significativa.

### **Autoevaluación, coevaluación y rejillas para evaluar lo que se aprende**

En cuanto a la evaluación, en la pregunta siete ¿Cómo evalúa usted el trabajo en grupo o en equipo? Los docentes fueron acertados en mencionar que existe una valoración cuantitativa del trabajo, y que está determinada de manera individual en la mayoría de los casos, pero no se exponen los parámetros o criterios de dicha evaluación, lo que se lleva a inferir que los objetivos de las actividades están delimitados al trabajo individual, aunque se indique que las actividades se lleven a cabo en grupos de trabajo. Por otro lado, se deduce que el sistema de evaluación no es unificado, es decir, que los docentes no tienen un acuerdo en el qué y cómo evaluarán, por lo tanto, no es evaluación formativa sino más bien sumativa, lo que conlleva a pensar que el ejercicio de clase es netamente activista, lo que trae como producto aprendizajes vacíos o a muy corto plazo, por otro lado, el hecho de que la evaluación de la clase no tenga un sentido orientado hacia la claridad de los conceptos o procesos desarrollados en el aula de clase que permitan el fortalecimiento de las competencias del área, en este caso, las competencias en Lenguaje lo hace más preocupante, ya que los docentes no están implementando a cabalidad el sistema de evaluación establecido por el Ministerio de Educación Nacional donde se establece que las instituciones educativas en su ejercicio deben evaluar desde la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

### **El trabajo cooperativo fortalece la competencia comunicativa y resuelve problemas**

Siguiendo con el análisis de las entrevistas, la penúltima pregunta ¿Qué ventajas tiene trabajar cooperativamente? Es curioso encontrar que los docentes tienen nociones precisas sobre las ventajas que trae trabajar de manera cooperativa al expresar que desarrolla competencias comunicativas, el pensamiento crítico, las competencias sociales, la autonomía, el sentido de la responsabilidad, aprenden

a solucionar conflictos, potencia la autoestima, aprende a escuchar, criticar y valorar la opinión.

Por tanto, se puede concretar que los docentes aún cuando no tienen claro el concepto de trabajo cooperativo y colaborativo ni sus diferencias en el momento de aplicarlos en el aula de clase, pueden reconocer los beneficios que trae al implementar la estrategia en el área de Lengua Castellana.

### **Trabajo cooperativo para el desarrollo de habilidades sociales**

Finalmente, ¿Qué habilidades cooperativas desarrolla usted con sus estudiantes? De acuerdo a los Johnson y Johnson los docentes son quienes estructuran la cooperación en el aula e inicialmente definen las habilidades necesarias para cooperar que son determinadas desde la pre-escritura, la escritura y la post-escritura en el aula de clase, pero, los integrantes del grupo son quienes determinan si esas habilidades se aprenderán e internalizarán. Por tanto, las habilidades cooperativas van desde la organización del espacio, la orientación de las actividades, solicitar ayuda, ofrecer apoyo, hasta llevar a cabo los procesos cognitivos necesarios para aprender significativamente (resúmenes, correcciones, explicar, indagar, justificar, resolver conflictos, etc.).

Por consiguiente los resultados arrojados en este interrogante tienen algunas coincidencias con la propuesta de los autores Johnson y Johnson, ya que, los docentes acuerdan que las habilidades cooperativas que se desarrollan van desde la participación, la comunicación, la resolución de conflictos, las relaciones sociales y la creación en el aula de clase (textos literarios).

En conclusión, los docentes del área de Lengua Castellana desde sus puntos de vista y experiencia en la práctica docente, respondieron a las preguntas establecidas en la guía de la entrevista para lograr responder a uno de los objetivos específicos establecidos para la investigación.

### **3.4.2 Análisis de los diarios de campo (observación de las clases de Lengua Castellana- grados séptimos). (Anexo B)**

Partiendo de las observaciones registradas en el instrumento del diario de campo, durante las clases de lengua castellana de los grados 7-1, 7-3, 7-4 y 7-7, se presenta a continuación un análisis detallado del trabajo en el aula y la utilización de actividades por parte de la maestra para el desarrollo de la escritura en las clases de lengua castellana.

<b>FASE</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
Pre-escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de la información</li> <li>- Selección de la información</li> </ul>	Al momento de compartir la información consultada, la maestra pide que en grupos o GECAS (grupos de estudiantes cooperativos, autónomos y solidarios) conversen sobre lo que han averiguado. La información que se selecciona se utiliza para presentar un informe escrito, que luego se comenta con los demás grupos, como forma de exponer el trabajo de consulta hecho y lo que es necesario tener en

		cuenta para aplicarlo, en este caso a la hora de escribir un cuento.
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de las ideas en párrafos</li> <li>- Construcción de un escrito a varias manos</li> </ul>	Para proponer un ejercicio de escritura, la profesora se vale de la construcción de un cuento (tema ya conocido por los estudiantes) para trabajar de forma conjunta la organización en párrafos de inicio, desarrollo y conclusión las ideas que van a plasmar en el cuento, siguiendo su propia estructura. Dentro de los grupos, cada integrante aporta para dar continuidad a la historia.
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrección del borrador</li> </ul>	En relación con la revisión, la profesora pide el borrador para hacer las correcciones necesarias, cómo ortografía, signos de puntuación, coherencia entre ideas. De esta forma los estudiantes reciben su borrador, pero no se observa una revisión y corrección de todos, sino que quien ha escrito el cuento, es quien se encarga de agregar los últimos arreglos y entregar a la profesora. Por tanto, el momento final de la producción no cuenta con el trabajo grupal, sino se trata de una responsabilidad personal de uno de los integrantes del grupo.

**Cuadro 4. Análisis de los diarios del campo**

Teniendo en cuenta el cuadro anterior, se hace un análisis por cada una de las estrategias encontradas en relación con el proceso de escritura, datos

proporcionados por las observaciones y posteriores registros en los diarios de campo.

A continuación, se muestran los tres momentos o fases que se han observado en las clases de lengua castellana y que corresponden: a la pre-escritura como etapa de preparación para el proceso escritor, la fase de escritura que comprende la producción del escrito y la organización de las ideas al interior del mismo, así como el momento de la revisión, donde el maestro lee el borrador del escrito y le expone al grupo las sugerencias pertinentes para pulir el texto y hacer la entrega final.

### **Pre-escritura**

En lo que respecta a esta primera fase, según las observaciones realizadas, la maestra desarrolla una primera etapa que surge como preparación para la escritura. Las actividades que utiliza la maestra para lograr lo anterior tienen relación con la búsqueda de información para luego ser compartida en grupos de trabajo o GECAS (grupos de estudiantes cooperativos, autónomos y solidarios) como lo ha denominado ella.

De manera individual, cada integrante del grupo indaga sobre la información necesaria, en cuanto a lo observado, los temas de consulta fueron: la oración, el párrafo y los conectores de secuencia, como elementos indispensables a la hora de escribir un cuento, tema principal de trabajo. Hay que resaltar que la búsqueda de información aunque es orientada por la maestra, pues existe la advertencia que ella hace a los estudiantes de no ingresar a páginas como rincóndelvago.com, hace falta mayor claridad sobre el proceso de búsqueda, así como la sugerencia de páginas web que contengan información confiable, teniendo en cuenta que los

datos consultados sirven de apoyo para lo que será más adelante la elaboración del texto.

Otra técnica que emplea la maestra para que los estudiantes obtengan información es la entrevista libre que los estudiantes sostienen a manera de charlas informales con adultos mayores, quienes son invitados para llevar a cabo un encuentro generacional (integración de abuelos y estudiantes) para compartir sus historias de vida y recrearlas en la producción de cuentos. Los datos recogidos son registrados en apuntes que cada grupo va realizando a medida que conversan.

En la medida en que se ha hecho la consulta, los estudiantes llegan a reunirse por gecas o grupos cooperativos, con el fin de compartir la información obtenida a partir de las fuentes empleadas. El grupo se convierte en oyente de lo que va contando cada integrante, asume una actitud de respeto, al tiempo que va tomando nota de la información relevante que surge a partir de esa intervención. De igual forma sucede con todos los demás estudiantes, quienes son considerados piezas claves para el logro de cualquier tarea propuesta. La información que se selecciona se utiliza para presentar un informe escrito, que luego se comenta con los demás grupos, como forma de exponer el trabajo de consulta hecho, resaltando lo que es necesario tener en cuenta para aplicarlo a la hora de escribir un cuento.

De acuerdo a lo anterior, es importante señalar que la maestra utiliza herramientas válidas para que los estudiantes logren documentarse antes de sentarse a escribir. El oficio de investigador de la información le permite reconocer el amplio contenido que puede generar un tema de búsqueda, por lo que saber escoger lo esencial, se

convierte en un reto de la tarea. Así, Serafini<sup>97</sup> comenta que es importante documentarse sobre el tema objeto de la escritura, dado que ayuda a enriquecer el texto y permite la “maduración” de las propias ideas.

En este sentido, la aplicación de estas actividades previas indica un buen comienzo para lo que será el acto de la escritura. No queda duda del conocimiento que guarda la maestra respecto al proceso inicial de la composición, sin embargo, queda por analizar las dos etapas siguientes que desde luego merecen su atención y debido tratamiento.

## **Escritura**

Avanzando en el proceso de la escritura y poniendo interés en las actividades utilizadas para su desarrollo, aparece el momento clave de la escritura. Para proponer un ejercicio de este tipo, la profesora en compañía de los estudiantes organiza un encuentro generacional, el cual se realiza con el motivo de construir por grupos un cuento, partiendo de las historias de vida de los adultos mayores que son invitados especiales quienes vienen a compartir sus anécdotas más personales. La idea de crear un cuento viene dada por el previo conocimiento y trabajo de los estudiantes tanto en el año anterior, como en las primeras sesiones de clase que no fueron observadas.

La organización por equipos se genera en torno a una tarea específica, en este caso, se trata de la creación de un cuento a partir de la historia de vida que más

---

<sup>97</sup> SEREFINI, María. La documentación. En: \_\_\_\_\_. Cómo se escribe. México: Paidós, 1996, p. 111-118.

haya impactado al grupo. Cada integrante comienza por comentar lo que más rescata de la historia, bien sea la fecha en que sucedió, cómo eran los personajes, el ambiente que rodeaba la historia, entre otros aspectos. Tomando estos apuntes, el grupo decide qué idea empezar a desarrollar, pero, y aquí interviene la maestra, ateniendo a la estructura que presenta el cuento y que ya es conocida por todos. Debe establecerse una ubicación o introducción de la historia, un conflicto que dé cuenta de los obstáculos por los que atraviesa el personaje y finalmente la solución o desenlace que ocurre sea a favor o en contra del mismo personaje. Del mismo modo, no pueden olvidar que el texto va dividido por párrafos que guardan una idea, que a su vez, se relaciona con las demás a través del uso de conectores.

Una vez los estudiantes relacionan esta información con su ejercicio de escritura, logran en primera instancia, decidir qué personajes trabajar, si cambian su nombre, en qué orden van a contar los hechos. Es así como surge la primera idea a desarrollar dando razón de los anteriores aspectos. Aunque todos van participando, uno del grupo se encarga de escribir a manera de borrador, en tanto que el escrito está sujeto a cualquier cambio.

Cada estudiante comenta acerca de la continuidad de la historia, todos escuchan y deciden qué colocar. Es una composición a varias manos, porque es producto de la participación de los miembros. Aquí se detalla un diálogo en relación con lo que se escribe, cada idea plasmada no queda por fuera de la socialización del equipo. La capacidad de compartir y relacionarse con el otro en “contextos semejantes”<sup>98</sup> como lo es el aula de clase, comprenden aspectos de importancia para hacer posible la composición.

---

<sup>98</sup> BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique, 1997.

Desde esta perspectiva, las actividades durante la construcción del texto adquieren igual importancia, dado que corresponde con el momento central del proceso compositivo, el grupo se enfoca en atribuir forma y contenido al escrito. En cuanto a la forma, mantienen la referencia de la estructura, que por tratarse de un cuento, debe tener el texto. Asimismo, la construcción de párrafos que enuncian ideas de forma organizada y coherente, apoyados en los conectores que facilitan esa secuencia discursiva. Para el caso del contenido, la historia a crear surge con los datos de proporcionados por el adulto mayor, así como los aportes que cada integrante proponga para agregar a la consecución de la historia. Por eso, es tan necesaria la participación e intervención que cumpla cada estudiante a nivel del equipo, sabiendo que sus apreciaciones enriquecen y le añaden originalidad al texto. Se habla entonces, de la actividad del diálogo sobre lo escrito, porque a medida que se va escribiendo la historia, se lee y comenta para ir sumándole más ideas, que vayan siempre enlazadas para guardar el sentido de lo que se quiere expresar.

La maestra considera que durante este momento los grupos necesitan trabajar de manera independiente, pues es una forma en que ponen a prueba su fortaleza como equipo, al igual que los conocimientos aprendidos para llevarlos a la práctica en las tareas propuestas. No obstante, el autor Daniel Cassany<sup>99</sup> es enfático al referirse a la función del maestro mientras se desarrolla la composición, pues aunque existe un trabajo logrado por la cooperación del grupo, también es indispensable que el maestro ayude a orientar el proceso, a partir de su propio modelado o ejemplo de escrito, en el que los estudiantes puedan mostrar claridad sobre su elaboración, así como en los errores en los que deben evitar a la hora de producir los textos.

---

<sup>99</sup> CASSANY, Daniel. ¿Cómo se escribe en el centro escolar? En: \_\_\_\_\_. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 109-127.

Lo anterior conduce a determinar el interés que se evidencia en la maestra para que el proceso de escritura se desarrolle a nivel de grupos, manteniendo el sentido de la colaboración y el diálogo permanente como herramientas de trabajo.

## Revisión

Respecto al proceso de revisión y corrección, existe un previo borrador en el que los grupos presentan una primera versión del escrito. Existe una revisión por parte de la maestra para resaltar errores de forma (párrafos, ortografía, signos de puntuación) y por supuesto de contenido (unión entre ideas, claridad en lo que escriben, uso de palabras adecuadas). Sin embargo, al momento de la revisión de estas correcciones, que se suponen deben ser en grupo, esta acción se delega sólo a la persona que se encargó de escribir el texto, por lo que los demás miembros, se desentienden de su responsabilidad y olvidan que la corrección implica la lectura y supervisión de todos los que han participado de la “tarea compositiva”<sup>100</sup>, como diría Cassany.

Como se advierte, el paso último del proceso escrito presenta ciertas limitaciones que impiden su desarrollo a cabalidad. En tanto los estudiantes desintegran su participación del grupo para corregir y verificar el escrito con total detenimiento, la actividad colectiva de producción escrita adquiere un sentido muy diferente, pues ya no se trata de la intervención de todos los miembros del grupo, sino que existe

---

<sup>100</sup> CASSANY, Daniel. ¿Cómo evaluar? En: \_\_\_\_\_. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 207-274.

un responsable que asume el papel de revisor y nuevo editor del texto. Sin mostrar alguna intención porque el grupo vuelva a sumarse en dicha labor.

De todo esto resulta un aprendizaje a modo individual, dado que quien corrige es quien aprende de los errores y sabe cómo no cometerlos. La persona que revisa tiene la oportunidad de convertirse en evaluador de su propia producción, detalla qué hace falta por mejorar y qué es necesario reforzar. Por tanto, si el grupo no es quien revisa el escrito finalmente, entonces es casi improbable que pueda consolidarse como grupo competente en la evaluación y corrección de sus propios textos escritos.

Finalmente queda por decir, que si bien se evidencia el empleo de algunas actividades para la escritura por parte de la maestra, es bien cierto que se requiere fortalecer mucho más la relación de ayuda entre el maestro y los grupos de trabajo para la composición. La intervención, la mediación constante y fiel por parte del profesor, es de suma importancia a la hora de asegurar buenos resultados en el producto escrito, dado que es más fácil orientar a los estudiantes, mostrarles una guía o pauta para iniciar su escrito, unificar criterios a la hora de estructurar un texto y compartir inquietudes respecto a lo que se va produciendo.

### **3.4.3 Análisis del taller al Grupo focal. (Anexo C)**

Para la realización de este taller, se tuvo en cuenta cada una de las opiniones y experiencias de los estudiantes de los grados: 7-1, 7-3, 7-4 y 7-7 en relación con los conceptos de trabajo en equipo y colaboración en grupo. Los resultados generados a partir de la aplicación del taller evidencian en general un

conocimiento significativo que está enriquecido por sus prácticas de trabajo cooperativo en las GECAS.

Teniendo en cuenta la muestra de estudiantes seleccionada por los grados, se tiene que: por cada curso se trabajó con 20 estudiantes para el desarrollo de 6 preguntas con respuestas individuales con base en el significado de dos conceptos: trabajo en equipo y colaboración en grupo, así como la visualización de un video titulado: "Pingüinos, hormigas y cangrejos" y un ejercicio grupal con una situación dilema que debían reflexionar a partir de unas preguntas de orientación para construir su comentario respecto al problema planteado en el dilema. Después de realizar esta aplicación de taller focal, los resultados que se han generado en cada una de las preguntas y dilemas, los resultados se han ubicado en las siguientes categorías:

### **El trabajo en equipo: un trabajo de cooperación, colaboración y ayuda.**

En relación con las nociones que se encontraron en los estudiantes respecto a los conceptos de trabajo en equipo, colaboración en grupo; se establece que el hecho de trabajar en grupo es sinónimo de unión, ayuda, colaboración, compañerismo y todo adjetivo que implique la mutua relación entre personas, para tal caso, entre estudiantes. Pero se trata de una reunión que es común, porque se comparten intereses a fin de cumplir con un objetivo o tarea específica. La consolidación de ese propósito genera en ellos la posibilidad de poner a disposición de un colectivo cada saber y habilidad personal, es la acumulación o unión de "fuerzas", como algunos lo manifiestan, para encaminarse hacia la realización de una tarea.

Las respuestas recogidas por los estudiantes permiten apuntar a una correlación de dependencia que ellos establecen entre el trabajo en equipo y la colaboración en grupo, pues para que exista la primera, necesariamente debe darse la segunda, es decir, cuando hay trabajo a modo grupal, la colaboración de unos con otros no puede faltar, porque es la base inicial para lograr dicho trabajo. La reiterada relación de trabajo en equipo y colaboración a la que los estudiantes apuntan no se aleja de lo que el dúo de los Johnson mencionan respecto al grupo de aprendizaje en equipo<sup>101</sup>, en el que el trabajo en equipo es primordial al momento de emprender cualquier tarea.

Del mismo modo, los estudiantes a través de sus respuestas manifiestan que el trabajo por grupos, como efectivamente lo experimentan ellos, por medio de las GECAS, es una oportunidad para compartir conocimientos, para interactuar con los demás, dado que cada uno aporta sus ideas, lo que privilegia el valor de la palabra y la intervención de cada participante como piezas de un todo que funciona cuando hay movimiento entre ellas.

La necesidad de que el grupo se oriente a un mismo objetivo, implica además que quienes lo conforman también direccionen sus ideas y acciones hacia un mismo punto. Se habla de un grupo de personas, de estudiantes, que se unen para alcanzar algo. El compromiso recae sobre todos, y todos a su vez, hacen parte del trabajo, nadie se eleva por encima de otro. Las decisiones se discuten y conversan entre sí, porque cada uno asume su posición, siempre a favor del bienestar del grupo.

---

<sup>101</sup> J JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidós SAICF: 1999. En: Aprendizaje cooperativo para ELE. Daniel Cassany, 2004. p. 17.

## **El trabajo en grupo para potenciar las tareas colectivas.**

La finalidad que tiene el trabajo en grupo se resume, en palabras de los estudiantes, “la forma de ayudarnos unos con otros para realizar alguna tarea o actividad”. De acuerdo a las respuestas generadas con la realización del taller, los estudiantes consideran importante el trabajo en grupo para el fortalecimiento del trabajo colectivo. Se requiere que entre todos aprendan a colaborar y entenderse para que haya una relación en común que los acerque en intereses y de este modo, construyan en comunidad para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Se comprende así que, el trabajo en grupo ofrece una gran ventaja en cuanto a la consecución de un propósito, por un lado, la reunión de los integrantes y por otro la puesta en marcha de acciones comunes que permitan dicho fin. Pero cabe añadir que este tipo de trabajo, también promueve la interacción, la generación de lazos comunicativos entre los miembros del grupo. Esta idea es coherente si sigue con el planteamiento de Vigotsky sobre la esencia del aprendizaje<sup>102</sup>, dado que para él dicho proceso no se puede concebir sino dentro de un contexto social de interacción. En este sentido, el conocimiento es producto de una práctica comunicativa social, en la que los integrantes de un grupo se convierten en un equipo consciente de su tarea de aprendizaje y por tanto de la responsabilidad de aportar al grupo para ampliar esos conocimientos.

---

<sup>102</sup> LUCCI, Marcos. La propuesta de Vigotsky: La psicología social-histórica. Brasil: Universidad Católica de Sao Paulo, 2007.

En relación con el cumplimiento de un objetivo común, los grupos de trabajo colaborativo o de “base cooperativa”<sup>103</sup> como lo menciona el dúo de los Jhonson, en la intención de lograr el cometido de la tarea, necesita organizarse y de forma participativa asignar roles específicos que contribuyan en la realización de la misma tarea. Se trata de que cada uno desarrolle acciones que permitan el funcionamiento del grupo y la potencialización del trabajo. Asimismo, estas labores de conjunto, indican el grado de responsabilidad con que los estudiantes colaboran para bienestar propio y del equipo. Roles como toma de apuntes, sintetizar la información leída, proporcionar los materiales de trabajo, establecer contacto con el profesor, o para lograr la integración de las ideas de todos en una sola; representan el listado de acciones que cualquiera de los miembros del grupo puede ejecutar siempre pensando en cumplir con el objetivo en común que se ha determinado para el trabajo.

### **Para trabajar en grupo es necesario aprender cooperativamente.**

Atendiendo a la pregunta ¿qué se necesita para lograr un trabajo en equipo?, los estudiantes manifiestan que es importante dejar de lado las individualidades y pensar como grupo. Valorar la presencia y ayuda del otro al interior de un equipo. Asimismo, el aporte de cada integrante es esencial para que se enriquezca el trabajo y aumente la calidad. Es importante además, como lo enuncian sus respuestas, la escucha y respeto por el otro, por lo que dice, por lo que hace dentro del equipo. Cada estudiante que integra un grupo es una pieza de un rompecabezas que si falla, no puede haber una figura completa.

---

<sup>103</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El concepto de aprendizaje cooperativo. En: \_. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 13-27.

En este sentido, la colaboración (la ayuda de todos) gana terreno en el campo del aprendizaje, dado que si existe una relación conjunta entre los estudiantes, es posible que sus habilidades como individuos y como grupo se fortalezcan, se generen nuevas maneras de aprender en un ambiente de trabajo conjunto, donde exista como lo refiere Vigotsky, una coordinación de la acción<sup>104</sup> mediada por la comunicación, en la que los participantes exploren su mundo y aprendan.

Y es que la comunicación o interacción que se pueda desencadenar en el momento de la tarea, es de vital importancia, ya que supone el enfrentamiento cara a cara de los participantes, la experiencia social de la palabra como medio de discusión y conciliación de las ideas surgidas en el contexto de trabajo. Se requiere de la atención sincera de una persona hacia la otra para que se produzcan las conversaciones que dan paso al aprendizaje grupal o cooperativo que nos menciona Slavin, en el que “los alumnos trabajan juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio”<sup>105</sup>.

Aprender cooperativamente como condición del trabajo en grupo, significa además que los integrantes del grupo evalúan su trabajo. Ellos deciden qué acciones favorecen o no al grupo. Existen sujetos con criterios claros para determinar cómo debe darse el trabajo. Todos están incluidos en el proceso de selección, por lo que cada uno asume de forma comprometida dicha decisión.

---

<sup>104</sup> Crook, CK (1998) Ordenadores y Aprendizaje colaborativo. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.p.11

<sup>105</sup> SLAVIN, Robert. Los métodos de aprendizaje cooperativo. En: \_\_\_\_\_. Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: AIQUE, 1999. p. 11-20.

La evaluación genera la oportunidad de nivelar las opiniones y acordar pactos de trabajo que fortalezcan la calidad de la tarea, dado que se unifica la visión del grupo y por tanto las individualidades se suman a un solo conjunto.

#### **3.4.4 Lista de chequeo: Análisis de las actividades cooperativas para la promoción de la escritura (Anexo D).**

La lista de chequeo fue empleada como instrumento de recolección de datos para especificar las actividades de trabajo cooperativo que plantean los maestros de Lengua Castellana en el aula de clase para la escritura, cabe aclarar que este instrumento fue aplicado a cuatro grupos de los grados séptimo, los cuales reciben clase con la misma docente, por tanto, las actividades planteadas para el desarrollo de las clases son similares o iguales en algunos casos.

El análisis se desarrolla de la siguiente forma, debido a que la lista de chequeo se encuentra organizada en tres momentos (Pre- escritura, escritura y post-escritura).

##### **Pre-escritura**

Para iniciar, los resultados que se evidencian en la pre- escritura indican que los docentes tienen en cuenta aspectos relacionados con la ambientación del aula de clase, es decir, disponen el salón de clase para el desarrollo de la actividad de escritura, organizan los estudiantes atendiendo al número de integrantes y el tiempo que trabajarán en la actividad. Con las observaciones realizadas, se detalla que la maestra siempre trabaja a modo mesa redonda, pues según ella, “permite un contacto visual más amplio, todos se miran con todos, es una posibilidad

abierta para generar procesos de interacción, de diálogo”. Desde esta idea, la disposición del ambiente de clase funciona como requisito inicial para favorecer el proceso escritor en los estudiantes.

Dentro de este contexto, hay que agregar también que si bien la profesora aplica un trabajo grupal en sus clases, estos grupos son conformados para trabajar durante todo el año académico. Los equipos se crean pensando en el bienestar común de todos y no de uno solo, por eso quienes hacen parte de un grupo o GECAS.

En lo que corresponde a la primera etapa del proceso compositivo, la planificación ocupa un espacio de gran valor, como bien lo expresa Serafini, “la etapa de planificación enseña a distribuir bien el tiempo asignado para la redacción y tiene en cuenta: que el destinatario no siempre es el profesor que lo va a evaluar”<sup>106</sup>. Según los datos obtenidos gracias a la tabla de chequeo, los estudiantes tienen previamente un espacio para consultar, informarse principalmente por vía internet, dado que el lugar de la biblioteca es poco o nada usado. Hace falta incentivar la búsqueda informativa a través de las fuentes bibliográficas como otro recurso de indagación. En relación con la consulta por medio de la red, es necesario además, que exista una debida orientación por parte de la maestra para sugerirles a los estudiantes páginas confiables que les pueden ayudar en su tarea investigativa. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el proceso de documentación sí se aplica para el trabajo de los grupos.

---

<sup>106</sup> SEREFINI, M. La preescritura El acopio de las ideas. En: \_\_\_\_\_. Cómo se escribe. México: Paidós, 1996, p. 27-44.

De acuerdo con la intención y estructura del texto, la maestra es clara al momento de referirse que los escritos creados por ellos, dan cuenta de la construcción de historias narrativas, es decir, son cuentos que surgen por la unión y colaboración del grupo, además que son prácticas escritas de lo que teóricamente han aprendido sobre la forma (introducción, conflicto y desenlace) que tienen los cuentos, así como sus elementos más representativos (personajes, lugar, tiempo, acciones de los personajes).

La información obtenida, es seleccionada por los estudiantes, para lograrlo, ellos emplean la toma de apuntes, en la que plasman los datos importantes surgidos de sus consultas por la web o bien de preguntas hechas a personas que representan fuentes exclusivas de información. Para el caso de la actividad de la construcción del cuento, se habla de la invitación hecha a adultos mayores, quienes de forma oral contaban historias de sus vidas a los estudiantes, quienes a su vez, utilizaban para nutrir posteriormente sus textos, dado que el cuento surgía como producto de esa experiencia.

## **Escritura**

Avanzando en las etapas, aparece la escritura, “como un *continuum* de ideas bien relacionadas entre sí”<sup>107</sup>, es el núcleo y centro del proceso de composición. Para tal caso, los resultados según la lista, se reconoce que la maestra sigue utilizando el trabajo cooperativo, como estrategia principal en el logro de la escritura de cuentos. Teniendo la información apropiada para enriquecer el contenido del texto, los grupos de trabajo toman las ideas que se relacionan y las van ubicando en párrafos que primeramente sirvan para introducir y ubicar la historia. A medida que

---

<sup>107</sup> SERAFINI, M. Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura. Barcelona: Paidós, 1993.

uno del grupo escribe, los demás agregan otras ideas que consideran pueden servir de continuidad a lo que se viene diciendo. De manera participativa, los integrantes del grupo se motivan para ir avanzando en los hechos. Aunque en algunos grupos sea más limitado esa explicación que en otros. En este espacio es necesario incluir que a pesar de atender a cuestiones de contenido del texto, en algunas ocasiones y por falta de atención, los grupos cometen errores en cuanto a la forma, como por ejemplo, olvido de mayúsculas, signos de puntuación, tildes; aspectos que no se pueden dejar de lado, dado que le restan calidad al texto.

Aunque es clara la iniciativa de la maestra para desarrollar procesos de producción escrita por grupos de trabajo, no se puede ocultar que dentro de los criterios de la escritura que muestra la lista de chequeo, la maestra no hace supervisión del trabajo compositivo de los grupos. La única intervención general que hace a los estudiantes, cumple con el propósito de recordarles por la estructura que lleva el cuento, así como advertencia del uso de los párrafos y conectores aprendidos para evitar que el escrito no guarde un sentido completo y claro. En ningún otro momento, se observa que la maestra se dirija a los grupos y se cerciore de la tarea desarrollada. En este sentido, la actitud de la maestra indica poco interés frente a las inquietudes que surjan en los estudiantes, no se muestra iniciativa para resolver aquellas dudas. Mientras tanto, los grupos si requieren aclarar algo, deciden acercarse a su escritorio y preguntar.

### **Post-escritura**

Ahora bien, en cuanto a la fase de post-escritura, se determina que si bien los grupos consiguen crear su texto en un contexto de colaboración entre iguales, hay un gran vacío a la hora de la revisión, dado que si es un borrador el que entregan

a la maestra para que les corrija, por parte de ellos, se requiere mayor compromiso a la hora de atender a los errores que presenta el esbozo y que permiten mejorar lo que será el texto en limpio. Esto significa que cuando el texto es entregado nuevamente para una nueva revisión, la responsabilidad de mirar y corregir las fallas, recae sobre la persona que escribió. Los demás integrantes se desentienden y olvidan que el compromiso hasta el final sigue siendo del grupo y no de uno. Esto hace pensar que en esta instancia del trabajo el grupo cooperativo se aparta de su objetivo común, de sus intereses como equipo. En tanto la naturaleza de la cooperación deja de ser un punto importante para la fase final del proceso compositivo.

La anterior situación genera entonces, que la revisión y corrección del escrito atraviesen por etapas en las que el mejoramiento de forma y contenido del texto sea tomado en cuenta bajo el criterio de un solo estudiante, mientras que los demás participantes iniciales, se ausentan y con ellos los aportes que podrían darle mayor credibilidad a la composición como trabajo colectivo, de carácter compartido en principio, pero que termina reduciéndose a una mano.

De igual forma, hay que resaltar la desventaja que trae la revisión por una persona, sabiendo que se trata de un producto conjunto, pues la situación de aprendizaje cooperativo queda interrumpida de forma evidente. Se produce un desacierto a nivel grupal, porque el conocimiento no se construye desde diversos aportes, sino que solo se valora una única participación.

Aquí es imprescindible acudir a Cassany para demostrar que la tarea de revisión y corrección de un escrito, supone una labor formativa que en el grupo de cooperación no se puede dejar de lado, pues se refiere a “actividades de

intercambio de información que se producen desde el inicio hasta el final de la tarea compositiva”<sup>108</sup>. Desde esta perspectiva, la producción escrita sugiere un diálogo permanente de los autores implicados en el proceso, por lo que nadie puede desprenderse de ese ejercicio y al contrario, el grupo de trabajo debe permanecer más unido a medida que avanza en sus etapas de escritura, lo cual es sinónimo de su fortaleza como equipo y por tanto de la apropiación del sentido que tiene trabajar en grupo a fin de desarrollar prácticas de escritura.

---

<sup>108</sup> CASSANY, D. ¿Cómo enseñar? En: \_\_\_\_\_. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 141-207.

## **4. DISCUSIÓN Y HALLAZGOS**

Los resultados que se obtuvieron en la investigación que se realizó con los docentes y estudiantes de grado séptimo de una Escuela Normal Superior con relación a las prácticas de trabajo cooperativo para la escritura fueron los siguientes:

### **4.1. EN RELACIÓN CON LOS CONCEPTOS DE TRABAJO COLABORATIVO Y COOPERATIVO QUE TIENEN LOS MAESTROS Y ESTUDIANTES.**

Para el primer objetivo de la investigación, los datos obtenidos corresponden a la aplicación de la entrevista a docentes del área de Lengua Castellana y al taller del grupo focal dirigido a estudiantes del grado séptimo.

En cuanto al primer instrumento se encontró que, en la aplicación de la entrevista semi-estructurada, los maestros acuerdan que tanto el trabajo colaborativo como cooperativo requiere de la integración de los estudiantes como parte de un grupo, pero la diferencia se encuentra marcada en el tipo de actividades que realizan los docentes; ya que, en el trabajo colaborativo, la responsabilidad de las actividades

es individual, mientras que, en el trabajo cooperativo es indispensable la presencia o acompañamiento del docente para orientar a los estudiantes en el cumplimiento del objetivo que tiene el equipo.

De acuerdo a los conceptos hallados en el taller aplicado al grupo focal, se encontró que para los estudiantes, el trabajo colaborativo y cooperativo no tiene distinción, es decir, refiere a lo mismo; implica unión y mayor ayuda entre ellos durante el desarrollo de las actividades propuestas en el aula de clase, además, permite compartir intereses, ideas y solucionar los problemas a fin de cumplir con un objetivo o tarea específica.

En consecuencia, los docentes y estudiantes asumen el trabajo colaborativo y cooperativo como una estrategia de aprendizaje en la que el conocimiento es construido mediante la socialización entre varios sujetos sobre un tema o tarea establecida, pero no se evidencia una clara distinción entre un concepto y otro, por tanto, se infiere que la aplicación del trabajo cooperativo para la escritura no ha sido utilizada con pertinencia para el objetivo de la clase. Sin embargo, estas imprecisiones, no representan un obstáculo para que el trabajo en grupo no sea experimentado en el aula, además de funcionar como estrategia permanente que emplea la maestra para desarrollar las actividades planeadas en Lengua Castellana.

#### **4.2. EN RELACIÓN A LAS ACTIVIDADES QUE PLANTEAN LOS MAESTROS PARA LA ESCRITURA EN EL AULA DE CLASE.**

En relación con el segundo objetivo sobre las actividades que plantean los maestros para la escritura en el aula de clase, con base al instrumento del diario de campo, se encontró que durante las clases observadas, la maestra si hace uso de algunas estrategias cooperativas para la escritura con relación al antes (pre-escritura), durante (escritura) y después (revisión). En la pre-escritura, se identificó que la docente motiva a los estudiantes en la búsqueda de información como requisito de documentación para escribir sobre un tema específico. De esta manera, los estudiantes deben indagar sobre la información para luego compartirla entre los integrantes del grupo (gecas). Sin embargo, es importante que los estudiantes cuenten con mayor orientación u acompañamiento en la indicación de sitios o referencias en dónde puedan encontrar la información adecuada y precisa sobre el tema. Luego, dicha información es compartida entre los integrantes del grupo, en el cual se realiza la selección de los datos más relevantes para ser usados en la producción del texto. Es de consideración, que durante este momento de la escritura, los estudiantes utilicen otras estrategias que les permita organizar las ideas, tales como los organizadores mentales, que facilitan la síntesis de la información y abre la posibilidad a nuevas ideas que puedan surgir durante la lectura de la consulta.

Para la escritura, se percibió que la docente involucra a personas externas como un ejercicio de escritura que les permita crear textos literarios (cuento) a partir de las experiencias reales contadas por los adultos. Esta creación se realiza de manera colectiva, es decir, es un escrito a varias manos, porque es producto de la participación de los miembros del grupo, para luego ser expuesta antes los otros grupos, y de esta manera, la docente es quien selecciona la mejor composición.

Por último, en la revisión, la maestra corrige los borradores, en ello realiza el ejercicio de revisión de ortografía, párrafos, signos de puntuación y de contenido; la unión entre las ideas y coherencia en el texto. Una vez, atendido a las

correcciones, un integrante del cada grupo debe encargarse de “pasar en limpio” el texto, y de esta manera se da por finalizada la composición.

Para concluir, es importante tener en cuenta que durante el momento de la escritura, la maestra debe realizar un ejercicio de supervisión por grupos para hacer seguimiento del trabajo que los aprendices realiza, y de esta manera, ofrecer ayuda inmediata en los errores que se evidencien en los textos, además, de verificar que todos los integrantes estén cumpliendo sus funciones dentro del grupo. Por otro lado, la maestra debe ser un modelo escritor antes de que sus aprendices comiencen a escribir, e incluso durante la composición escrita, de esta manera, se darán las pautas para que se puedan generar producciones escritas que atiendan a los criterios básicos de calidad.

#### **4.3. EN RELACIÓN A LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO COOPERATIVO QUE PLANTEAN LOS MAESTROS PARA LA ESCRITURA EN EL AULA DE CLASE.**

Para el tercer objetivo sobre las actividades de trabajo cooperativo que plantean los maestros para la escritura, las actividades utilizadas fueron determinadas a partir de la lista de chequeo. Se detectó que la docente cumple con algunos de los ítems o requisitos del trabajo cooperativo; en cuanto a disponer el aula de clase para el desarrollo de la actividad, ubicando los pupitres en mesa redonda; organizar a los estudiantes en grupos de trabajo y realizar las correcciones de los textos.

Sin embargo, los demás aspectos que no fueron identificados durante la observación de las clases; el tratamiento de la información en cuanto a la utilización de organizadores mentales, lo cual se aleja de las respuestas obtenidas

en las entrevistas, en donde sí se menciona el uso de esquemas mentales para el manejo y síntesis de la información.

Por otro lado, en relación con el acompañamiento de la docente durante el ejercicio de escritura y la revisión de las composiciones entre los mismos integrantes del grupo, es oportuno mencionar que no se cumplieron en el momento estipulado dentro del proceso de escritura, por lo cual, no se observa a cabalidad el trabajo cooperativo en las actividades planteadas por los maestros, debido a que se saltan aspectos importantes para la composición que van desde la interacción de los estudiantes cuando discuten un tema nuevo, hasta la organización de las ideas que han aportado cada uno para la creación de un texto a varias manos.

## **CONCLUSIONES**

Durante los momentos y espacios de construcción del proyecto de investigación y la aproximación a las prácticas cooperativas para la escritura, se logra identificar, en primera instancia, que existe imprecisión por parte de maestros y estudiantes respecto a los concepto de “colaboración” y “cooperación”, dado que, por el lado de los maestros, se asumen como formas estratégicas para enseñar a los estudiantes a aprender en sociedad y utilizar la comunicación para establecer relaciones de ayuda. En tanto los estudiantes relacionan los conceptos como sinónimos de trabajo en grupo, en el que es necesario colaborar y mantenerse unidos para lograr algún propósito.

No obstante, la indeterminación en los conceptos no representa un obstáculo para poder detallar algunas actividades cooperativas que promuevan procesos de escritura, dado que las observaciones dejan ver que al maestro le gusta desarrollar sus proyectos de clase a nivel de grupos (Gecas), porque considera

que de este modo los estudiantes aprenden más y alcanzan altos niveles de construcción de conocimiento.

Las actividades o prácticas cooperativas encaminadas a la producción escrita, corresponden con la socialización por grupos de cualquier información consultada, la selección de la propia información, la construcción colectiva a modo de borrador de un texto narrativo (cuento), en la que los integrantes del grupo cooperan, ayudan aportando ideas para crear la historia. Así como el agrado constante con que los estudiantes disfrutan trabajando en conjunto, a fin de potencializar el desarrollo de la tarea a realizar. Todas estas experiencias de grupo, son reflejo de la relación cercana que guarda la figura del maestro con la promoción cooperativa del aprendizaje de la escritura entre los estudiantes.

En la implementación de las estrategias cooperativas, el estudiante desempeña un rol protagónico en cuanto a que es quien lleva a cabo las actividades, es en él en donde se desarrollan las habilidades sociales y personales como consecuencia de la interacción con sus compañeros, y alcanza los objetivos esperados en el aprendizaje. Las estrategias se caracterizan por brindar al estudiante la posibilidad de aportar un sinnúmero de recursos y actividades desde su creatividad y experiencias, incentivando su participación activa en el proceso.

De otro lado, resulta interesante mencionar que la aplicación de los instrumentos del taller de grupo focal, la guía de la entrevista, la lista de chequeo y los diarios de campo han permitido un mayor acercamiento y comunicación con los participantes implicados en la investigación (maestros de lengua castellana y estudiantes del grado séptimo). Se trata de poder involucrarse en las experiencias de clase y registrar desde cerca cada una de las situaciones de trabajo en grupo, además de conocer perspectivas, aportes propios de cada sujeto respecto a la

forma de trabajo grupal que se desarrolla al momento de la clase y con mayor claridad a la hora de escribir.

Asimismo, aunque el maestro emprende una serie de estrategias que sugieren la cooperación en los grupos de trabajo, cabe añadir que se percibe su distanciamiento a la hora del momento de producción, como bien supone la teoría del trabajo cooperativo (desde la perspectiva de Johnson y Johnson), no basta con que los estudiantes se reúnan y cumplan con unos objetivos, es necesario que el maestro como persona que orienta y supervisa el proceso, se mantenga presente siempre para responder ante las inquietudes y los desafíos que para el grupo puede comprender la labor de la construcción del escrito.

## RECOMENDACIONES

Debido a la multiplicidad de oportunidades que brinda la estrategia de trabajar de manera cooperativa en el aula de clase, se recomienda para próximas investigaciones educativas, ocuparse de cuatro aspectos fundamentales en el área de Lengua Castellana:

- Ampliar la población estudiada, es decir, trabajar con otros grados escolares (6°, 7° y 8°) debido a que en estos grados escolares se pueden identificar las debilidades que se presentan en la escritura, y de esta manera, proponer alternativas de solución que lleven a los estudiantes a fortalecer sus competencias con el propósito de obtener mejores resultados en la Pruebas Saber.
- Contar con mayor tiempo para la aplicación y recolección de la información sobre el problema estudiado.
- Proponer proyectos de investigación que permitan aplicar las estrategias de trabajo cooperativo en el aula de clase para la escritura, favoreciendo el desarrollo a profundidad de los tres momentos (pre-escritura, escritura y revisión) del proceso de composición.
- Propiciar espacios de capacitación a los docentes del área de Lengua Castellana sobre el trabajo cooperativo según Johnson y Johnson,

atendiendo a: beneficios, conformación de equipos de trabajo, actividades cooperativas, entre otro

}

## BIBLIOGRAFÍA

ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. México: Mc Grau Hill, 2010, p. 87.

AUSUBEL.D.P (1982) Psicología Educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo. Trillas México. p. 78-79

ARENDS, R.L. Aprendiendo a enseñar. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

CAMPS, A., RIBAS, T. Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. . En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 49-60

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 15

\_\_\_\_\_ ¿Cómo evaluar? EN: Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 207-271.

CROOK, Charles. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION. [Consultado 19-Agosto. 2013] Disponible en (< <http://www.mineducacion.gov.co>>).

COLL, C y SOLÉ, I. “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Aprendizaje cooperativo y colaboración. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010. p. 83-109.

DILLENBOURG. Collaborativo Learning: Cognitive and computational approaches. Oxford: Pergamon Press. En: DIAZ, Frida. Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grau Hill, 1999, p. 87.

Escribir sin pensar, ¡ni pensarlo! Organizar la expresión escrita. [Consultado 20-Julio de 2013] Disponible en: ([http://www.uv.es/foroele/foro3/Llopis\\_Garcia\\_2007.pdf](http://www.uv.es/foroele/foro3/Llopis_Garcia_2007.pdf) >).

Estado de Avance de los objetivos de desarrollo del Milenio. Deserción escolar. [Consultado 16-Agosto. 2013] Disponible en (<[http://www.pnud.org.co/2012/odm2012/odm\\_bucaramanga.pdf](http://www.pnud.org.co/2012/odm2012/odm_bucaramanga.pdf)>).

FORERO, T.; ACEVEDO, A. (2010), Metodología de la Educación a Distancia. Colombia. Editorial Santo Tomas. Pag.20-22.

FORMAN, E. A y CAZDEN, C.B, Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales” infancia y aprendizaje. En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 139-157.

GONZALEZ, GARCIA, Enrique. La construcción histórica de la psique. [Consultado 16-Agosto. 2013] Disponible en (<<http://web.usal.es/~carrasco/Procesos%20Educativos/La%20construcci%F3n%20hist%F3rica%20de%20la%20psique.pdf> >).

GROS, B. El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa. 2000.

INFORME DE RENDICIÓN PÚBLICA DE CUENTAS EN INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD 2005-2011. Ninguno sin Educación. [Consultado 19-Agosto. 2013] Disponible en (<[http://www.bucaramanga.gov.co/documents/RENDICION\\_DE\\_CUENTAS\\_INFANCIA\\_PROCURADURIA.pdf](http://www.bucaramanga.gov.co/documents/RENDICION_DE_CUENTAS_INFANCIA_PROCURADURIA.pdf)>).

KAGAN, Cooperative learning, San Capistrano, Resources for Teachers. . En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 139-157.

MEN. Rol del docente. En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 35.

MEN. El currículo como puesta en marcha del PEI. En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 30.

MENDOZA, I. Formas de organización social, participación y enseñanza en los principales espacios educativos en escuelas tecnológicas agropecuarias de nivel medio superior. Tesis de doctorado interinstitucional en educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. En: DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grau Hill, 2004, p. 87.

MENDOZA, I. Formas de organización social, participación y enseñanza en los principales espacios educativos en escuelas tecnológicas de nivel medio superior. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 1998. Pág. 13

MEN. Deserción Escolar. [Consultado 16-Agosto. 2013] Disponible en (<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>)

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente. [Consultado 16-Agosto. 2013] Disponible en (<http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>).

NAVARRO, K. El uso del blog en el área de matemáticas para el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en estudiantes de noveno de una institución pública de San Pablo Bolívar. [CD-ROM], Bucaramanga, 2013.

ORGANIZADORES PREVIOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO [en línea]. [Consultado 20-Julio de 2013] Disponible en: (<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf>).

PÉREZ, A y POVEDA, P. Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. En: Revista de Investigación Educativa. [En línea]. Vol. 26, No. 1 (2008). [Consultado 18 jul.2013]. Disponible en (< <http://drapuig.info/files/Experimental-3.pdf>>).

PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seis Barral, S.A, 1964.

SÁBATO, A. Por una educación con vocación autodidacta. En: MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 25.

SERAFINI, María. Cómo se escribe. Barcelona: Paidós, 1994.p.33

\_\_\_\_\_. Cómo redactar un tema. Barcelona: Paidós, 1994, p. 46

SCHMUCK y SCHMUCK. Procesos grupales en el aula. En: DÍAZ, F y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010.

REYES, A. Una escuela para la formación del ciudadano. En: MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p. 15.

VASCO Carlos Eduardo, Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 39

WHITMAN, N.A. (1982), Peer Teaching: To teach is to learn Twice, ASHE-ERIC, Higher Education, 4, George Washington University. En: CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999.p.147

## **ANEXOS**

### **ANEXO A: La guía de la entrevista**



**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA**

**PROYECTO DE GRADO II**

**ENTREVISTA A DOCENTES**

**TITULO DEL PROYECTO:** prácticas de trabajo cooperativo para la escritura en las clases de Lengua Castellana del grado séptimo de la básica secundaria en una Escuela Normal Superior en convenio con la Universidad Industrial de Santander.

**OBJETIVO:** Indagar los conceptos sobre trabajo colaborativo y cooperativo que tienen los maestros de lengua castellana y sus estudiantes.

**ADVERTENCIA:** Los datos obtenidos a partir de la siguiente aplicación del taller, no serán divulgados con nombres propios. Por el contrario, la información recolectada será de uso exclusivo para la investigación.

**1. Desde el modelo pedagógico institucional. ¿Qué es aprender?**

---

---

---

**2. ¿Qué estrategias, desde este enfoque, emplea usted para que sus estudiantes aprendan?**

---

---

---

---

**3. ¿Cómo reconoce usted que un estudiante aprende o aprendió algo nuevo?**

---

---

---

---

**4. ¿Qué diferencia hay entre trabajo en grupo y trabajo en equipo?  
¿Cuándo se emplea uno y otro? ¿Por qué?**

---

---

---

**5. ¿cuál es la diferencia entre trabajo cooperativo y trabajo colaborativo?**

---

---

---

---

**6. ¿Cómo evalúa usted el trabajo en grupo o en equipo?**

---

---

---

---

**7. ¿Qué ventajas tiene trabajar cooperativamente?**

---

---

---

---

**8. ¿Qué habilidades cooperativas desarrolla usted con sus estudiantes?**

---

---

---

**ANEXO B: MUESTRA DIARIOS DE CAMPO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA  
PROYECTO DE GRADO II**

**TITULO DEL PROYECTO:** Prácticas de trabajo cooperativo para la escritura en las clases de Lengua Castellana del grado séptimo de la básica secundaria en una Escuela Normal en convenio con la universidad Industrial de Santander.

**OBJETIVO:** Determinar las actividades de trabajo cooperativo que plantean los maestros de lengua castellana en el aula para la escritura.

Partiendo de la aplicación de los instrumentos de investigación. A continuación aparecen los registros tomados de las clases por medio de los diarios de campo. Las observaciones realizadas se han desarrollado en los grados 7-1, 7-3, 7-4 y 7-7. En un tiempo de mes y medio, durante dos horas por cada grupo.

### **DIARIO DE CAMPO N° 1**

- Fecha: Lunes 24 de febrero de 2014
- Lugar: Escuela Normal Superior de Bucaramanga
- Grado: 7-4
- Horario: 1 y 2 hora: 6:30- 8:15 a.m.
- Rol: Observadoras

#### Descripción de la clase

En el primer día de observación se estuvo observando al grado 7-4. Este grupo tiene algo particular y es que de sus 22 estudiantes, 7 son niños no oyentes (sordos). Además de la profesora, hay un intérprete que cumple el papel de mediador entre los niños y la profesora.

Para esta clase, los niños individualmente habían consultado acerca del tema de la oración y los conectores de secuencia. Por lo que al llegar al salón, la profesora pidió que se organizaran por *gecas* (grupos de estudiantes cooperativos autónomos y solidarios). Luego que se organizan, se hace la presentación formal

con los estudiantes, se les comenta los motivos por los que se realiza la observación y el tiempo de permanencia allí (en cuanto a los niños sordos, los compañeros del grupo a través de señas les traducen lo que se les dice, cuando no saben alguna seña, se la preguntan al intérprete). Ellos se muestran agradados con lo que han escuchado e inmediatamente, vuelven a concentrarse en sus grupos para discutir sobre lo que han investigado.

La profesora les recuerda que es un espacio para que en grupo preparen lo que será la exposición. Ella les aclara que cada integrante debe comentar con los otros qué fue lo que encontró, cuál es la síntesis de esto y qué va a decir, sabiendo que lo debe hacer a manera de “chismecitos” pedagógicos, es decir, ideas cortas sobre el tema, algo puntual, claro. Los integrantes comentan esto al estudiante escogido para salir a exponer. Él debe estar atento a lo que los demás consultaron y retener la idea de cada uno.

Pasado el tiempo correspondiente para reunirse por las gecass, la profesora indica que por favor se organicen en mesa redonda y enfrente dejen las sillas de cada uno de los representantes de que saldrá a participar. A continuación, los grupos comienzan a prepararse, se ubican a lado y lado del salón, mientras los líderes lo hacen enfrente. La profesora les pide que en media hoja de papel escriban el nombre de sus gecass, si es gecass 1, 2, 3... (Ellos saben a qué número pertenecen). Este papel se lo dan a la profesora para que allí vaya anotando los puntos que van obteniendo por su participación.

Seguidamente, la profesora comienza preguntando qué saben ellos acerca de lo que es la oración. Para esto ella cede la palabra a quien levante la mano. El

intérprete está constantemente traduciendo en lengua de señas a los niños sordos.

Comienza a participar el representante por la geca 3, dice lo que es la oración pero se enreda demasiado para dar la definición, así que la profesora les recuerda que deben decir ideas cortas, claras, a manera de chismecitos. Ella cede la palabra a otro líder y éste responde de forma concreta, por lo que el grupo se lleva 10 puntos.

De forma similar continúa la exposición, sólo que a medida que avanzan las preguntas por parte de la profesora, sobre tipos de oración, explicación de los tipos, entre otras, se evidencia la mayoría de puntos en un grupo que en otro. Por ejemplo gecas 7, obtuvo el mayor puntaje con 70 puntos, mientras que gecas 1 y 8, tenían los puntajes más bajos con 10 y 20, respectivamente.

Ante esta situación, la profesora pide que de los integrantes de cada gecas, colaboren al líder, aportando más ideas acerca del tema, lo cual les sumará puntos. Cada integrante alza la mano y va participando, de manera que las gecas con bajos puntajes, logran alcanzar un resultado más significativo, lo que les motiva a seguir preparándose en cada una de las exposiciones.

Acto seguido, la profesora empieza a llamar a los líderes para informarles sobre el resultado total de la exposición. Cada uno pasa y enseguida le informa a su grupo. En cuanto a los niños sordos, el intérprete les traduce los resultados y ellos se enteran de cuánto sacaron.

Después de esto, la profesora indica que aún falta la exposición sobre los conectores de secuencia, así que de nuevo da el tiempo, los grupos se preparan y comienzan a prepararse, escogen otro líder. Luego, se vuelven a ubicar adelante.

La profesora da inicio a la exposición, empieza un líder que es no oyente. Para ello, el intérprete le traduce a la profesora lo que el niño dice, la profesora le dice que por favor explique con mayor claridad, el intérprete le dice al estudiante y él vuelve a explicar. Esta vez es más preciso en sus palabras, por lo que se lleva para su grupo 5 los primeros 10 puntos.

La exposición e intervención de los líderes se va desarrollando de acuerdo a las preguntas que plantea la profesora. Dentro de los estudiantes que participan hay un niño que entiende el lenguaje de señas, su hipoacusia no es tan alta, por lo que logra escuchar con dificultad lo que dicen, él intenta expresar su opinión a través de palabras pero se esfuerza mucho al hacerlo, pues no vocaliza muy bien, no termina las oraciones. Ante esta situación, el intérprete le traduce a todos, a través de su voz y señas.

Cuando todos han terminado de participar, la profesora nuevamente, da el espacio para que los demás integrantes de la gecas, le ayuden a su líder a aumentar los puntos. Los estudiantes comienzan a opinar, la profesora les cede el turno, algunas gecas logran sumar más puntos, otras por el contrario permanecen en ese puntaje, dado que sus integrantes no habían estudiado, no supieron qué decir respecto al tema.

Una vez se termina la sesión de participación, la profesora pide los nombres de los integrantes de cada grupo, por lo que los va pasando a la planilla. Ella va dando el resultado total por grupo, cada uno pasa el resultado a la rejilla que tienen en su carpeta de lengua castellana. Ella les dice que sumen las dos notas y las dividan entre 4 que corresponde al número de integrantes por grupo. Con esta operación surge el resultado para cada grupo. Con estas indicaciones ella se despide y los niños salen del salón.

## **ANEXO C: GRUPO FOCAL**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA  
PROYECTO DE GRADO II**

**Nombre del proyecto:** Prácticas de trabajo cooperativo para la escritura en las clases de Lengua Castellana del grado séptimo de la básica secundaria en una Escuela Normal Superior en convenio con la Universidad Industrial de Santander.

**Objetivo:** Indagar las percepciones que sobre trabajo colaborativo y cooperativo que tienen los estudiantes de lengua castellana.

**Técnica de recolección de datos:** Grupo focal

**Instrumento de recolección:** Guía del taller/ Grabadora de voz.

**Advertencia:** *Los datos obtenidos a partir de la siguiente aplicación del taller, no serán divulgados con nombres propios. Por el contrario, la información recolectada será de uso exclusivo para la investigación.*

1. Descripción general del taller

La siguiente guía de taller será desarrollada con estudiantes de séptimo grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga. A continuación, la tabla muestra la organización del taller por cada uno de los grupos seleccionados:

<b>Grupo</b>	<b>Número de sesiones</b>	<b>Fechas</b>
7-1	1 ( 2 horas)	Viernes 28 de marzo.
7-3	1 (2 horas)	Jueves 27 de marzo.
7-4	1 (2 horas)	Miércoles 26 de marzo.
7-7	1 ( 2 horas)	Martes 25 de marzo.

Para la selección de la muestra se ha decidido trabajar con la mitad de los estudiantes de cada curso, es decir, si por cada grupo hay 40 estudiantes, sólo se trabajará con 20 por grupo.

Antes de iniciar con la ejecución del taller, la maestra investigadora hará una breve presentación frente a los niños, a fin de generar confianza con ellos. La maestra hablará de los motivos por los cuales se encuentra allí, así como de la actividad a desarrollar.

## 2. Actividades del taller

**Actividad de inicio:** Observación y comentarios sobre el video: “Trabajo en equipo: Pingüinos, hormigas y cangrejos”.

El taller inicia con la entrega de unos papeles de colores (rojo, amarillo, verde, azul y morado), uno por cada estudiante. Los colores estarán repetidos tan sólo cuatro veces, es decir, cuatro estudiantes tendrán color rojo; cuatro, color amarillo; cuatro, color verde; cuatro, color azul y cuatro, color morado. Así las cosas, se podrán formar luego cinco grupos de cuatro estudiantes, para un total de 20 estudiantes.

El recurso de los colores, en principio, tiene que ver con la organización que se tendrá a la hora de participar y posteriormente la conformación de los grupos.

Como situación previa al video aparecerán dos rótulos pegados en el tablero, con las siguientes expresiones:

***Trabajo en equipo***

***Colaboración en grupo***

Se da un momento para que las observen. Luego se preguntará por lo que ellos saben acerca de estas expresiones. Qué significado tienen de cada una. En cuanto a la participación, se manejará así: para las primeras participaciones, lo harán quienes tengan el color rojo y amarillo. Los del color rojo opinarán sobre la primera expresión y los de amarillo, sobre la segunda. Aquí, cuatro estudiantes opinarán por cada color. Los aportes de cada uno serán de gran valor en un primer momento de acercamiento y comunicación con ellos. (Estas intervenciones serán grabadas).

Una vez se haya comentado sobre las dos expresiones, se dispondrá a presentar el video titulado “Trabajo en equipo: Pingüinos, hormigas y cangrejos”<sup>109</sup>. Se dirá que a la hora de ir observándolo se trate de identificar en qué momento se evidencia o el trabajo en equipo o colaboración en grupo.

Luego de observar el video, los estudiantes comentan: (aquí, también se grabará).

- ¿Cuál es la situación en común que comparten los pingüinos, hormigas y cangrejos? (responden estudiantes color verde).
- ¿En el ejemplo de los tres grupos de animales: pingüinos, hormigas y cangrejos, se puede identificar la colaboración o el trabajo en equipo? ¿Por qué? (responden estudiantes color azul).

---

<sup>109</sup> El video se encuentra disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=qvF3jfSWq8A>. Consultado el día: 18 de febrero de 2014.

- Como grupo de clase, ¿Qué sucede cuando un estudiante se niega ayudar al otro en alguna tarea que no entiende? (responden estudiantes color morado).
- ¿Qué se necesita para lograr un trabajo en equipo? (responde un estudiante de cada color).

Mediante la conversación de estas preguntas, se podrá concluir que así como los animales del video, permanecen juntos, pensando siempre en su grupo, en su comunidad, evitando que otros animales les puedan causar daño. De esta forma, nosotros, estudiantes pertenecientes a un grupo de clase, en el que estamos constantemente en contacto; también podemos lograr la unión y la ayuda unos con otros.

**Actividad de desarrollo:** Conformación de los grupos de trabajo por colores y conversación sobre una situación dilema.

Después de haber conversado sobre las anteriores preguntas, la maestra formará los grupos de trabajo según los colores escogidos, en un lugar a parte, estarán disponibles unos carteles, cada uno con un color distinto, en cada cartel se encontrará una situación a modo de dilemas morales (**Anexo 1**) que los estudiantes leerán y comentarán en su respectivo grupo.

Cada grupo atenderá a las siguientes indicaciones:

- Ubicarse según el color en cada uno de los carteles.
- Toman el cartel y un integrante se encarga de leer para los demás.
- Si es necesario se lee más de una vez, a fin de favorecer la comprensión.

- Luego, reflexionan sobre las preguntas que presenta el dilema (**Anexo 1**)
- Cada integrante del grupo participa y los demás lo escuchan con atención.
- Al finalizar las intervenciones de cada estudiante en el grupo, se formula una idea general que abarque todos los aportes de los demás y se elige a un estudiante para que tome la vocería del grupo y exponga ante los demás grupos esta idea general respecto a la situación planteada en el dilema.

Después de haber leído el dilema en grupo y haber comentado la situación que allí se plantea, teniendo como orientación las preguntas para reflexionar, los grupos se disponen para construir, con los aportes de todos, la idea general que expondrán ante los demás.

**Actividad de cierre:** Presentación de la idea general de cada grupo según la situación del dilema correspondiente.

Cada equipo determina qué persona hablará ante los demás grupos. Los integrantes escuchan con atención al estudiante que los representará y le hacen algunas sugerencias acerca del tono de la voz, su postura, sus expresiones y demás aspectos que consideren importantes a la hora de hablar ante los otros. Luego de haber acordado estos detalles en grupos, ahora sí, se continúa con la participación de los grupos en representación de un vocero por cada uno. Mientras el estudiante va hablando, los demás mantienen una posición de escucha y respeto.

La maestra investigadora, por su parte, dirige la participación y graba la voz de los estudiantes que van exponiendo. Les aclara a los estudiantes que esta grabación

no compromete la identidad de nadie, pues solo se está grabando la voz y la información se usa como soporte de evidencias dentro del trabajo investigativo.

Finalmente, luego de haber comentado acerca de los dilemas. La maestra a cargo del taller, comenta con los estudiantes si esas situaciones propuestas en los dilemas pueden reflejarse en la realidad. La maestra concluye que en los anteriores dilemas, además de presentar el poder de elección que tiene una persona que se enfrenta a dos opciones, las situaciones muestran también la colaboración de unos con otros para resolver los conflictos. Se privilegia el valor de la ayuda y el interés colectivo para cumplir con las tareas propuestas. La actividad finaliza con las palabras de la maestra y el agradecimiento hacia los estudiantes y la maestra por permitir que se llevara a cabo el taller.

## **DILEMAS MORALES PARA CADA GRUPO**

1. En la clase se ha roto el vidrio de una ventana, como consecuencia de la mala conducta de un alumno. El profesor pregunta quién ha sido, diciendo que si el culpable no aparece toda la clase tendrá que pagar su reparación, además de sufrir otros castigos. Un grupo de alumnos sabe quién es el responsable, pero deciden no decir nada, porque el alumno causante del problema es amigo de ellos, y no quieren ser acusados de "chismosos" ni "traidores". Además, quieren evitarse los problemas y molestias que les causaría su confesión.

### ***Reflexionemos...***

En consecuencia, toda la clase es castigada. ¿Ves correcta la conducta de esos alumnos? ¿Por qué? ¿Tú qué harías en un caso similar?

- ¿Qué ventaja o desventaja tiene que el grupo de alumnos ayude al chico que rompió el vidrio?
- Juan, es un estudiante de séptimo grado que recientemente ha sufrido la pérdida de un ser querido: Su abuelo. Este incidente tan triste, ha hecho que Juan deje de asistir por una semana al colegio.

Para la siguiente semana, los estudiantes de séptimo deben entregar un trabajo individual de matemáticas, entonces Juan le pide el favor a su amigo Daniel, quien vive a dos cuadras de su casa, que le ayude a hacer el trabajo.

Daniel sabe que si ayuda a su amigo, le quedará menos tiempo para hacer su trabajo, mientras que si no le ayuda tendrá tiempo suficiente para hacerlo y además disfrutar con su familia, ver televisión y descansar.

### **Reflexionemos...**

- ¿Qué harías en el caso de Daniel?
- ¿Por qué?
- ¿Qué ventajas o desventajas tiene ayudar a Juan?

2. Luisa pertenece a un grupo de trabajo junto a otras tres personas, a quienes se les asignó para pasado mañana exponer acerca sobre un tema de Biología. El grupo decide reunirse mañana todo el día para preparar la exposición, sin embargo, mañana el cantante favorito de Luisa estará firmando autógrafos y ofreciendo un concierto en un centro comercial de la ciudad y esta es la única oportunidad que ella tiene para conocerlo.

Luisa debe decir si asiste a la reunión del grupo o al centro comercial para conocer a su cantante favorito.

### **Reflexionemos...**

- ¿Cuál crees que es la decisión que debe tomar Luisa respecto a las dos opciones que tiene? ¿Por qué?
  
  - ¿Qué sucede si Luisa no colabora en la exposición del grupo? ¿Cuáles serían las consecuencias?
3. Andrés posee una limitación visual. En su grupo de clase, él es el único que tiene esta limitación. La maestra decide formar grupos de trabajo para lo que será este primer periodo escolar. Los estudiantes crean sus grupos sin ningún problema. Andrés, se siente un poco desanimado porque nadie se ha querido hacer con él.

La profesora lo ubica en un grupo al cual le hace falta un integrante. Ellos muestran su inconformidad, pero aun así lo reciben. Una vez conformados los grupos, la maestra explica el trabajo a desarrollar. Cada grupo debe organizarse para que sus integrantes se ocupen de una parte del trabajo. Andrés se muestra atento a lo que el grupo diga y pide que se le asigne una función. Los demás estudiantes del grupo se miran unos con otros y piensan qué deben hacer: ¿integrar a Andrés al grupo, dándole la oportunidad de que colabore a pesar de su condición física o apartándolo del trabajo, sin dejarlo hacer nada?

### **Reflexionemos...**

- ¿Consideras correcta la actitud del grupo frente a Andrés? ¿Por qué?
  - ¿Cómo puede ayudar el grupo a Andrés dada su limitación?
  - ¿Crees que la maestra debe decidir por el grupo o más bien permitir que el grupo asuma esta responsabilidad? ¿Por qué?
4. La profesora salió del salón y, sin darse cuenta dejó respuestas correctas de la prueba sobre su escritorio. Casi todos los alumnos copiaron las respuestas. Pero, algunos niños se negaron a hacerlo. Cuando la profesora volvió preguntó si habían copiado las respuestas. Los niños que copiaron aseguraron que nadie lo había hecho. Los niños que se negaron a copiar denunciaron a sus compañeros. Ahora no saben si lo que hicieron fue correcto o no.

### **Reflexionemos...**

- ¿Estuvo correcta la actitud de los niños que miraron las respuestas? ¿Por qué?
- ¿Crees que lo que hicieron los demás niños al denunciar a sus compañeros permite ayudarlos para que cambien de actitud? ¿Por qué?

### **ANEXO D: LISTA DE CHEQUEO**



**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA**  
**PROYECTO DE GRADO II**

**TÍTULO DEL PROYECTO:**

**Prácticas de trabajo colaborativo y cooperativo para la escritura en las clases de lengua castellana del grado sexto, en instituciones educativas en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.**

**OBJETIVO:** Especificar las actividades de trabajo colaborativo y cooperativo que plantean los maestros de lengua castellana en el aula para la producción textual.

PRE ESCRITURA		OBSERVACIONES
<b>Disposición del aula de clase</b>		
• El aspecto físico y espacial del aula de clase es propicio para la escritura	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• La disposición de los pupitres permite la interacción, y el desarrollo de las actividades didácticas para la escritura.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
<b>Grupos de trabajo cooperativo</b>		
Los grupos son conformados por cantidades reducidas de estudiantes:		
• Se conforman grupos formales: se especifican los objetivos, decisiones previas especifican las tareas y supervisan el trabajo.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Se conforman grupos informales: Se conforma antes y después de la clase	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Se conforman grupos de base cooperativa: rendimiento académico durante un año.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
<b>Planificación</b>		
• En el proceso de la documentación: el estudiante es orientado para la búsqueda de la información ya sea en internet o biblioteca.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Los estudiantes toman la iniciativa para escribir y se sienten motivados al hacerlo	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Revelan el propósito y la estructura del texto	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Los estudiantes seleccionan la información pertinente y utilizan técnicas para organizar las ideas:	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Torbellino de ideas	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Mapas de ideas	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Racimo asociativo	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Mapa conceptual	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Esquema de sol	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Diagrama radial	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Diagrama reticulado	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Discusión de conocimientos previos	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Entrevistas/expertos	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
• Otros	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No

<b>MPOSICION COOPERATIVAS</b>			
Los estudiantes asocian, desarrollan y sintetizan las ideas de cada uno y los organizan en párrafos para la composición.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
Los estudiantes se explican entre sí lo que aprenden, toman notas, las comparan y las complementan para aumentar la cantidad y calidad del texto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
Todos los estudiantes se involucran trabajando juntos durante toda la composición para mejorar su texto (elaboran un escrito compuesto a cuatro o mas manos).	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
<b>COOPERATIVAMENTE ENTRE IGUALES</b>			
Los estudiantes revisan constantemente la composición y aportan información valiosa para mejorar el texto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
Los estudiantes verifican que las redacciones del texto sean correctas de acuerdo a los criterios planteados (cada uno lee el mismo texto para detectar errores de puntuación, ortografía, uso de mayúscula, otros.).	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
Los estudiantes hablan de lo que escriben con otros compañeros y docentes.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El docente supervisa la composición de los estudiantes e interviene cuando es necesario a fin de ayudar a mejorar su competencia en la producción escrita.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
<b>LEER Y EXPLICAR ENTRE PARES</b>			
Los estudiantes leen el texto en pares cooperativos y son capaces de explicar correctamente la intención comunicativa de la producción escrita.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
<b>POST-ESCRITURA</b>			
<b>Revisión</b>			
El estudiante evalúa y revisa la estructura del texto	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante sintetiza, corrige y agrega nueva información al texto	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante formula una posición única según los aportes del grupo	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante con ayuda del grupo busca que el escrito tenga un lenguaje más claro y fluido.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante relee, revisa el contenido (qué dice, qué quisiera que dijera, , reacción del lector), esto lo hace de forma cooperativa en el grupo	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante verifica que el texto responda a lo planeado inicialmente (borrador – plan inicial)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante identifica las ideas que se plantearon al inicio del ejercicio y las detalla en el texto, los demás compañeros de grupo le dicen cuáles faltan.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante verifica que el texto guarde relación con el objetivo del trabajo	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
<b>El estudiante pasa el borrador a limpio.</b>			
El estudiante enlaza mejor las frases dentro del texto, si es necesario	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante cambia el orden de las palabras para dar mayor comprensión a lo que está diciendo	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante elimina palabras repetidas, innecesarias que le restan claridad al texto	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El estudiante atiende a la puntuación, ortografía y correcto orden del texto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
Todos en el grupo revisan que los errores se hayan arreglado.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
El profesor guía la corrección del texto en cuanto a: utilizar títulos internos para el apartado, organizar el texto en párrafos, utilizar marcadores textuales, buscar léxico compartido con el lector y utilizar las convenciones mecánicas (ortografía, mayúscula y recursos)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	