

**PRÁCTICAS DE TRABAJO COOPERATIVO PARA LA ESCRITURA EN LAS  
CLASES DE LENGUA CASTELLANA DEL GRADO SEXTO, EN UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN CONVENIO PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DE  
LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER.**

**EDITH CAROLINA CONDE CARRILLO  
MARYURI LIZETH RAMÍREZ OVIEDO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
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 SEXTO, EN UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN CONVENIO PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DE  
LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER.**

**EDITH CAROLINA CONDE CARRILLO  
MARYURI LIZETH RAMÍREZ OVIEDO**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con  
Énfasis en Lengua Castellana**

**Directora del proyecto  
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ  
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA  
BUCARAMANGA  
2014**

## **AGRADECIMIENTOS**

El presente informe, recopila la dedicación de dos semestres de trabajo. Su construcción no hubiese sido posible sin la cooperación de cada una de las personas que participaron directa e indirectamente de este proyecto investigativo sobre las prácticas de trabajo cooperativo en el aula de clase cuya metodología es cualitativa de corte etnográfico. Es por esto que agradecemos especialmente a nuestra directora de proyecto, la docente Sonia Gómez Benítez por su asesoría y acompañamiento continuo en el diseño y ejecución del proyecto.

También, agradecemos a nuestros docentes UIS, que desde sus asignaturas aportaron significativamente a la puesta en práctica del proyecto.

Por otro lado, agradecemos a la Institución educativa en convenio para la práctica docente de la universidad industrial de Santander principalmente a los estudiantes del grado sexto por permitir acercarnos a ellos, por su colaboración en la actividades y por abrirnos las puertas de sus conocimientos para determinar las posibles concepciones del concepto de trabajo cooperativo y la aplicación del mismo en la escritura. Agradecemos de igual forma a los docentes de esta Institución por dejarnos entrar y observar sus clases de lengua castellana, por colaborarnos en la recolección de datos y por aprobar los permisos solicitados para trabajar con estos jóvenes.

## DEDICATORIA

Finalizado este proceso, dedicamos este triunfo a Dios por habernos permitido llegar hasta este punto y habernos dado salud para lograr nuestros objetivos, además de su infinita bondad y amor. A nuestros padres quienes con mucho cariño, amor y ejemplo han hecho de nosotras personas con valores para poder desenvolvernos como: Esposas, madre y profesionales.

A nuestros esposos que han estado a nuestro lado dándonos cariño, confianza y apoyo incondicional para seguir adelante y cumplir otra etapa de nuestras vidas.

A los hijos de Edith, que son el motivo y la razón que la han llevado día a día a alcanzar los ideales, ellos fueron quienes en los momentos más difíciles le dieron su amor y comprensión para poderlos superar, quiero también dejar a cada uno de ellos una enseñanza que cuando se quiere alcanzar algo en la vida, no hay tiempo ni obstáculo que lo impida para poderlo lograr.

A nuestros maestros por su tiempo, por su apoyo y por la sabiduría que nos transmitieron en el desarrollo de nuestra formación profesional, en especial: a la directora de Escuela y Magíster en Educación Sonia Gómez Benítez por haber guiado el desarrollo de este trabajo y llegar a la culminación del mismo; a la Lic. Alba Inés Castro por su apoyo ofrecido en los momentos difíciles en este trabajo.

Finalmente a nuestras compañeras que gracias al equipo que formamos logramos llegar hasta el final del camino y que hasta el momento, seguimos siendo amigas.

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.2 JUSTIFICACIÓN	34
1.3 OBJETIVOS	36
1.3.1 Objetivo general	36
1.3.2 Objetivos específicos	36
2. MARCO TEÒRICO	37
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	37
2.1.1 Aprender cómo proceso de construcción conjunta de conocimiento	37
2.1.2 El aprendizaje significativo mediado por el aprendizaje conjunto	39
2.1.3 El rol del docente y los grupos cooperativos	42
2.1.4 Las condiciones esenciales y las habilidades del aprendizaje cooperativo	46
2.1.5 Aprendizaje cooperativo vs aprendizaje colaborativo	53
2.1.6 Ventajas del aprendizaje cooperativo	56
2.1.7 Desventajas del aprendizaje cooperativo	57
2.2 ESTRATEGIAS DE TRABAJO COOPERATIVO	58
2.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	63
2.3.1 Antecedentes internacionales	64
2.3.2 Antecedentes nacionales	67
2.3.3 Antecedentes locales	70
2.4 MARCO CONCEPTUAL	72
2.4.1 El proceso escritor. Estrategias para la composición de textos. La colaboración entre pares según Daniel Cassany	72
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	79

3.1 PROCESO METODOLÓGICO	79
3.1.1 Enfoque y diseño de estudio	82
3.1.2 Principios éticos	85
3.1.3 Contextualización de la investigación	85
3.1.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	86
3.1.5 Proceso de análisis de la información	103
4. DISCUSIÓN Y HALLAZGOS	143
4.1 CON RELACIÓN AL CONCEPTO DE TRABAJO COOPERATIVO	143
4.1.1 Con relación a las estrategias de escritura y de trabajo cooperativo	146
5. CONCLUSIONES	152
6. RECOMENDACIONES	153
BIBLIOGRAFÍA	155
ANEXOS	165

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Modelo para enseñar a escribir	74

## LISTA DE GRÁFICOS

	<b>Pág.</b>
Gráfico 1. Bucaramanga. Tasa de deserción sector oficial, educación Básica y Media, 2008 – 2010	31

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
ANEXO A. Guía de entrevista a docentes	165
ANEXO B. Entrevistas realizadas a los docentes	169
ANEXO C. Taller grupo focal	175
ANEXO D. Dilemas morales para cada grupo	181
ANEXO E. Diarios de campo	182
ANEXO F. Guía para conjugar verbos en modo indicativo	189
ANEXO G. Guía para la lectura de “la asombrosa historia del viajero de las estrellas”, de Jordi Sierra I Fabra	192
ANEXO H. Lista de chequeo	199
ANEXO I. Listas de chequeo realizadas en la observación no participante	203

## RESUMEN

**TÍTULO DEL PROYECTO:** Prácticas de trabajo cooperativo para la escritura en las clases de lengua castellana del grado sexto, en una institución educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

**AUTORES\*\*:** Edith Carolina Conde Carrillo  
Maryuri Lizeth Ramírez Oviedo

**PALABRAS CLAVE:** APRENDER, TRABAJO EN EQUIPO, APRENDIZAJE COOPERATIVO, TRABAJO EN GRUPO, ESCRITURA.

### CONTENIDO

Para la ejecución del proyecto investigativo sobre las prácticas de trabajo cooperativo en el aula de clase se ha tomado como metodología cualitativa la investigación etnográfica que permite recolectar información detallada a partir de la observación de los eventos, comportamientos, y la interacción entre los sujetos, es decir, posibilita la visión más amplia de todas las experiencias, actitudes, creencias, costumbres, culturas de un grupo determinado, procurando captar gran parte de la realidad tal cual como se presenta.

El objetivo fue diseñar un conjunto de estrategias dirigidas a identificar las prácticas de trabajo cooperativo para la escritura que se llevan a cabo en las clases de lengua castellana, del grado sexto, de una institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. Entre los instrumentos aplicados están las entrevistas semi-estructuradas, técnica de recolección de datos: Grupo focal, diarios de campo y tabla de chequeo.

En este sentido, la realización de cada actividad, permitió concluir que el proceso de escritura en el aula aún no es una práctica diaria, prevaleciendo las prácticas de escritura mecánica. Asimismo, se evidenció que los docentes de la institución solo utilizan métodos de evaluación escrita y actividades rutinarias de aula como el desarrollo de guías. Finalmente, se recomienda la capacitación de maestros en cuanto al aprendizaje cooperativo e implementar un plan de mejoramiento que contemple la transformación del PEI y los planes de clase, utilizando el trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje.

---

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Sonia Gómez Benítez.

## ABSTRACT

**TITLE OF WORK:** Practices of cooperative work for writing in Spanish class in a sixth grade course of a secondary school that participates in a partnership agreement for teaching practice with Universidad Industrial de Santander.

**AUTHORS\*\* :** Edith Carolina Conde Carrillo  
Maryuri Lizeth Ramírez Oviedo

**KEY WORDS:** LEARN, TEAM WORK, COOPERATIVE LEARNING, GROUP WORK, WRITING.

## CONTENT

A research project about practices of cooperative work in the classroom was carried out considering ethnographic methodology. With this methodology detailed information was gathered from observation of events, behaviors and people interactions, allowing a deep insight into experiences, attitudes, beliefs, manners, cultures of a particular group, and at the same time capturing grand part of the reality "as is".

The research's goal was to design a set of strategies for identifying practice of cooperative work for writing in Spanish class in a sixth grade course of a secondary school that participates in a partnership agreement for teaching practice with Universidad Industrial de Santander. Among the strategies applied to the study were semi-structured interviews and data collecting techniques such as focal group, field diaries and table of checking.

Collecting data showed that the writing process is not a common practice in the classroom, prevailing a practice of writing "mechanically". Likewise, it was evidenced that the professors of the secondary school applied methods of writing exams and usual classroom activities such as questionnaires. Finally, teacher training in cooperative learning is recommended as well as implementing an improvement plan that includes the transformation of the school's educational project "PEI" and lesson plans using cooperative work as a learning strategy.

---

\*\* Faculty of humanities. Education School. Advisor: Sonia Gómez Benítez.

## INTRODUCCIÓN

Es esa necesidad de combinar el conocimiento conceptual con la experiencia práctica la que hace que la enseñanza sea una actividad tan compleja y lleve tantos años llegar a ejercerla con idoneidad. Es por esto que se emplea el aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. En primer lugar lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus estudiantes. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar les proporciona a los estudiantes las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

El aprendizaje cooperativo reemplaza la estructura basada en la individualización y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño.

Por consiguiente, este proyecto se ocupa de realizar a partir de la investigación etnográfica una observación en las aulas de clase en el grado sexto de algunos colegios del sector público en convenio con la universidad industrial de Santander con el fin de identificar qué estrategias emplean los docentes de lengua castellana para desarrollar los tópicos de clase y cómo estas generan o no aprendizajes significativos, además, de indagar sobre la concepción que tienen los docentes sobre el aprendizaje cooperativo, cómo y cuán a menudo lo emplean en el aula de clase.

A continuación, en este proyecto de investigación etnográfica, se narra la observación y participación de las estudiantes dentro del proyecto “PRÁCTICAS DE TRABAJO COOPERATIVO PARA LA ESCRITURA EN LAS CLASES DE LENGUA CASTELLANA DEL GRADO SEXTO, EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN CONVENIO PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER”.

El documento está conformado por cuatro capítulos. El primer capítulo, se ha dedicado a mostrar el proyecto o propuesta general del proyecto, es decir, se encuentra la sustentación escrita, el macro proyecto de la investigación que estuvo direccionado por la docente Sonia Gómez Benítez.

El segundo capítulo presenta el trabajo realizado por las estudiantes UIS. Esta información, está organizada por el marco teórico, los antecedentes internacionales, nacionales, locales, y fundamentos teóricos de la investigación, donde se relata paso a paso cada una de las actividades dentro del proyecto; se presenta el por qué se realiza dicha investigación; los objetivos y los propósitos que se plantearon al iniciar esta labor.

En el tercer capítulo, se recopila la metodología, técnicas e instrumentos que se elaboraron en cada etapa del proceso investigativo con el análisis de la información recolectada en cada uno de los instrumentos.

Consecuentemente, al finalizar este trabajo, se muestran los hallazgos, resultados y las conclusiones de esta investigación dejó, y los aprendizajes que perdurarán y complementarán su bagaje de conocimientos.

## 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, y así realizar cambios significativos en su estructura cognitiva, de esta manera se logra un aprendizaje más sustancial, coherente y organizado.

Una estrategia pedagógica es el trabajo colaborativo<sup>1</sup> que 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 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*

---

<sup>1</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.

*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>2</sup>.*

De otra parte, 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 y escritas, 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>3</sup>. Según lo afirma, Frida Díaz.

En el orden de , I. Mendoza afirma que la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento<sup>4</sup>. Por este motivo la escritura colaborativa promueve la colaboración y el trabajo grupal, porque se establecen mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden significativamente, se sienten más motivados, aumenta su autoestima, aprenden habilidades sociales y competencias comunicativas a través de la charla entre pares.

De otra parte, como el autor Daniel Casanny en su libro *“Construir la escritura”* afirma que el punto de partida para la escritura 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

---

<sup>2</sup>GROS, B. El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa. 2000

<sup>3</sup>ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. México: Mc Grau Hill, 2010, p. 87.

<sup>4</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 Grau Hill, 2004, p. 87.

(interacción entendida como el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición) contextualizada entre hablantes.

La idea que propone Casanny 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>5</sup>

Por lo tanto, durante el trabajo cooperativo se pueden obtener beneficios individuales y en equipo, donde cada integrante está en constante actitud de aprender y contribuye desde su campo de dominio al desarrollo de las actividades, un ejemplo claro puede ser en el ámbito de la composición cooperativa entre

---

<sup>5</sup>FORMAN, E. A y CAZDEN, C.B, Perspectivas vygotskianas 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.

compañeros, Daniel Cassany sostiene que los diálogos entre los integrantes del equipo aporta en gran medida los siguientes beneficios<sup>6</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 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>7</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

---

<sup>6</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

<sup>7</sup> KAGAN, Coperative learning, San Capistrano, Resources for Teachers. . En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 139-157.

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.
- 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>8</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>8</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>9</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>10</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>11</sup>. Esto significa que el aprendiz tiene la 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 general” del auténtico acto de recepción. Un aprendiz “representa” ante el autor el papel de lector: lee el texto, verbaliza las reacciones

---

<sup>9</sup>CASSANY, Daniel. ¿Cómo evaluar? EN: Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 207-271.

<sup>10</sup>Ibid. p. 217

<sup>11</sup>Ibid. p. 218

que tiene y las justifica. Dialogando con sus iguales el autor puede darse cuenta de hechos como que su lector raramente comprende el 100% de lo que el autor quería transmitirle, o que dos o más lectores entienden de varias maneras el mismo texto”<sup>12</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 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 dialogo.

### **¿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. Este documento es una invitación al análisis y al acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción educativa.

---

<sup>12</sup>Ibid. p. 218

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<sup>13</sup>.

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 intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales.

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

A continuación, se presentara 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: quien 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>14</sup>. agrega que 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;

---

<sup>13</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION. Disponible en < <http://www.mineducacion.gov.co>>

<sup>14</sup>.REYES, A. Una escuela para la formación del ciudadano. En: MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p. 15.

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>15</sup>

En este mismo capítulo de los lineamientos acerca del trabajo con la literatura, Arreola comparte con Sábato la idea de facilitar el acercamiento al hecho literario y, lo más importante para ello es 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>16</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.

---

<sup>15</sup>Ibid. p. 20.

<sup>16</sup> SÁBATO, A. Por una educación con vocación autodidacta. En: MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 25.

*El currículo como puesta en marcha del PEI*<sup>17</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 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>18</sup>.

Como lo plantea Vasco en los lineamientos curriculares 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>19</sup>

---

<sup>17</sup> MEN. *El currículo como puesta en marcha del PEI*. En: *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998*, p 30.

<sup>18</sup> MEN. *Rol del docente*. En: *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998*, p 35.

<sup>19</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, esto dependiendo de la situación emocional en la que se encuentren los lectores 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; los estudiantes 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.

A quince años de la publicación de los lineamientos, cabe preguntarse por la situación real que se experimenta en el aula con respecto a la didáctica de la escritura y el trabajo cooperativo o colaborativo

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, los bajos resultados de los estudiantes en las Pruebas Saber y por otro, la alarmante deserción escolar en Bucaramanga.

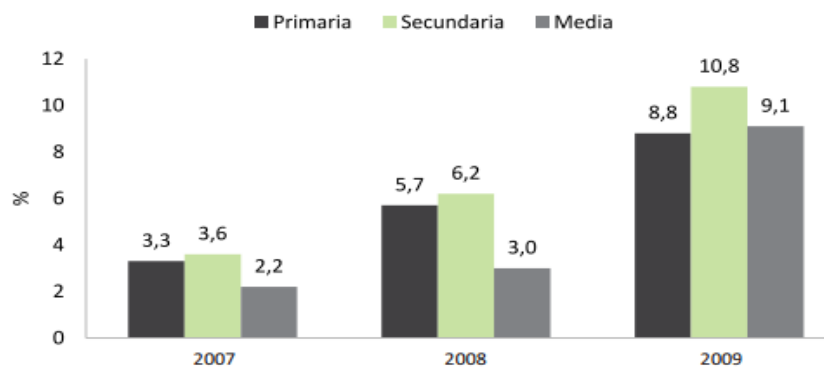
Según los resultados de las Pruebas Saber 2012, para los grados 9° en el área de lenguaje, tomando como caso el Instituto Politécnico de Bucaramanga, deja ver que su fortaleza se encuentra en la competencia comunicativa-lectora y su debilidad está en la comunicativa-escritora. Al igual, en los componentes, el colegio es relativamente fuerte en lo semántico pero débil en lo sintáctico.

Ante las anteriores observaciones y descripciones de las pruebas en lenguaje aplicadas a cada institución, es notable mencionar que un 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 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>20</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>21</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>22</sup> ), por ende, se concluye que el mayor problema se centra en la educación media, donde el indicador pasó de 3% a 9,1% la deserción escolar.

**Gráfico 1. Bucaramanga. Tasa de deserción sector oficial, educación Básica y Media, 2008 – 2010**



Fuente: Ministerio de Educación Nacional

<sup>20</sup> MEN. Deserción Escolar. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>

<sup>21</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>22</sup> INFORME DE RENDICION PUBLICA 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)

Recientemente, los resultados del estudio realizado por el Programa ¿Cómo Vamos? En su informe de calidad para el 2013 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 señala que debería estar por debajo de 2.0, exponiendo los factores más detonantes que originan el abandono escolar, como la difícil situación económica de los hogares, la violencia intrafamiliar, la falta de apoyo en movilidad con relación al transporte escolar entre otros.

Esta problemática, no solo afecta a los estudiantes de Bucaramanga, sino que es una realidad en todo el país, con ella se limitan las posibilidades de desarrollo social y las oportunidades de progresar de manera digna, y aún más preocupante es la de propiciar el nivel de pobreza y desempleo.

En consecuencia, el Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia le sugiere a los establecimientos educativos fijar estrategias que fortalezcan la convivencia, garantizando un ambiente escolar positivo atendiendo con mayor interés a la educación desde la primera infancia para asegurar el éxito a largo plazo. Por tanto, una forma de disminuir la deserción escolar en las instituciones educativas del sector público con relación a Bucaramanga, es implementando las estrategias oportunas que contrarresten el abandono en las aulas de clase, rompan la monotonía del paradigma tradicional, para ello el aprendizaje cooperativo juega un rol decisivo en cuanto a realizar cambios significativos en la forma de enseñar, aprender y actuar.

El aprendizaje cooperativo trae beneficios cognitivos, actitudinales y sociales al afianzar las relaciones positivas y solidarias entre los estudiantes, su espíritu de equipo, el compromiso, el respaldo personal y escolar, la valoración de la diversidad y cohesión, fortalecimiento de autoestima y desarrollo de la capacidad

para tomar decisiones y enfrentar las adversidades y las tensiones, que es otro de los factores preocupantes en la educación actual sobre todo en los adolescentes.

Es conveniente que los docentes apliquen en su quehacer pedagógico el aprendizaje cooperativo y deje de lado el trabajo competitivo e individualista, ya que según los estudios realizados por los autores D. W. Johnson y R. Johnson, la cooperación en el aula de clase 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, la tolerancia hacia la diversidad 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 de carácter actitudinal 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..

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.

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 mejor 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.

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:**

¿Qué prácticas de trabajo cooperativo para la escritura se llevan a cabo en las clases de lengua castellana, del grado sexto, de una institución educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander?

### **PREGUNTAS DIRECTRICES:**

- ¿Qué concepto sobre trabajo cooperativo tienen los maestros de lengua castellana y sus estudiantes?
- ¿Qué tipo de actividades plantean los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula?
- ¿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 favorables 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, 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, 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 sexto de algunos colegios del sector público en convenio con la universidad industrial de Santander con el fin de identificar qué estrategias emplean los docentes de lengua castellana para desarrollar los tópicos de clase y cómo estas generan o no aprendizajes significativos, además, de indagar sobre la concepción que tienen los docentes sobre el aprendizaje cooperativo, cómo y cuán a menudo lo emplean en el aula de clase.

En consecuencia, la información que se obtenga durante esta investigación será de gran utilidad para la institución educativa participante donde se informarán 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 sexto, además, será de gran utilidad para los estudiantes de la universidad industrial de Santander que se encuentran realizando la práctica docente I en cuanto al diagnóstico de las instituciones, lo cual le permitirá plantear posibles soluciones o estrategias que se vinculen con el aprendizaje cooperativo para transformar la forma cómo se enseña en las aulas de clase desde el Lenguaje, es decir, teniendo conocimiento de la situación problema los estudiantes que se encuentren realizando sus prácticas docentes puedan plantear proyectos de investigación a partir de los resultados arrojados de nuestra observación, con el fin de dar aportes significativos que transformen los procesos educativos.

## **1.3 OBJETIVOS**

**1.3.1 Objetivo general.** Identificar las prácticas de trabajo cooperativo para la escritura que se llevan a cabo en las clases de lengua castellana, del grado sexto, de una institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Indagar los conceptos sobre trabajo cooperativo que tienen los maestros de lengua castellana y sus estudiantes.
- Conocer el tipo de actividades que plantean los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula de clase.
- Determinar las actividades de trabajo cooperativo que plantean los maestros de lengua castellana en el aula para la producción textual.

## 2. MARCO TEÒRICO

### 2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

**2.1.1 Aprender cómo 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 y su crecimiento físico aumenta, 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>23</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 situación de aprendizaje, por lo que asimila la nueva información y finalmente la organiza en su cerebro junto con los demás conocimientos.

---

<sup>23</sup> PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral, S.A, 1964.

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 Vigotsky<sup>24</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

---

<sup>24</sup> BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique, 1997.

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>25</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 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.

### **2.1.2 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

---

<sup>25</sup> CROOK, Charles. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid: Moratas, 1998

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>26</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>27</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

---

<sup>26</sup> AUSUBEL, David. Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1982. p. 78-79

<sup>27</sup> CROOK, Ch. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. En: MANZANO, P. Ordenadores y aprendizaje colaborativo Madrid: Morata, 1998. p. 130-153.

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>28</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 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>29</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

---

<sup>28</sup> ASUBEL.D.P (1982) Psicología Educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo. Trillas México. p. 78-79

<sup>29</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]

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 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.

**2.1.3 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.

Si tiene 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>30</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>31</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>32</sup>, en el cual los 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>33</sup>; este comparte los mismo criterios

---

<sup>30</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidós SAICF: 1999. Pág. 10.

<sup>31</sup> Ibid. p. 10.

<sup>32</sup> Ibid. P. 17

<sup>33</sup> Ibid. P. 17

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.

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 sobre 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 y recursos 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 Johnsons 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, 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.

**2.1.4 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>34</sup>, un claro ejemplo de ésta condición es un partido de futbol 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 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.

---

<sup>34</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.

La interdependencia positiva da como resultado la segunda condición esencial del aprendizaje cooperativo, *la interacción promotora cara a cara*<sup>35</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>36</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 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>37</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

---

<sup>35</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>36</sup> Ibid. P. 43.

<sup>37</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. 44-45.

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 del 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 participación cognitiva que ellos realizaron para que la tarea se realice de manera eficaz.

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>38</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, 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

---

<sup>38</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

"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 un 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.

**2.1.5 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>39</sup> donde deja en evidencia que al

---

<sup>39</sup> CROOK, CK (1998) *Ordenadores y Aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.p.11

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>40</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 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 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>41</sup>, el trabajo colaborativo está basado en la homogeneidad de la colaboración, es decir, cuando

---

<sup>40</sup> Ibid. P. 66

<sup>41</sup> MOLL, Santiago. Justifica tu Respuesta: educación e interacción con las nuevas tecnologías. Blog. En: <http://justificaturespuesta.com/>

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 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>42</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>43</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:

---

<sup>42</sup> Op. Cit. CROOK, CK. p.11

<sup>43</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)

*“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. 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>44</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.

**2.1.6 Ventajas del aprendizaje cooperativo.** A continuación se establecerán algunas de las ventajas que trae consigo el aprendizaje cooperativo en las aulas de clase:

---

<sup>44</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.

- 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.

**2.1.7 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 ESTRATEGIAS DE TRABAJO COOPERATIVO**

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 complementarlas 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>45</sup>

---

<sup>45</sup>FORMAN, E. A y CAZDEN, C.B, Perspectivas vygotskianas 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.

Por lo tanto, durante el trabajo cooperativo el docente debe asegurarse de que los grupos produzcan un producto al cual cada integrante pueda colocar su firma y se sientan dueños y responsables del trabajo que deben cumplir. Para esto se puede emplear los siguientes métodos:

*Tomar notas en pares*<sup>46</sup>: cada 10 minutos el docente hará que los pares comparen los apuntes que han tomado; esto con el fin de que tomen algo de lo que copio su compañero y así mejorar el resumen propio. El objetivo cooperativo, es que ambos alumnos produzcan un cuerpo de notas precisas, que les permitirá aprender y repasar el tema visto en clase.

*Hacer resúmenes junto con el compañero*<sup>47</sup>: el docente hará, que todos contesten preguntas sobre la lección al mismo tiempo, empleando los procedimientos de formular, comentar, escuchar y crear. Aquí los alumnos formularán una respuesta a una pregunta que le exige resumir el tema de la clase. Luego, intercambia respuestas y razonamientos con el compañero donde cada uno escucha al otro y elabora una nueva respuesta más completa gracias a los procesos de asociar, desarrollar y sintetizar las ideas de cada uno. La meta cooperativa es construir una respuesta conjunta aprobada por ambos y que cada uno pueda explicar. El docente funciona como un supervisor que guía a los estudiantes y verificará la responsabilidad individual escogiendo al azar a cualquier alumno para que explique la respuesta conjunta.

*Leer y explicar en pares*<sup>48</sup>: la meta cooperativa es que ambos integrantes del grupo concuerden en el significado de cada párrafo, formulen un resumen conjunto y que sean capaces de explicar su respuesta. Para esto el docente

---

<sup>46</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós Educador. Pág. 89.

<sup>47</sup> Ibid, p. 90.

<sup>48</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós Educador. Pág. 91.

ubicará un estudiante que no lee muy bien con el que si lo sabe hacer, inician leyendo todos los subtítulos, luego hacen una lectura mental, después el encargado de resumir hace una síntesis con sus palabras sobre el párrafo leído, el supervisor escucha atentamente y hace correcciones sobre los errores, luego aplican esta operación en el resto de los párrafos turnado los roles entre los integrantes del grupo.

*Redactar y corregir cooperativamente en pares*<sup>49</sup>: el docente empleará pares cooperativos de redacción y corrección, los pares verificarán que las redacciones de ambos miembros sean correctas de acuerdo a los criterios generados inicialmente y cada miembro recibirá una calificación individual según la calidad de las composiciones. Para esto el docente debe asegurarse que por lo menos uno de los dos lea bien.

*Ejercitar o repasar la lección en pares*<sup>50</sup>: en ciertos momentos de la clase el docente querrá que los alumnos repasen y ejerciten algunos procedimientos aprendidos en clase, para esto seguirá los siguientes pasos: primero uno de los dos lee al otro el problema y se lo explica el otro alumno verifica que la solución sea correcta; segundo, los alumnos intercambian sus roles para abordar el siguiente problema. Tercero, cuando el par resuelve dos problemas estos verifican con otra pareja sus ejercicios y si hay discrepancias deben analizar sus razonamientos y llegar a un acuerdo. Cuarto, agradecen y vuelven a trabajar en pares y continúan el mismo proceso hasta verificar todos los ejercicios.

*Resolver problemas matemáticos en pares*<sup>51</sup>: el docente forma grupos cooperativos heterogéneos en cuanto a los conocimientos matemáticos donde por lo menos uno sabe leer bien, donde su objetivo es resolver un problema, ponerse de acuerdo en la respuesta y ser capaces de explicar paso a paso su solución.

---

<sup>49</sup> Ibid, p. 92.

<sup>50</sup> Ibid, p. 93.

<sup>51</sup> Ibid, p. 94-95.

*Debates escolares*<sup>52</sup>: el conflicto intelectual es uno de los instrumentos de enseñanza más importantes, la fórmula básica para organizarlos es la siguiente: primero, se elige un tema donde pueda elaborarse dos posiciones (pro y contra). Segundo, prepara los materiales didácticos donde puedan encontrar información para fundamentarla. Tercero, formar grupos de 4 miembros y dividirlos en dos pares uno a favor y otro en contra. Cuarto, hacer que cada par presente su posición al otro. Quinto, indicar a los pares que inviertan su posición y que hagan una exposición de su parte. Sexto, que los miembros lleguen a un consenso y redacten un informe del grupo que incluya su posición conjunta y sus fundamentos. Para evaluar este proceso el docente puede realizar una prueba escrita sobre el contenido a favor y en contra y otorgar puntos al grupo que cumplan con los criterios preestablecidos.

*Investigación en grupo*<sup>53</sup>: los alumnos forman grupos cooperativos según su común interés en un tema, planean y se dividen el trabajo y cada uno responde individualmente por su parte, luego el grupo resume y compendia su trabajo para presentarlo a toda la clase.

*Co-op Co-op*<sup>54</sup>: consiste en conformar grupos heterogéneos y entregarle a cada grupo una temática. Luego cada integrante toma un subtema y lo consulta, presenta sus conclusiones al grupo de trabajo y hacen una integración de todos los subtemas de forma global y lo presentan a toda la clase.

*El método del rompecabezas*<sup>55</sup>: se entrega la información distribuida en distintas partes, como si fueran las piezas de un rompecabezas, donde cada miembro

---

<sup>52</sup> Ibid, p. 95.

<sup>53</sup> Ibid, p. 96.

<sup>54</sup> Ibid, p. 97.

<sup>55</sup> DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grauw Hill, 1999, p. Pág. 101

recibe una parte de información necesaria para realizar su tarea, los integrantes son responsables de conocer a fondo la información, transmitirla a los demás y aprender la información presentada por los demás compañeros del grupo.

*Equipos-juegos-torneos*<sup>56</sup>: este es un procedimiento intergrupar donde se compara el nivel de rendimiento entre los grupos, el docente formara los grupos heterogéneos y le dirá a los grupos que su objetivo es asegurarse que cada uno se aprenda el material asignado y lo estudian juntos, después se inicia el juego donde se utilizara un juego de preguntas, una hoja de respuestas y una serie de reglas. Cada alumno integrara un trio junto con dos compañeros de otros grupos, se entregara a cada trio un mazo de preguntas sobre el material aprendido en el grupo cooperativo inicial, cada alumno tomara una pregunta y la responderá y por cada una correcta el alumno no conserva la ficha pero si es incorrecta, volverá a poner la ficha en el último lugar de donde la tomo, las reglas establecen que un integrante del grupo puede refutar la respuesta si considera que es incorrecta y si la acierta se queda con la pregunta. El que obtenga más fichas gana el juego.

*Controversia académica*<sup>57</sup> existe cuando las ideas, información, conclusiones, teorías y opiniones de una persona son incompatibles con las de otra y ambos buscan la manera de arribar un acuerdo. Las controversias resultan inherentes al contenido académico y se expresan en las perspectivas de los miembros de un grupo. Como estrategia de aprendizaje cooperativo, la controversia académica permite emplear el conflicto intelectual para promover la calidad del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas.

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>58</sup> donde

---

<sup>56</sup> Ibid, p. 33.

<sup>57</sup> DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grauw Hill, 1999, p. Pág. 102

<sup>58</sup> SERAFINI, M. Cómo se escribe. Barcelona: Paidós, 1994.p.33

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 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.

### **2.3 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

---

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

perspectiva colaborativa y cooperativa. Para cada investigación se ha seleccionado: el título, autores, origen, metodología y resultados.

### **2.3.1 Antecedentes internacionales**

El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos<sup>59</sup>.

**Lugar de origen de la investigación:** Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación, Argentina.

**Año: Fecha de recepción:** 24 de septiembre. **Fecha de aceptación;** 26 de enero de 2011.

**Autores:** Mariano Castellaro y Martíti Dotiininino

**Metodología:** Para esta investigación se han propuesto dos metodologías en el estudio de la colaboración entre pares. El primero de estos métodos atiende sobre todo al resultado de la interacción, que se entiende como el incremento del rendimiento cognitivo del sujeto a partir del trabajo conjunto. El éxito de la colaboración está medido por el incremento de las capacidades individuales de aquellos sujetos que participan del trabajo grupal previo. Para este método se trabaja con muestras estadísticamente representativas.

El segundo método se focaliza en la interacción colaborativa en sí misma, vehiculiza de manera destacada por la calidad del diálogo establecido entre los miembros del equipo. En este caso, la importancia del resultado cognitivo

---

<sup>59</sup> CASTELLARO, M y DOMININO, M. El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos. En: Revista Intercontinental de Psicología y Educación [en línea]. Vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, (2011). [consultado 20 diciembre de 2013]. Disponible en < <http://www.redalyc.org/pdf/802/80220774007.pdf>>

individual posterior a la colaboración tiene poca o ninguna importancia. La colaboración misma ya no es considerada como variable independiente respecto del desarrollo de la inteligencia, puede relacionarse directamente con la calidad del producto grupal. La utilización de este método permite la profundización de la información obtenida.

**Resultados:** Según los resultados obtenidos del estudio se observa que la colaboración entre pares representa un proceso en el que se encuentran involucrados múltiples factores. Entre ellos se reconocen la homogeneidad o heterogeneidad cognitiva entre los participantes, la edad, la calidad del diálogo, el grado de sensibilidad social, la actividad constructiva, las conductas de facilitación de la interacción y coordinación, el tipo y el grado de dificultad de la tarea, el género, la expectativa de evaluación, la expectativa de logro, la mediación de la actividad, diferencias culturales, entre otros.

Los hallazgos muestran que la colaboración entre pares puede constituirse como una herramienta pedagógica para la integración entre los estudiantes, sobre todo, en aquellos de bajo rendimiento que pueden beneficiarse significativamente a partir del intercambio con otros de mayor rendimiento cognitivo.

**“Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar”<sup>60</sup>.**

**Lugar:** Universidad de Alicante, España

**Año:** 2008

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

---

<sup>60</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> >

**Metodología:** Los participantes en esta investigación fueron 50 alumnos/as de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria distribuidos en dos aulas. Para asignar los estudiantes a cada aula se confeccionaron dos listas por orden alfabético, una para los alumnos (26) y otra para las alumnas (24). Los 13 primeros alumnos y las 12 primeras alumnas de cada lista formaron el grupo experimental, el resto formaron el grupo control. Ninguno de los 50 alumnos había repetido curso siendo 12 años su edad media.

El centro donde se llevó a cabo la investigación fue elegido por razones de oportunidad; uno de los investigadores en esos momentos prestaba sus servicios en él. Se trataba de 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). El nivel sociocultural y económico de las familias era medio-bajo: a) ningún padre o madre había completado estudios de bachillerato, b) todos los padres desempeñaban trabajos por cuenta ajena en la industria (39) o en el comercio (11), c) sólo 5 madres trabajaban fuera de casa (por cuenta ajena en el ramo del comercio).

**Resultados:** 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.

### **2.3.2 Antecedentes nacionales**

**Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la Educación Superior<sup>61</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

**Metodología:** 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

---

<sup>61</sup> CAMELO, A; GARCÍA, N y MERCHÁN, S. Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en educación superior. Bogotá: Universidad de la Salle, 2008.

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

**Resultado:** 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>62</sup>.**

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

**Año:** 2009

**Autores:** Eulises Domínguez Merlano

---

<sup>62</sup> DOMINGUEZ, E. Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral. Barranquilla: Fundación Universidad del Norte, 2009.

**Metodología:** 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.

**Resultados:** 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.

### 2.3.3 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>63</sup>.**

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

**Año:** 2013

**Autor:** Kelly Sabina Navarro Sierra

**Metodología:** 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 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.

**Resultados:** La investigación realizada muestra que el uso del blog en el área de matemáticas repercute de manera positiva en la adquisición de competencias en

---

<sup>63</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.

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>64</sup>**

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

**Año:** 2008

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

**Metodología:** 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.

**Resultados:** 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

---

<sup>64</sup> ORDOÑEZ, 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

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.

## **2.4 MARCO CONCEPTUAL**

**2.4.1 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>65</sup>

---

<sup>65</sup> CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 15

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 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.

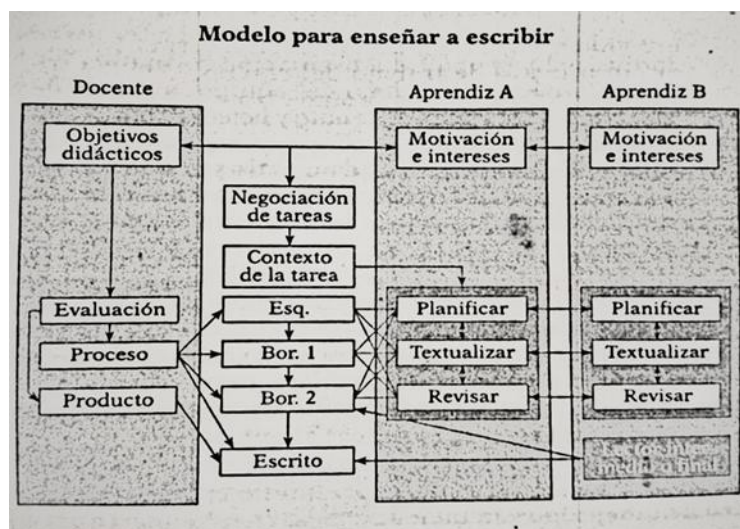
En el capítulo cuatro del mismo libro “construir la escritura”, Cassany cita el ejercicio de la cooperación entre iguales que se desarrolló en los EE.UU para

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>66</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**



<sup>66</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>67</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 gramática..) que tienen cada uno de los participantes sean compartidas, de las

---

<sup>67</sup> Escribir sin pensar, ¡ni pensarlo! Organizar la expresión escrita. Disponible en Internet: <[http://www.uv.es/foroele/foro3/Llopis\\_Garcia\\_2007.pdf](http://www.uv.es/foroele/foro3/Llopis_Garcia_2007.pdf)>[en línea]. [citado el 20 de Julio de 2013]

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>68</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 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

---

<sup>68</sup> SERAFINI, M. Cómo se escribe. Barcelona: Paidós, 1994.p.33  
CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 15

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 PROCESO METODOLÓGICO**

Según la pregunta planteada y los objetivos propuestos en esta investigación, el enfoque metodológico será de corte cualitativo con diseño etnográfico. Nuestra investigación fue titulada “Prácticas de trabajo cooperativo para la escritura en las clases de lengua castellana del grado sexto, en una institución educativa en convenio para la práctica docente de la universidad industrial de Santander”, en la que se aplicaron técnicas cualitativas, como: Entrevistas abiertas semi-estructuradas y el grupo focal para recolectar datos concretos sobre los conceptos sobre trabajo cooperativo que tenían los maestros de lengua castellana y sus estudiantes, la observación no participante, cuyo propósito fue la obtención de datos acerca del tipo de actividades que planteaban los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula de clase y las actividades de trabajo cooperativo que utilizan los maestros de lengua castellana en el aula para la producción textual.

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. 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 miras al 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>69</sup> “lo verdaderamente imprescindible como punto de partida de una etnografía es 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 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).

---

<sup>69</sup> LEÓN, O y MONTERO, I. Métodos de investigación en psicología y educación. En: Investigación etnográfica. Madrid: McGraw-Hill, 2003, p. 9.

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>70</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>71</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, se ha ido seleccionando lo relevante o significativo del contexto que va de la mano con la elaboración conceptual y teórica. A medida que se va obteniendo los datos, genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta y formula nuevas hipótesis sobre determinadas relaciones entre los conceptos generales los fenómenos observados. Y es justamente en este doble proceso de observación y de interpretación cuando se abre la posibilidad de construir y de enriquecer la teoría.

---

<sup>70</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>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)>

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.

En concordancia con lo anterior, el desarrollo de la investigación cualitativa cuenta con la realización de 7 fases, que corresponden a las planteadas por los autores Javier Murillo y Chyntia Martínez, docentes y autores del trabajo sobre “Investigación etnográfica” de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

**3.1.1 Enfoque y diseño de estudio.** Según León y Montero,<sup>72</sup> “lo verdaderamente imprescindible como punto de partida de una etnografía es formular una buena pregunta, determinar los objetivos de la investigación y elegir bien el ámbito de la misma”. ¿Qué es lo que quiero estudiar? ¿Cuál es mi objetivo?, estos interrogantes se convierten en cuestiones que son necesarias antes de iniciar una investigación.

Es necesario llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer cotidiano docente que permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo. Tras esto, el resultado que se obtendrá muestra una gran “fotografía” del proceso estudiado que junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada.

---

<sup>72</sup> LEÓN, O y MONTERO, I. Métodos de investigación en psicología y educación. En: Investigación etnográfica. Madrid: McGraw-Hill, 2003, p. 9.

### **a) La determinación de las técnicas:**

Las técnicas más empleadas en las investigaciones etnográficas son las observaciones y las entrevistas.<sup>73</sup> Como observaciones podemos mencionar por un lado la no participante, en la que el investigador observa pero no se relaciona con el objeto de estudio, y por otro lado, la observación participante en la cual el etnógrafo colabora de forma activa y así poder recoger información necesaria para su investigación.

Tanto para las entrevistas como para la observación participante, el investigador debe tener en cuenta:<sup>74</sup>

- El contexto.
- Los efectos que cause el propio investigador en el grupo.
- La necesidad de crear una relación de comunicación.
- Crear relaciones con los miembros del grupo (aquí influirán las características personales del investigador).

Otra técnica que los etnógrafos necesitarán tener en cuenta es la recogida de información a través de documentos como parte del campo social que se está investigando. Este tipo de documentos pueden ser informales como por ejemplo relatos (diarios, autobiografías, cartas, etc.)

### **b) El acceso al ámbito de investigación:**

La selección del escenario se realiza de forma intencionada y ha de estar de acuerdo con el objetivo de la investigación.

---

<sup>73</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)>

<sup>74</sup> Ibid., p. 10.

**c) La selección de los informantes:**

Lo que el investigador quiere conseguir es establecer relaciones abiertas con los miembros del grupo que se encargarán de ser los informantes.<sup>75</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.

**d) 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>76</sup> comienza en el mismo momento en que termina cada episodio de recogida de información y tiene como eje principal, la identificación de categorías que emergen de la lectura repetida del material disponible. Mientras dure el proceso de recogida de información podremos también revisar los datos y retroceder para así reflexionar sobre su posible significado y redireccionar a completar el proceso de búsqueda interpretativa.

**e) El procesamiento de la información recogida:**

A lo largo del proceso de investigación<sup>77</sup> va seleccionando lo significativo del contexto de acuerdo con la elaboración conceptual y teórica que realiza al mismo tiempo. A medida que va obteniendo los datos, genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta y formula nuevas hipótesis sobre determinadas relaciones entre los conceptos generales los fenómenos observados. Y es justamente en

---

<sup>75</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>76</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)>

<sup>77</sup> Ibid., p. 14.

este doble proceso de observación y de interpretación cuando se abre la posibilidad de construir y de enriquecer la teoría.

**f) La elaboración del informe.**

El informe etnográfico<sup>78</sup> debe integrar con claridad cuál es la fundamentación teórica y empírica que apoya el trabajo, que significó esa experiencia para los actores involucrados y que representan los resultados obtenidos para la teoría ya establecida.

**3.1.2 Principios éticos.** Los datos obtenidos a partir de la aplicación del taller, entrevista y observación no participante no serán divulgados con nombres propios. Por el contrario, la información recolectada será de uso exclusivo para la investigación.

**3.1.3 Contextualización de la investigación.** El proyecto de investigación, de acuerdo al reglamento del proyecto de grado en la Universidad Industrial de Santander, en su *artículo 36*, estipula que durante el desarrollo del Trabajo de Grado I el estudiante deberá identificar, con el acompañamiento del tutor, el proyecto que va a formular o el aporte a realizar en el proyecto de investigación seleccionado. A partir de esta identificación, el estudiante elaborará su Plan de Trabajo incluyendo los recursos requeridos para su cumplimiento y definiendo la contraprestación correspondiente a la participación del Grupo de Investigación. Y en su *artículo 37*, durante el Trabajo de Grado II se pondrá en ejecución el Plan de Trabajo diseñado y aprobado, tanto por el Comité de Trabajos de Grado como por el Grupo de Investigación. Para el desarrollo del Trabajo de Grado II en esta modalidad, el estudiante concertará con el Director del Grupo de Investigación el horario semanal de actividades, el cual deberá ser equivalente a tiempo completo.

---

<sup>78</sup> ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. Etnografía. Métodos de investigación. En: MURILLO, J y MARTÍNEZ, C. investigación etnográfica. Barcelona: Paidós Básica, 1994, p. 14

La investigación fue una experiencia participativa y constante, que cumplió con los planteamientos requeridos por la universidad.

El objetivo como investigadoras dentro de este proyecto: “Prácticas de trabajo cooperativo para la producción textual en el área de Lengua Castellana” fue recopilar la información pertinente acerca de los conceptos de trabajo cooperativo que tienen los maestros de lengua castellana y sus estudiantes, el tipo de actividades que plantean los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula de clase y las actividades de trabajo cooperativo que plantean los maestros de lengua castellana en el aula para la producción textual. Para cumplir con estos objetivos se elaboraron instrumentos de recolección de datos como: la guía de la entrevista, grabación de voz, el diario de campo y la lista de chequeo fundamentados en fuentes confiables que permitió la veracidad de la información. Dichos resultados de la recopilación fueron organizados y analizados por las investigadoras para concluir el proceso escritor que tiene los estudiantes de grado sexto.

En conclusión la investigación consistió en la construcción del documento escrito del proyecto, es decir, análisis y formulación del problema, justificación, marco teórico, marco conceptual, a partir de la información recolectada y el análisis de los instrumentos, con la constante revisión y asesoría de la directora.

**3.1.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.** Para llevar a cabo la propuesta, las técnicas cualitativas permiten profundizar en determinados aspectos que quizá ni se tenían en cuenta inicialmente<sup>79</sup> por ende, en la

---

<sup>79</sup> HUESO, Andrés y Cascant, M<sup>a</sup> Josep. Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo n.º 1. Editorial universitat politècnica de valència primera edición, 2012. [http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/metodolog%c3%ada%20y%20t%c3%a9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%c3%b3n\\_6060.pdf?sequence=3.P.8](http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/metodolog%c3%ada%20y%20t%c3%a9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%c3%b3n_6060.pdf?sequence=3.P.8)

investigación se tendrán en cuenta las siguientes técnicas para la recolección de los datos; la entrevista, la observación no participante, y el grupo focal.

**a) La entrevista:**

Según Alejandro Acevedo Ibáñez autor del libro “el proceso de la entrevista” Como técnica cualitativa, la entrevista es un acto de comunicación entre dos o más personas (interpersonal) donde se obtiene información importante sobre un tema u opinión en particular.

**b) La entrevista semi- estructurada:**

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>

A continuación se presenta tres momentos de la planeación de la entrevista según el catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona Rafael Bisquerra.<sup>81</sup>

---

<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)

<sup>81</sup> BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla. En: Murillo, J. La entrevista. Metodología de la investigación

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 realizara 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>

Teniendo en cuenta los pasos y procedimientos para efectuar la entrevista, se procederá a entrevistar a dos docentes del área de Lengua Castellana de la Institución educativa en convenio con la Universidad de Santander correspondientes al grado sexto, con el propósito de indagar sobre los conceptos de trabajo cooperativo y su aplicación en la producción de textos escritos en el aula de clase.

### c) El grupo focal

Como parte de la metodología seleccionada en la investigación para recoger cualitativamente la información de las muestras, en este caso estudiantes de sexto

grado de la Institución en convenio con la Universidad Industrial de Santnader, se ha optado por trabajar con la técnica del grupo focal.

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>82</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>83</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.

En cuanto a las características del grupo focal se destacan<sup>84</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 cualitativo.

---

<sup>82</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>83</sup> GONZÁLEZ, R. Investigación cualitativa y subjetiva. En: Los procesos de construcción de la información. México: McGraw Hill, 2007, p. 1-20.

<sup>84</sup> VALLES, Miguel. Entrevistas cualitativas.

- 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.

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>85</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.

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,

---

<sup>85</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)>

sexo, condiciones socioeconómicas, nivel educativo, estrato social, actitudes, lugares o contextos<sup>86</sup>. Los participantes son escogidos específicamente porque comparten alguna experiencia en común (estudiantes) o personal que resulta de interés para el estudio investigativo.

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>87</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>88</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

---

<sup>86</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)>

<sup>87</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>88</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].

acceso debe restringirse a los investigadores y participantes del grupo. El lugar requiere de buena iluminación, ventilación. Se recomienda que el lugar no tenga 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.

Como 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.

Como 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.

Como punto final, se muestra que la finalidad que tiene estos grupos focales tiene 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.

**d) La observación no participante:**

La observación es la técnica de investigación básica, sobre las que se sustentan todas las demás, ya que establece la relación básica entre el sujeto que observa y el objeto que es observado, que es el inicio de toda comprensión de la realidad.

La observación puede darse de cuatro formas: estructurada, semiestructurada, abierta, participante y no participante. En el caso de nuestra investigación se va a realizar observación no participante ya que el investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, como un espectador pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna. Se evita la relación directa con el fenómeno, pretendiendo obtener la máxima objetividad y veracidad posible. Dentro de esta técnica se presentan dos tipos: directa e indirecta, la primera está en contacto con la realidad y se fundamenta en la entrevista y el cuestionario y la segunda se basa en datos estadísticos y fuentes documentales, en este tipo de observación el investigador no participa en la obtención de éstos.<sup>89</sup>

**Pasos Que Debe Tener La Observación:**

- ✓ Determinar el objeto, situación, caso, etc. (que se va a observar)
- ✓ Determinar los objetivos de la observación (para qué se va a observar)
- ✓ Determinar la forma con que se van a registrar los datos
- ✓ Observar cuidadosa y críticamente
- ✓ Registrar los datos observados
- ✓ Analizar e interpretar los datos
- ✓ Elaborar conclusiones

---

<sup>89</sup> MATA Enrique (2000). La investigación cualitativa y plan de estudios de 1997 de la licenciatura de la educación primaria de las escuelas normales .Revista educación.

- ✓ Elaborar el informe de observación (este paso puede omitirse si en la investigación se emplean también otras técnicas, en cuyo caso el informe incluye los resultados obtenidos en todo el proceso investigativo)

En este proyecto se hará uso del modelo de observación directa no participante, pues se estudiará el concepto sobre trabajo cooperativo que tienen los maestros de lengua castellana y sus estudiantes. De esta manera es necesario fundamentar esta técnica con entrevistas informales a los docentes de esta área en una institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander ya que permitirán dar un mejor panorama de lo que se está estudiando. La observación se realizará durante tres semanas dos horas por semana y se realiza para determinar los conceptos sobre trabajo cooperativo que tienen los docentes y estudiantes, las actividades para la producción textual y las actividades de trabajo cooperativo para la producción textual.

Para la recolección de los datos durante la investigación se tendrán en cuenta la guía de la entrevista, grabación de voz, el diario de campo y tabla de chequeo.

**a). Guía de la entrevista: (Anexo 1)** 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>90</sup>

Cuando se tenga todo listo en cuanto a 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 la información de la investigación.

La guía de la entrevista se utilizó en este proyecto para recolectar información acerca del concepto sobre trabajo cooperativo de dos maestros de lengua castellana de una institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. La guía de la entrevista se realizó de forma escrita, se entregó cada docente y se dio una semana para contestar la entrevista. **(Anexo2).**

### **b). Taller: (Anexo 3)**

El taller<sup>91</sup> es definido como sistema de enseñanza aplicado en diferentes ámbitos y edades. Para caracterizarlo existen principios pedagógicos que lo rigen: el primero es el que se refiere al aprender haciendo o por descubrimiento, los conocimientos se adquieren en una práctica completa que implica el entorno y la vida cotidiana del alumno. Segundo, la metodología participativa, como ya se indicó todos están activos en este sistema de enseñanza y aprendizaje tanto docentes como estudiantes; tercero, es una pedagogía de la pregunta contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional; cuarto, entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, por su naturaleza el taller se transforma en un ámbito de actuación multidisciplinar.

---

<sup>90</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)

<sup>91</sup> EGG, Ezequiel Ander. El taller una alternativa de renovación pedagógica. Capítulo I. Magisterio del río de la plata. Viamonte (1674)

Como objetivo general de los talleres tenemos: promover y facilitar una educación integral simultáneamente el proceso del aprendizaje, e aprender a aprender, el hacer y el ser, realizar una tarea educativa y pedagógica integrada y concertada entre docentes, alumnos, instituciones y comunidad. Superar en la acción la dicotomía entre la acción teórica y la experiencia práctica, superar el concepto de educación tradicional en el cual el alumno ha sido un receptor pasivo bancario del conocimiento. Facilitar que los alumnos en los talleres sean creadores de su propio proceso de aprendizaje, producir un proceso de transferencia de tecnología social, hacer un acercamiento de contrastación, validación entre el saber científico y el saber popular y finalmente aproximar comunidad- estudiante y comunidad – profesional.

Los talleres deben realizarse más como estrategia operativa que como simple método o técnica. La relación maestro-alumno que se da en el taller debe considerarse en las didácticas activas con trabajo individualizado, en parejas o en grupos pequeños para su mejor funcionamiento.

Desde el punto de vista pedagógico destacamos ocho notas que nos parecen fundamentales para caracterizar el taller en cuanto modelo de enseñanza aprendizaje:

**1) Es un aprender haciendo:** Implica una superación de la actual división entre formación teórica y formación práctica, mediante una adecuada integración y globalización de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo. La superación de la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción-reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los participantes del taller, en el que predomina el aprendizaje sobre la enseñanza.

- 2) **Es una metodología participativa:** se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en el que todos están implicados como sujetos- agentes.
- 3) **Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional:** la pedagogía de la respuesta permite desarrollar una actitud científica que, en lo sustancial, es la predisposición a detenerse frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, problematizarlo, interrogando, buscando respuestas sin instalarse nunca a respuestas absolutas.
- 4) **Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y a el enfoque sistémico:** como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas.
- 5) **La relación docente- alumno queda establecida en la realización de una tarea común:** se deben redefinir los roles tanto del educador como del educando, el docente tiene la tarea de animación, estímulo, asesoría y asistencia técnica y el alumno, se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje.
- 6) **Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica:** la teoría y la práctica, la educación y la vida, los procesos intelectuales y los procesos volitivos y afectivos.
- 7) **Implica y exige de un trabajo grupal:** el taller es un grupo social organizado para el aprendizaje y como todo grupo alcanza una mayor productividad y gratificación grupal si usa técnicas adecuadas.
- 8) **Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica:** para entender esta integración, se ha de tener en cuenta que lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo, en el que docentes y estudiantes participan activa y responsablemente.

### **c) Grabación de voz:**

La **magnetización de sonido** es la inscripción eléctrica o mecánica y la recreación de las ondas de sonido, como sonido, fotografía, sonido y voz, el canto, la música instrumental, o efectos sonoros. Las dos clases principales de tecnologías de grabación de sonido son la grabación analógica y la grabación digital. La grabación analógica acústica se logra con un pequeño micrófono de diafragma que puede detectar cambios en la presión atmosférica (ondas de sonido acústicas) y grabarlas como ondas de sonido gráficas en un medio como un fonógrafo (en el que un estilete hace surcos helicoidales sobre un cilindro de fonógrafo) o una cinta magnética (en la que la corriente eléctrica del micrófono es convertidas a fluctuaciones electromagnéticas que modulan una señal eléctrica). La reproducción de sonido analógico es el proceso inverso, en el que un altavoz de diafragma de mayor tamaño causa cambios en la presión atmosférica para formar ondas de sonido acústicas. Las ondas de sonido generadas por electricidad también pueden ser grabadas directamente mediante dispositivos como los altavoz de una guitarra eléctrica o un sintetizador, sin el uso de acústica en el proceso de grabación, más que la necesidad de los músicos de escuchar que tan bien están tocando durante las sesiones de grabación.

La grabación de voz se utilizó en este proyecto para recolectar información acerca del concepto sobre trabajo cooperativo que tienen los estudiantes de grado sexto de lengua castellana de una institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. La grabación de voz se realizó en cuatro sextos, se grabó la voz de seis estudiantes por cada grado para un total de 32 estudiantes.

**d) Diario de campo: (Anexo 5):** 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>92</sup>

Por otro lado, Cassany en su libro *La cocina de la escritura*<sup>93</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 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.

---

<sup>92</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>93</sup> CASSANY, D. *la cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995. p. 69

Los diarios de campos se utilizaron en este proyecto para determinar el tipo de actividades que planteaban los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula de clase de una institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. Para la realización de los diarios de campo se observaron cuatro grados sextos, dos horas por grado durante ocho semanas.

**e) Lista de chequeo (Anexo 8):** 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 (cheks-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 cheks-list es a partir de un listado de preguntas (cuestionario) que se deben responder de manera breve y que tengan claridad, 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, practico 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>94</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).
- c) quien lea las respuestas, pueda hacer de una manera rápida y clara.

En conclusión, para esta técnica 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.

La lista de chequeo se utilizó en el proyecto para determinar las actividades de trabajo cooperativo que planteaban los maestros de lengua castellana en el aula para la producción escrita de una institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. La tabla de chequeo se realizó teniendo en cuenta a los siguientes autores: Jhonson, David W, Johnson. Roger T, Johnson Edythe Y Daniel Cassany, quienes hablan del aprendizaje cooperativo, la cooperación durante la tarea compositiva, las

---

<sup>94</sup> BICHACHI, Diana Susana. Abogada, socióloga, egresada 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.

características textuales y el proceso escritor. Estas listas de chequeo fueron realizadas durante la observación de las clases. **(Anexo 9)**.

### 3.1.5 Proceso de análisis de la información

#### ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

La entrevista fue realizada de forma escrita a dos docentes del área de Lengua Castellana de la Institución educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. El propósito de esta entrevista era determinar los conceptos que tenían estos dos maestros acerca del trabajo cooperativo.

PREGUNTA	CATEGORIA	DESCRIPTOR
1. Desde el modelo pedagógico institucional. ¿Qué es aprender?	✓ <u>Adquisición y desarrollo</u>	<p><b>ED1</b> “Aprender es asumir la responsabilidad y el compromiso de adquirir conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes”</p> <p><b>ED2:</b> Proceso teórico práctico de formación integral, donde la persona no sólo desarrolla sus habilidades, aptitudes, cualidades, actitudes, competencias, inteligencias, saberes académicos, humanísticos e intelectuales, lo mismo que sus criterios artísticos, políticos, filosóficos y religiosos; si no también su fortaleza física en armonía y equilibrio.</p>
	✓ <u>Lo que se aplica</u>	<p><b>ED1:</b> “...Apliquen en las relaciones inmediatas y mediatas y que repercuten en la formación integral y en la interacción personal, familiar, social y en el entorno”.</p> <p><b>ED2”</b> para así enfrentar la vida y los retos que ésta plantea en lo laboral, social y familiar y a todos responder con certeza, responsabilidad y decisión”.</p>

PREGUNTA	CATEGORIA	DESCRIPTOR
<p>2. ¿Qué estrategias, desde este enfoque, emplea usted para que sus estudiantes aprendan?</p>	<p>✓ <u>Estrategias evaluativas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autoevaluación</li> <li>✓ Coevaluación</li> <li>✓ Heteroevaluación</li> <li>✓ Socialización</li> <li>✓ Escritura</li> <li>✓ Lectura</li> </ul>	<p><b>ED1</b> "...Después de la socialización se realizan ejercicios de autoevaluación, Coevaluación y evaluación formativa para destacar los logros adquiridos y enfatizar los desempeños positivos en las competencias desarrolladas".</p> <p><b>ED2:</b> Usar estrategias más prácticas que teóricas. "...Que los alumnos asimilen el saber a partir del hacer. Desarrollar en el alumno las cuatro habilidades o competencias comunicativas básicas: saber hablar en público, saber tomar nota de las explicaciones del docente, saber producir textos escritos coherentes y saber leer interpretativamente textos del lenguaje literario y no literario. Proyección de vídeos y textos audiovisuales".</p>
<p>3. ¿Cómo reconoce usted que un estudiante aprende o aprendió algo nuevo?</p>	<p>✓ <u>Individual con actividades</u></p>	<p><b>ED1</b>"cuando demuestra con eficiencia y calidad las competencias trabajadas tanto en los ejercicios del aula y su exposición en el tablero o en la sustentación como en el trabajo ejecutado con orden, claridad y precisión en el cuaderno y en las evaluaciones escritas".</p> <p><b>ED2:</b> "...Elaborando resúmenes de vídeos y textos leídos a través de cuadros sinópticos y mapas conceptuales producción de textos coherentes y estructurados".</p>
<p>4. ¿Qué diferencia hay entre trabajo en grupo y trabajo en equipo? ¿Cuándo se emplea uno y otro? ¿Por qué?</p>	<p><b>Trabajo en grupo</b></p> <p>✓ <u>Para que los estudiantes desarrollen y profundicen.</u></p> <p><b>Trabajo en equipo</b></p> <p>✓ <u>Para mejorar el aprendizaje integral.</u></p>	<p><b>ED1</b>"El trabajo en grupo se organiza teniendo en cuenta el número de integrantes, quienes se reúnen para desarrollar un temario y luego sustentarlo durante la exposición o plenaria".</p> <p>"El trabajo en equipo requiere de cada integrante de su mejor talento para lograr la eficiencia y la claridad del proceso investigativo".</p>

PREGUNTA	CATEGORIA	DESCRIPTOR
		<p><b>ED2</b>”El trabajo en equipo lo desarrollan todos los estudiantes de un grado para mejorar el aprendizaje integral. También los docentes de las diferentes áreas para transversalizar el saber o el aprendizaje en determinados temas.”</p> <p>“El trabajo en grupo son las actividades que dentro de la aula se le asignan a los estudiantes para que desarrollen y profundicen en ellas en grupos de 2,3 o más y fortalecer las debilidades individuales”.</p>
<p>5. ¿Cuál es la diferencia entre trabajo cooperativo y trabajo colaborativo?</p>	<p><b>Trabajo cooperativo</b>  ✓ <u>Trabajo realizado conjuntamente</u></p> <p><b>Trabajo colaborativo</b>  ✓ <u>Asesorar a los compañeros</u></p>	<p><b>ED1</b>”En el trabajo cooperativo hay una organización, Todos los miembros cumplen funciones específicas y aportan para que el desempeño sea excelente”.</p> <p>“En el trabajo colaborativo, los líderes asesoran a los compañeros y les colaboran para que logren los objetivos propuestos”.</p> <p><b>ED2</b> ” Cooperativo: a través de una cooperativa, cooperar entre todos”</p> <p>“Colaborativo: trabajo realizado conjuntamente, trabajo que se hace con 2 o más personas”.</p>
<p>6. ¿Cómo evalúa usted el trabajo en grupo o en equipo?</p>	<p>✓ <u>Evaluación escrita</u></p>	<p><b>ED1</b> ” Se evalúa la calidad de los contenidos de los puntos desarrollados en el informe escrito. El desempeño en la plenaria o informe de relatoría. Durante el proceso se hace evaluación formativa para estimular los aciertos en la participación de cada integrante. Después de cada sustentación, se evalúa y coevalúa la participación con base a los comentarios de los compañeros. Se resaltan los logros sobresalientes”.</p> <p><b>ED2</b>”A través de la observación, evaluación formativa, dramatizaciones, trabajos de la guía en el aula de clases”.</p>

PREGUNTA	CATEGORIA	DESCRIPTOR
7. ¿Qué ventajas tiene trabajar cooperativamente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>Ayudan unos a otros.</u></li> <li>✓ Liderazgo</li> <li>✓ Responsabilidad</li> <li>✓ Compromiso</li> </ul>	<p><b>ED1</b> "Se desarrollan cualidades de liderazgo, responsabilidad, compromiso y ayuda, de esta manera se distribuye mejor el tiempo".</p> <p><b>ED2</b> "Que se ayuden unos a otros y se animan a trabajar cuando sienten un apoyo mutuo de sus mismos compañeros y docentes</p>
8. ¿Qué habilidades cooperativas desarrolla usted con sus estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>Habilidad entendida como actividades Ejercicios de forma grupal</u></li> </ul>	<p><b>ED1</b> "Plenaria, resúmenes, vídeos, evaluación escrita.</p> <p><b>ED2</b> "Vídeos, guías con pasos, juegos lúdico pedagógicos para motivar las clases, dramatizaciones, etc.".</p>

A continuación se hace un análisis general de la información recolectada en la entrevista realizada a dos docentes de una Institución Educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

## 1. APRENDER PARA LA VIDA

Con relación a la primera categoría, se asocia el "aprender" de inmediato con el desarrollo de todo tipo de habilidades que le sirven al individuo para relacionarse con los demás. No se menciona aquí, en ninguno de los dos entrevistados la configuración cognitiva del individuo que aprende ni el papel del entorno en ese mismo proceso de modificación de esquemas mentales. Al respecto, Piaget<sup>95</sup> define el aprendizaje como un proceso cognitivo donde se produce el desequilibrio, la asimilación y la acomodación de la nueva información que es registrada en su estructura mental a partir de la vivencia con el medio que le rodea, lo que tiene como consecuencia el aprendizaje de la nueva experiencia. Sin embargo, Vygotsky<sup>96</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. De esta forma, los

<sup>95</sup> PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral, S.A, 1964.

<sup>96</sup> BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique, 1997.

encuestados tampoco hacen énfasis o se reconoce el trabajo del maestro, de su capacidad para intervenir con pertinencia sobre procesos de aprendizaje que favorezcan la cooperación en los estudiantes.

En síntesis, el concepto de “aprender” dado por los maestros, no es de orden conceptual sino experiencial. En esta concepción totalmente pragmática, pero no conceptual tampoco se tiene en cuenta lo que dice el PEI acerca de cómo se aprende. El maestro “enseña” por la experiencia como tal, pero no regido por un modelo pedagógico vigente y como objeto de investigación y construcción de conocimiento pedagógico.

## **2. ENSEÑAR PARA EVALUAR**

Con respecto a la segunda categoría las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de los estudiantes. De esta manera se observa que los docentes solo aplican estrategias evaluativas para verificar el aprendizaje de los estudiantes; teniendo en cuenta los lineamientos curriculares de Lengua Castellana<sup>97</sup> el acto evaluativo es una posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones para reflexionar sobre su práctica y sobre la pertinencia de sus estrategias. El acto evaluativo se convierte entonces en autoevaluación del docente y de sus prácticas.

Según Frida Díaz<sup>98</sup> los docentes deben poseer un bagaje amplio de estrategias, además de conocer su función, para qué se utilizan y cómo se les puede sacar provecho. Algunas estrategias mencionadas por la autora son: Actividad focal introductoria, discusiones guiadas, la actividad generadora de información previa, organizadores previos, analogías, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros de doble columna, organizadores de clasificación, diagramas de flujo, líneas de tiempo, estrategias discursivas, estrategias basadas en problemas,

---

<sup>97</sup> Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, pag.104

<sup>98</sup> DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grauu Hill, 1999, pag. 162-173

análisis y discusión, las cuales aseguran una mayor significatividad de los aprendizajes logrados y un mejor despliegue de la enseñanza. No obstante hay que señalar que los usos creativos y tácticos de estas estrategias quedan a juicio del docente según las intenciones educativas que pretenda, en aras, por supuesto, de proporcionar una mejora en los procesos de construcción de los alumnos.

### **3. LA EVALUACIÓN O EL APRENDIZAJE SE DA INDIVIDUALMENTE**

Continuando con el análisis, en la tercera categoría los dos docentes entrevistados manifiestan que el aprendizaje de los estudiantes se verifica en la eficiencia y calidad de las evaluaciones escritas y en la realización de los ejercicios de aula. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje se verifica en el momento en que el alumno es capaz de explicarle directamente a otra persona lo que ha aprendido para ello, debe formular, organizar conceptualmente y resumir lo aprendido, explicándoselo en voz alta a un compañero de grupo. Además, deben integrar la información nueva a los marcos conceptuales existentes. Entender como lo van a aplicar en futuras lecciones y fuera del aula.<sup>99</sup>

Los entrevistados no mencionan la evaluación en equipo, no tienen en cuenta la evaluación por procesos<sup>100</sup>. Para el docente, el seguimiento consiste en la sistematización de la información que arroja el acto evaluativo: archivos de pruebas, de trabajos escritos, de entrevistas. La información, los análisis y los reajustes de los procesos deben ser fechados y archivados. Luego, se revisa nuevamente la información con el fin de realizar análisis referidos a los procesos globales; de esta manera se va construyendo la memoria del proceso macro y se está construyendo conocimiento sobre la práctica educativa, a la vez que se está cualificando la misma. La mayor ventaja de contar con una memoria sobre la práctica, es la socialización dado que lo escrito permanece, es sometido a

---

<sup>99</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.

<sup>100</sup> Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 103

discusión amplia, es alimentado y recontextualizado sin necesidad de la presencia de su autor.

Además, es necesario contar con instrumentos de seguimiento permanente, que permitan describir los avances que se van dando, a partir de la información que se recoge sobre el trabajo de los estudiantes: trabajos escritos, comentarios, intervenciones,...

Por parte del estudiante, el seguimiento le permite ganar conciencia sobre la complejidad de los procesos educativos, sobre los avances y dificultades. De manera análoga tanto el docente, como el estudiante debe formarse en la importancia de sistematizar y reflexionar constantemente; así, la información que arroja el acto evaluativo, a pesar de ser orientado fundamentalmente por el docente, es ventana para realizar autoanálisis, comparaciones con momentos anteriores del proceso, etcétera.

El estudiante debe convertirse en controlador de los procesos educativos en los que interviene, y debe realizar monitoreo de sus acciones. Una prueba escrita revisada por el docente no debe ir a parar al cesto de la basura, debe ser base de un análisis que genere reorientaciones, debe permitir detectar qué procesos de pensamiento es necesario enfatizar. El estudiante asume las responsabilidades que implican los procesos, así se va desarrollando el sentido de pertenencia e identificación con la razón de ser de los actos educativos.

Los modelos de procesos están basados en concepciones sobre la educación. Por tanto, si un modelo no funciona, está en cuestionamiento el enfoque pedagógico que lo sustenta. Al diseñar unidades de trabajo o proyectos para el área de lenguaje se está poniendo en juego una concepción sobre los procesos de conocimiento. El modelo es el referente, la guía. Con base en él se realiza la selección de estrategias, recursos, instrumentos de evaluación, etcétera. Al

obtener información en los actos evaluativos, el docente analiza esa información a la luz del modelo del proceso que se diseñó previamente. De esta manera se reorienta, se reconstruye constantemente, se redefine el horizonte. Los modelos son buenos porque se pueden transformar o, en casos extremos, se pueden desechar. No existe la neutralidad. En caso de no contar con un modelo que guíe los procesos educativos, es muy probable que se reproduzca otro modelo oculto, probablemente aquél con el que el docente fue educado. Es con base en el modelo del proceso a desarrollar, se establecen indicadores de logro.

El acto evaluativo cobra sentido si es pensado desde un proceso macro, de esta manera se está en constante aprendizaje sobre las prácticas, se está investigando, al igual que en una reflexión y en una reorientación constante, en experimentación de estrategias y enfoques.

Al diseñar un modelo de procesos, se plantea una situación inicial. Donde se indaga por los pre saberes, habilidades y actitudes. Es necesario poner en marcha algún tipo de estrategia que permita reconstruir el estado inicial, real, del grupo con el que se inicia un proceso educativo. Cuando nos referimos al estado inicial, lo podemos hacer con una charla informal con el grupo, puede ser suficiente para tener una idea del estado de los conocimientos y competencias de los estudiantes, no siempre a partir de evaluaciones. Es probable que el punto de partida que estaba pensado no corresponda con la realidad. Al evaluar los estados iniciales ya se está poniendo a prueba el modelo y se están comenzando a realizar los ajustes.

Cuando se reconstruyen los estados iniciales también se indaga por los intereses particulares, se fijan las reglas de juego de las interacciones. Una herramienta interesante y muy útil para la evaluación de estados iniciales, la constituye la elaboración y explicación de organizadores de información tipo mapas de conceptos. Resulta importante este tipo de estrategias dado que permiten tener

una idea sobre el nivel de manejo de los diferentes conceptos, lo mismo que de las relaciones existentes entre los mismos. También permiten visualizar la manera como los estudiantes jerarquizan la información. Con la información recogida en la evaluación de estados iniciales se reconstruye el contexto dentro del cual se inicia el proceso.

### 3. TRABAJO EN EQUIPO VS TRABAJO EN GRUPO

En la cuarta categoría los docentes definen “El trabajo en grupo como las actividades que dentro del aula se le asignan a los estudiantes para que desarrollen y profundicen en ellas en grupos de 2,3 o más y fortalecer las debilidades individuales” y “El trabajo en equipo requiere de cada integrante de su mejor talento para lograr la eficiencia y la claridad del proceso investigativo”.

Los docentes hacen alusión a la organización y al desarrollo de actividades que realizan los estudiantes tanto en grupo o en equipo. Según Cassany<sup>101</sup> existe una diferencia bastante marcada entre el trabajo en grupo y el de equipo, ya que en un primer momento en 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:

Grupo y equipo	
Grupo	Equipo
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.

<sup>101</sup> CASSANNY, 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)

Grupo y equipo	
Grupo	Equipo
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos organizados, sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. Autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. Formación y entrenamiento. El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

## 5. APRENDIZAJE COOPERATIVO VS APRENDIZAJE COLABORATIVO

En la quinta categoría los docentes definen el trabajo cooperativo como una organización en la cual todos los miembros cumplen funciones específicas y aportan para que el desempeño sea excelente” y trabajo colaborativo como un proceso en el que los líderes asesoran a los compañeros y les colaboran para que logren los objetivos propuestos”.

De acuerdo con los Johnson y Johnson<sup>102</sup> 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, haya respeto y valoración por las diferentes opiniones, entre otras, mientras que para los docentes entrevistados el trabajo cooperativo se reduce a una simple organización y división de funciones. En cuanto al trabajo colaborativo, los grupos de trabajo se encuentran “casi” en el

<sup>102</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.

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.

Muchos docentes que creen estar empleando el aprendizaje cooperativo en realidad pasan por alto su esencia. Hay una diferencia crucial entre poner a los alumnos simplemente en grupos para que aprendan y estructurar la cooperación entre ellos. La cooperación *no* consiste en hacer que los alumnos se sienten alrededor de la misma mesa y hablen mientras hacen sus tareas individuales. La cooperación *no* consiste en que un grupo informe lo que un alumno hace y los demás pongan su nombre. La cooperación *no* consiste en que los alumnos hagan una tarea individualmente con instrucciones de que aquellos que terminen primero ayuden a los más lentos. La cooperación es mucho más que estar físicamente cerca de otros alumnos, hablar sobre el material con ellos y ayudarse o compartir los materiales, aunque cada una de estas cosas sea importante en el aprendizaje cooperativo.

Para ser cooperativo, un grupo tiene que tener una clara interdependencia positiva y sus miembros deben fomentar el aprendizaje, liderazgo y el éxito de cada uno, considerar a cada uno individual y personalmente responsable de su parte del trabajo y procesar cuán efectivamente trabajan juntos.

## **6. PRIVILEGIO A LA EVALUACIÓN ESCRITA**

En cuanto a la evaluación, la sexta categoría, los docentes evalúan la calidad de los contenidos de los puntos desarrollados en el informe escrito, el desempeño en la plenaria o informe de relatoría y trabajos de la guía en el aula de clases. De esta manera se deduce que los docentes no tienen en cuenta el qué y cómo evaluar, y tampoco toman como punto de partida el sistema de evaluación establecido por el

Ministerio de Educación Nacional<sup>103</sup> donde se establece que las instituciones educativas en su ejercicio deben evaluar desde la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Según los Johnson<sup>104</sup> para *Evaluar la calidad y la cantidad de lo aprendido por los alumnos*. Se deben tomar pruebas, calificar las composiciones y las presentaciones de los alumnos. Se debe evaluar el aprendizaje de los miembros del grupo con un criterio sistemático, para que el aprendizaje cooperativo resulte exitoso. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo proporciona un terreno en el que puede desarrollarse una evaluación basada en el desempeño (pidiendo a los alumnos que demuestren lo que pueden hacer al desarrollar un procedimiento o una habilidad), el análisis auténtico (pidiendo a los alumnos que demuestren el procedimiento o la habilidad deseados en un contexto real) y el aprendizaje de la calidad total (la mejora continua del proceso por el cual los alumnos ayudan a sus compañeros a aprender). Se puede usar una amplia variedad de formas de evaluación y se puede involucrar a los estudiantes directamente en la evaluación del nivel de aprendizaje de sus compañeros y en la solución inmediata para mejorar el aprendizaje de todos los integrantes del grupo.

## **7. AYUDA UNOS A OTROS**

En la séptima categoría, según las respuestas de los docentes, es conveniente que el docente implemente en su quehacer pedagógico el aprendizaje cooperativo, el liderazgo, la responsabilidad y el compromiso por parte de cada uno de los estudiantes 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

---

<sup>103</sup> MEN. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>

<sup>104</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.

estudiante dentro de una sociedad. Si la educación actual tuviera en cuenta el aprendizaje cooperativo y las ventajas nombradas anteriormente, con seguridad se mejorarían 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.

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

- Los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico pueden mejorarlo si trabajan conjuntamente.
- Aumenta el nivel de autoestima y salud psicológica en los estudiantes que presentan baja seguridad en sí mismos.
- Fomenta la cooperación, 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 ocupa las habilidades y no la memoria, aumentando las capacidades comunicativas entre los aprendices.
- Tiene funcionalidad 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).
- El equipo de trabajo comparte 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).
- El equipo de trabajo se siente orgulloso y celebra los éxitos de los compañeros.

## **8. HABILIDAD ENTENDIDA COMO ACTIVIDAD**

Finalmente, en la octava categoría los docentes entienden las habilidades como actividades rutinarias de clase. Según los Johnson los niños no nacen sabiendo instintivamente cómo interactuar con eficacia con los demás y las habilidades grupales e interpersonales no aparecen mágicamente cuando se les necesita. Muchos alumnos, tanto de escuela primaria como de colegio secundario, carecen de habilidades sociales básicas tales como la capacidad de identificar correctamente los sentimientos de los otros o de hablar adecuadamente sobre una tarea. Por eso, muchos docentes que estructuran sus lecciones cooperativamente descubren que sus alumnos son incapaces de colaborar con los demás. Pero es precisamente en las situaciones cooperativas en las que hay que realizar alguna tarea para la cual las habilidades sociales se tornan más importantes y deben enseñarse idealmente. Todos los alumnos necesitan adquirir habilidad para comunicarse, construir y mantener la confianza, tomar el mando, involucrarse en controversias fructíferas y resolver conflictos (Johnson, 1991, 1993; Johnson y F. Johnson, 1991)<sup>105</sup>. 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.

Los docentes son quienes estructuran la cooperación en el aula e inicialmente definen las habilidades necesarias para colaborar, los integrantes del grupo son quienes determinan si esas habilidades se aprenderán e internalizarán. Por tanto estas habilidades van desde la organización del espacio, la orientación de las actividades, solicitar ayuda, ofrecer apoyo hasta llevar a cabo los procesos

---

<sup>105</sup> JOHNSON, 1991, 1993; Johnson y F. Johnson, 1991

cognitivos necesarios para aprender significativamente (resúmenes, correcciones, explicar, indagar, justificar, resolver conflictos, etc.). Por consiguiente los resultados arrojados en este interrogante no tienen nada que ver con el desarrollo de habilidades en los estudiantes, los docentes siempre hacen énfasis en la evaluación formativa ya que según ellos estimula mucho el desempeño individual.

Las habilidades cooperativas según los Johnson las encontramos distribuidas en cuatro niveles los cuales son<sup>106</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, 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,

---

<sup>106</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

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.

## ANÁLISIS DEL TALLER DE GRUPO FOCAL

El taller de grupo focal fue realizado durante una semana, en una Institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander, con cuatro grados sextos, cada uno con treinta y ocho estudiantes. El taller de grupo focal se ejecutó a partir del vídeo titulado: “Trabajo en equipo: Pingüinos, hormigas y cangrejos”<sup>107</sup>. El propósito de este taller era determinar las percepciones de trabajo cooperativo que tenían los estudiantes de lengua castellana. Para analizar las percepciones de los estudiantes se utilizó el instrumento de grabación de voz.

PREGUNTAS	CATEGORIAS	DESCRIPTOR
¿QUÉ ES TRABAJO COOPERATIVO?	<p><b>Trabajar unidos para lograr una meta.</b></p> <p><b>Trabajar juntos.</b></p> <p><b>Ayuda mutua.</b></p>	<p>Se puede decir que los estudiantes tienen una visión acerca de este tipo de trabajo y se constata en la teoría de Cassany y los Johnson. Para Cassany<sup>108</sup> el trabajo en equipo requiere que los estudiantes hayan sido entrenados durante cierto periodo para aprender conjuntamente logrando mayor comprensión. El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específico para poder convertirse en equipo, en el que cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea. Para los Johnson<sup>109</sup> trabajar en equipo significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. En las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo.</p> <p>Para Cassany<sup>110</sup> debemos tener en cuenta que los miembros se entrenan durante un cierto periodo para aprender conjuntamente y que luego son solo aprendices sin formación</p>

<sup>107</sup> El video se encuentra disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=qvF3jfSWq8A>. Consultado el día: 18 de febrero de 2014.

<sup>108</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)

<sup>109</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. 4.

<sup>110</sup> Op. Cit. CASSANY

PREGUNTAS	CATEGORIAS	DESCRIPTOR
		<p>ni conocimiento mutuo, que se reúnen ocasionalmente para resolver un ejercicio. El paso a seguir para conformarse aprendizaje cooperativo, es decir un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas.</p> <p>Según los Johnson Los esfuerzos cooperativos dan como resultado el esfuerzo de los estudiantes por el mutuo beneficio, de manera tal que todos puedan aprovechar los esfuerzos de cada uno (Tu éxito me beneficia y mi éxito te beneficia a ti), el reconocimiento de que todos los miembros del grupo comparten un destino común (Nos salvamos juntos o nos hundimos juntos), la comprensión de que el desempeño individual depende tanto de uno mismo como de sus compañeros (No podemos hacerlo sin ti).</p> <p>Además es importante resaltar la Interdependencia positiva que es el primer componente esencial del aprendizaje cooperativo. Ésta se estructura exitosamente cuando los integrantes del grupo sienten que están vinculados con los demás de modo tal que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Los estudiantes deben comprender que los esfuerzos de cada miembro del grupo no sólo benefician al individuo, sino también a todos los otros integrantes. El interés creado en los estudiantes por el logro de los demás da como resultado el hecho de que compartan recursos, se ayuden entre sí para aprender, se proporcionen apoyo mutuo y celebren los éxitos conjuntos.</p>
<p><b>¿PARA QUÉ ES EL TRABAJO COOPERATIVO?</b></p>	<p><b>Trabajar cooperativamente.</b></p>	<p>Los estudiantes afirmaban que el trabajo cooperativo les sirve para derrotar entre todos las adversidades. Según los Johnson<sup>111</sup> los miembros del grupo deben saber cómo ejercer</p>

<sup>111</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós Educador. Pág. 24.

PREGUNTAS	CATEGORIAS	DESCRIPTOR
	Ayuda entre pares.	<p>la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar conflictos y deben sentirse motivados a hacerlo para que exista un trabajo cooperativo.</p> <p>Para Johnson<sup>112</sup> la cooperación consiste en “Trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”. Estos autores exponen también las condiciones que debe cumplir el trabajo en equipo para que sea de tipo cooperativo:</p> <p>Que exista interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles, de forma que el éxito individual y el del grupo estén interrelacionados. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los miembros del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que se dé responsabilidad individual y grupal respecto a la consecución de los objetivos. El grupo deberá asumir la responsabilidad de alcanzar los objetivos que se ha propuesto, del mismo modo, cada miembro será responsable de cumplir con la parte de trabajo que le corresponda. Nadie puede oponerse al trabajo de los otros y las responsabilidades no pueden quedar diluidas en el interior del grupo.</li> <li>○ Que los miembros posean habilidades de intercambio interpersonal y en grupo.</li> <li>○ Que se genere conciencia del funcionamiento colectivo que haga posible evaluar conjuntamente en qué medida se están alcanzando las metas y se están manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o</li> </ul>

<sup>112</sup> APRENDER A COOPERAR Y COOPERAR PARA APRENDER. Disponible EN: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fgiac.upc.es%2FJAC10%2F09%2FDoc\\_68.pdf&ei=mBIU6aolonS0gGY8IH0CA&usg=AFQjCNEwDTthBYAkMmUW8eRKslKq6AbwXg](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fgiac.upc.es%2FJAC10%2F09%2FDoc_68.pdf&ei=mBIU6aolonS0gGY8IH0CA&usg=AFQjCNEwDTthBYAkMmUW8eRKslKq6AbwXg)

PREGUNTAS	CATEGORIAS	DESCRIPTOR
		<p>negativas y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que exista interacción cara a cara, de forma que la proximidad y el diálogo permitan desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros del equipo. Éstos adquieren así un compromiso personal unos con otros y con sus objetivos comunes.</li> <li>○ La autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.</li> </ul> <p>Proponerle o aconsejarle a su compañero alguna alternativa de solución sería lo que un estudiante formado dentro de un aprendizaje cooperativo haría en una situación dilemática; en estos casos aconseja tanto Cassany<sup>113</sup> como los Johnson<sup>114</sup> el aprendizaje cooperativo ya que a partir de las investigaciones existentes se pudo obtener que genera mayor salud mental, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración autoestima y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.</p> <p>El apoyo en situaciones emocionales es otra de las ventajas de los grupos cooperativos, sobre todo los de base cooperativa<sup>115</sup> donde los alumnos comprenden y se solidarizan por el compañero que tiene una situación difícil y le colaboran con sus responsabilidades y a superar la pena por la cual está pasando.</p>
<p><b>¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO COOPERATIVO?</b></p>	<p><b>Habilidades cooperativas.</b></p> <p><b>Aceptar responsabilidades</b></p>	<p>Todos los alumnos necesitan adquirir habilidad para comunicarse, construir y mantener la confianza, tomar el mando, involucrarse en controversias fructíferas y resolver conflictos<sup>116</sup>. Por lo tanto, la enseñanza de habilidades cooperativas es un requisito importante para el aprendizaje</p>

<sup>113</sup> Op. Cit. CASSANY

<sup>114</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidos Educador. Pág. 24.

<sup>115</sup> Ibid, p. 15.

<sup>116</sup> Ibid, p. 79.

PREGUNTAS	CATEGORIAS	DESCRIPTOR
	<p><b>individuales.</b></p> <p><b>Recompensas.</b></p>	<p>académico, porque el logro se incrementa en la medida en que los estudiantes aumentan su eficacia en su capacidad para aprender de otros.</p> <p>Proponerle o aconsejarle a su compañero alguna alternativa de solución sería lo que un estudiante formado dentro de un aprendizaje cooperativo haría en una situación dilemática; en estos casos aconseja tanto Cassany<sup>117</sup> como los Johnson<sup>118</sup> el aprendizaje cooperativo ya que a partir de las investigaciones existentes se pudo obtener que genera mayor salud mental, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración autoestima y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.</p> <p>La responsabilidad individual 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.</p> <p>El apoyo en situaciones emocionales es otra de las ventajas de los grupos cooperativos, sobre todo los de base cooperativa<sup>119</sup> donde los alumnos comprenden y se solidarizan por el compañero que tiene una situación difícil y le colaboran con sus responsabilidades y a superar la pena por la cual está pasando.</p>

<sup>117</sup> Op. Cit. CASSANY

<sup>118</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós Educador. Pág. 24.

<sup>119</sup> Ibid

## ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO

Los diarios de campo se realizaron a partir de la observación no participante, durante ocho semanas, dos horas diarias, los días: lunes, martes, jueves y viernes con cuatro grados sextos de una Institución Educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. El propósito de esta observación fue determinar el tipo de actividades que planteaban los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula de clase.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA ESTRATEGIAS ¿QUÉ OBSERVE?	DESCRIPTOR
Actividades de escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollar guía</li> <li>✓ Transcripción de una leyenda</li> <li>✓ Inventar un nuevo final a la leyenda</li> <li>✓ Terminar transcripción de la guía: "Técnicas de estudio: El resumen" en el cuaderno.</li> </ul>	<p><b>DC:</b> Los estudiantes solo escribieron de dos a tres renglones en el final de la leyenda.</p> <p>Los estudiantes se notaban aburridos y las actividades poco interesantes porque hablaban con el compañero, se paraban del puesto, se molestaban entre sí con golpes y siempre había indisciplina durante las clases de lengua castellana y para remediarlo los docentes amenazaban con malas notas en la planilla y citar a padres de familia con anotación en el observador.</p> <p>Los escasos tres renglones que escribieron algunos de los estudiantes es el resultado del proceso escritor que se maneja en el colegio, ya que solo es regido por el desarrollo y la transcripción de guías al cuaderno.</p>
Actividades ortográficas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización taller de ortografía</li> <li>✓ Ordenar palabras</li> <li>✓ Separar correctamente las palabras en sílabas.</li> <li>✓ Separar las palabras de acuerdo a las ilustraciones.</li> </ul>	<p><b>DC:</b> La docente le dice a los estudiantes el nuevo tema a trabajar: La sílaba y uno de ellos responde: profe yo ya le tengo, la docente asombrada pregunta porqué y los demás estudiantes dicen porque es repitente y es la misma guía del año anterior.</p> <p><b>DC:</b> La docente explica a los estudiantes como deben hacer la separación de sílabas y les dice: deben</p>

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA ESTRATEGIAS ¿QUÉ OBSERVE?	DESCRIPTOR
		<p><b>memorizar</b> las vocales abiertas y cerradas.</p> <p><b>DC:</b> La docente al dar la explicación del tema vuelve a repetir lo mismo que está en la guía, no ejemplifica e indaga a los estudiantes textualmente.</p> <p>Algunos estudiantes manifiestan inconformidad por el tipo de actividades que los docentes realizan y trabajan inadecuadamente: hablan, se paran del puesto y se tiran los útiles escolares unos a otros.</p> <p>Las clases a pesar de ser otro día y otro tema siguen siendo manejadas y dándose de la misma manera, obteniendo por parte de los estudiantes las mismas reacciones y los mismos resultados (aburrimiento, indisciplina, gritos...), sin importar lo tensionante que se torna trabajar en un salón oscuro, cerrado y sin ventilación tampoco se observa por parte de los docentes actividades dispuestas para mejorar el ambiente de la clase tanto para ellos como para los estudiantes.</p>
Actividades gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Determinar el número de sílabas que contienen las palabras clasificándolas en una tabla</li> <li>✓ Escribo diez ejemplos de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas.</li> <li>✓ Leer el texto y subrayar cada oración.</li> <li>✓ Relacionar las dos columnas escribiendo en la línea la letra que corresponde.</li> <li>✓ Señalar el sujeto, el predicado, el núcleo del sujeto, y en núcleo del predicado en las oraciones.</li> </ul> <p>Escribir ejemplos de oraciones</p>	<p>Estas actividades muestran a 45 estudiantes por salón, aburridos de ver los ejercicios que tienen que realizar, algunos porque no saben cómo hacerlo y otros porque no entienden el objetivo con que lo deben hacer. No se presentan lecturas interesantes que atrapen al alumno y lo hagan resolver los ejercicios en las guías, al contrario la mayoría son fragmentos de historias, adaptaciones y frases sueltas que no tienen ninguna relación con la realidad inmediata de los estudiantes.</p>

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA ESTRATEGIAS ¿QUÉ OBSERVE?	DESCRIPTOR
	<p>según su significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lectura silenciosa de la guía</li> <li>✓ Ordenar el listado de palabras alfabéticamente y escribirlo en el cuaderno</li> <li>✓ Averiguar el significado de cada palabra en el diccionario y copiarlo en el cuaderno.</li> </ul>	
Actividades conductuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leer el libro y realizar las actividades literarias que el profesor proponga</li> <li>✓ Resumir el libro</li> <li>✓ Responder preguntas por escrito</li> </ul>	<p>El libro se torna un objeto imprescindible para las clases de lengua castellana, solo es el recurso al cual acuden los docentes como medio para apoyar sus clases a pesar de tener un televisor en el aula de clases, una biblioteca con más o menos diez computadores y dos auditorios con proyector de video beam.</p> <p>Para los estudiantes es rutinario el saber la página en la cual van desarrollando las actividades, porque llegan mecánicamente abren el libro, transcriben en el cuaderno lo que deben desarrollar y retornan nuevamente a la guía que es dada por el docente cada vez que se termina y así sucesivamente hasta que timbran para cambiar de clase.</p> <p>No pasaba nada fuera de lo rutinario con los estudiantes, siempre realizaban lo mismo y se obtenían las mismas actitudes por parte de los alumnos. Lo único que a estos niños les llamaba la atención era coger la guía y colorear el dibujo de piolín o de Winnie de Pooh que se encontraba al final de cada guía y que se exigía ser bien coloreado para ser aceptado por los profesores.</p>

A continuación se hace un análisis general de los diarios de campo a partir de la observación no participante realizada en cuatro grados sextos de una Institución Educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

Teniendo en cuenta los diferentes autores que hablan sobre la manera cómo surge el proceso escritor en la persona y más inmediatamente en el aula de clase, tenemos que para I. Mendoza la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento<sup>120</sup>. Por este motivo la escritura colaborativa promueve la colaboración y el trabajo grupal, porque se establecen mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden significativamente, se sienten más motivados, aumenta su autoestima, aprenden habilidades sociales y competencias comunicativas a través de la charla entre pares.

- ✓ Las actividades son limitadas a transcribir de una guía al cuaderno y de manera individual inhibiendo al estudiante en su naturaleza de dialogar e interactuar con sus pares obstaculizando así el desarrollo de sus diferentes procesos tanto lector como escritor, contradiciendo la mirada del autor Daniel Casanny quien en su libro *“Construir la escritura”* afirma que el punto de partida para la escritura 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 de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición) contextualizada entre hablantes.
- ✓ Al igual que la revisión de las tareas es otra de las actividades que acorta los tiempos en las clases y no aporta en el proceso escritor utilizada de esta

---

<sup>120</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.

manera, según los Johnson<sup>121</sup> las tareas dentro de un aprendizaje cooperativo se vuelve un momento autónomo, rápido y sustancioso ya que es realizado muchas veces por los mismos estudiantes dentro de la misma clase, aprovechando para interactuar unos con otros y alimentar este ejercicio por los demás puntos de vista conformando así un trabajo más completo.

- ✓ En cuanto a la disposición y el arreglo del espacio en el aula argumentan los autores Johnson<sup>122</sup> que afectan todas las conductas de los alumnos y del docente, y puede facilitar o bien obstruir el aprendizaje. El modo en que el docente arregla su aula es importante por muchas razones ya que afecta tanto la atención visual y auditiva de los estudiantes, a la vez la circulación del docente en el momento de supervisar el trabajo de los alumnos. También afecta las oportunidades de entablar contacto con los demás compañeros si es como en esta clase el caso en que están organizados en filas y es prohibida la interacción con los demás compañeros.
- ✓ Una buena distribución en el aula ayuda a los jóvenes a sentirse más seguros, a saber dónde comienza y termina una actividad bien estructurada y no a experimentar el aburrimiento observado permanentemente en esta institución durante las clases de lengua castellana, los malos tratos entre los mismos estudiantes y la pérdida del interés por adquirir nuevos conocimientos. Por consiguiente si el docente tiene en cuenta la ambientación del espacio donde se va a generar el conocimiento, se crean sensaciones de bienestar, satisfacción y comodidad, y a mejorar el estado de ánimo de los alumnos y el docente.
- ✓ La actividad que organiza el docente para introducir un tema no es la más adecuada ya que los estudiantes no comprendieron el tema sobre el párrafo ni la manera de cómo organizar un resumen. Para esto los Johnson<sup>123</sup> proponen una serie de metodologías como la de Tomar notas en pares<sup>124</sup>: cada 10

---

<sup>121</sup> JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidos Educador. Pág. 24.

<sup>122</sup> Ibid

<sup>123</sup> Ibid

<sup>124</sup> Ibid, p. 89-90.

minutos el docente hará que los pares comparen los apuntes que han tomado; esto con el fin de que tomen algo de lo que copio su compañero y así mejorar el resumen propio. El objetivo cooperativo, es que ambos alumnos produzcan un cuerpo de notas precisas, que les permitirá aprender y repasar el tema visto en clase. También está, el método de hacer resúmenes junto con el compañero<sup>125</sup>: el docente hará, que todos contesten preguntas sobre la lección al mismo tiempo, empleando los procedimientos de formular, comentar, escuchar y crear. Aquí los alumnos formularan una respuesta a una pregunta que le exige resumir el tema de la clase. Luego, intercambia respuestas y razonamientos con el compañero donde cada uno escucha al otro y elabora una nueva respuesta más completa gracias a los procesos de asociar, desarrollar y sintetizar las ideas de cada uno. La meta cooperativa es construir una respuesta conjunta aprobada por ambos y que cada uno pueda explicar. El docente funciona como un supervisor que guía a los estudiantes y verificara la responsabilidad individual escogiendo al azar a cualquier alumno para que explique la respuesta conjunta.

- ✓ En ciertos momentos los docentes conforman grupos sin saber qué clase de grupo conforma, si es necesario organizarlo para determinada actividad o por el contrario es mejor desarrollarla de manera individual. Este aspecto es muy claro para los Johnson;<sup>126</sup> por lo tanto, el grupo que conformó el docente en cuestión fue el de aprendizaje tradicional porque se le indicó a los estudiantes que trabajaran juntos y ellos acataron la orden, pero la tarea designada no se prestaba para ser realizada de modo grupal sino individual y por esto no requería de un trabajo en conjunto.
- ✓ Como los alumnos pensaban que iban a ser evaluados, competían todo el tiempo y solo interactuaban para mandarse unos a otros en la tarea que debían realizar cada uno; todos querían ordenar y esto generó discusiones y peleas entre ellos porque no hubo una previa organización y capacitación tanto para

---

<sup>125</sup> Ibid, p. 90.

<sup>126</sup> Ibid, p. 24.

los estudiantes como para el docente sobre el aprendizaje cooperativo y todo lo que ello concierne; los estudiantes no están condicionados a ayudarse y a compartir por lo tanto este factor tan importante en el aprendizaje cooperativo es mínimo.

- ✓ Hay que concentrarse en evaluar y perfeccionar los procesos de aprendizaje, en lugar de concentrarse en los resultados. Al diagnosticar los desempeños de los alumnos, el docente debe disponer de un método apropiado para registrarlos y unos criterios para tomar como base de la evaluación. Estas pruebas requieren que los alumnos demuestren los procedimientos en contextos de la vida real; esto significara una buena carga de imaginación y creatividad para que el docente encuentre situaciones de la vida real o que cree situaciones simuladas de éstas. El docente además del proceso evaluativo anterior también, debe generar espacios en los que los propios estudiantes establezcan objetivos para mejorar su rendimiento, evaluar la eficacia con la que funcionó el grupo y festejar los logros obtenidos mientras que el maestro asigna las calificaciones.
- ✓ A pesar de que a los estudiantes les gusto la actividad de ortografía, no es la más significativa ni cercana a sus realidades, ni tampoco se nota la organización de una clase planificada como la descrita en la conformación de los grupos cooperativos, los Johnson<sup>127</sup> afirma que los docentes deben primero especificar los objetivos de la clase, segundo, tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, tercero, explicar la área y la interdependencia positiva a los alumnos, cuarto, supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir para brindar apoyo en las tareas y quinto, evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó el grupo.
- ✓ Las actividades propuestas para la escritura no son las mejores para el proceso escritor, pero si hay varios métodos que nos pueden facilitar este proceso como por ejemplo, Leer y explicar en pares<sup>128</sup>: la meta cooperativa es que ambos

---

<sup>127</sup> Ibid

<sup>128</sup> Ibid. p. 91.

integrantes del grupo concuerden en el significado de cada párrafo, formulen un resumen conjunto y que sean capaces de explicar su respuesta. Para esto el docente ubicara un estudiante que no lee muy bien con el que si lo sabe hacer, inician leyendo todos los subtítulos, luego hacen una lectura mental, después el encargado de resumir hace una síntesis con sus palabras sobre el párrafo leído, el supervisor escucha atentamente y hace correcciones sobre los errores, luego aplican esta operación en el resto de los párrafos turnado los roles entre los integrantes del grupo. Entre otros que pueden ser consultados en el trabajo cooperativo.

- ✓ La manera como se evalúa en esta institución no es la más favorable ya que el estudiante no es participe de su propio proceso; para esto proponen los Johnson<sup>129</sup> que el docente evalúe el aprendizaje observando e interrogando a los alumnos, porque no todos los resultados del aprendizaje pueden evaluarse con tareas domiciliarias o pruebas escritas. Observar a los grupos en acción le permite al docente diagnosticar tanto el trabajo como la comprensión de los alumnos.
- ✓ El método de la evaluación utilizado por el docente no es el único existente, para esto propone métodos como los Debates escolares<sup>130</sup>: el conflicto intelectual es uno de los instrumentos de enseñanza más importantes, la formula básica para organizarlos es la siguiente: primero, se elige un tema donde pueda elaborarse dos posiciones (pro y contra). Segundo, prepara los materiales didácticos donde puedan encontrar información para fundamentarla. Tercero, formar grupos de 4 miembros y dividirlos en dos pares uno a favor y otro en contra. Cuarto, hacer que cada par presente su posición al otro. Quinto, indicar a los pares que inviertan su posición y que hagan una exposición de su parte. Sexto, que los miembros lleguen a un consenso y redacten un informe del grupo que incluya su posición conjunta y sus fundamentos. Para evaluar este proceso el docente puede realizar una prueba escrita sobre el contenido a

---

<sup>129</sup> Ibid,

<sup>130</sup> Ibid, p. 95.

favor y en contra y otorgar puntos al grupo que cumplan con los criterios preestablecidos.

Finalmente, se concluye que los docentes no tienen estrategias claras, ni precisas para trabajar en clase el proceso escritor, pero al contrario de ellos los alumnos si saben que existen unas necesidades y responsabilidades que se deben afrontar tanto individuales como grupales. Por esta razón Cassany<sup>131</sup> 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.

De manera contraria, para el maestro solo existe el trabajo del estudiante de manera individual y no reconoce que para aprender el individuo tiene la necesidad de interacción de un niño con su par, siempre está pensando de manera individual el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no reconoce el trabajo del otro que

---

<sup>131</sup> Op. Cit. CASSANY. P. 33

lo ayuda a aprender. Para Johnson<sup>132</sup> la cooperación consiste en “Trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”.

Para los docentes, en la composición no es importante un enfoque cognitivo de producción de nuevos sentidos, para ellos lo importante es desarrollar una guía y el cumplimiento disciplinar en el aula de clase. Porque para sus clases solo hay prácticas de escritura mecánicas más no un proceso de producción textual es decir de producción propia. No se observa un proceso de composición textual<sup>133</sup> ni una clara organización de las clases (antes, durante ni después) donde el docente escribe con los estudiantes, se documenta, se organizan mapas de organización para la escritura y se analizan los borradores tanto de los estudiantes como del docente.

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.

No hay tipología textual clara, porque no se escribe una leyenda como un proceso o una carta como proceso, solo se hace como por llenar una nota para la planilla

---

<sup>132</sup> APRENDER A COOPERAR Y COOPERAR PARA APRENDER. Disponible EN: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fgiac.upc.es%2FJAC10%2F09%2FDoc\\_68.pdf&ei=mBIU6aolonS0gGY8IH0CA&usg=AFQjCNEwDTthBYAkMmUW8eRKslKq6AbwXg](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fgiac.upc.es%2FJAC10%2F09%2FDoc_68.pdf&ei=mBIU6aolonS0gGY8IH0CA&usg=AFQjCNEwDTthBYAkMmUW8eRKslKq6AbwXg)

<sup>133</sup> Op. Cit. CASSANY. p 151.

de evaluación, para llegar a un proceso de producción textual. En conclusión, el autor Daniel Cassany<sup>134</sup> 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.

## ANÁLISIS DE LISTA DE CHEQUEO

CATEGORÍA	ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA LA PRODUCCION TEXTUAL	ANÁLISIS
Pre escritura	No encontrado	<p>La disposición del aula de clase no es propicio para la escritura, debido a que es un lugar muy estrecho para 38 estudiantes, falta ventilación y luz, el color de las paredes es opaco: gris con beige lo cual no da claridad, no hay la cantidad suficiente de sillas duras para los estudiantes que la requieren. Los pupitres siempre están organizados en filas indias no permitiendo la interacción entre los estudiantes para el intercambio de sus ideas.</p> <p>Durante las clases observadas, una sola vez se conformaron grupos de trabajo, para el desarrollo de la guía: "Conjugación de verbos de modo indicativo", el docente pidió que se organizaran en grupos de cinco estudiantes en forma libre, sin dar ninguna indicación, lo cual ocasionó desorden y discusión entre los estudiantes. Seguidamente el docente explicó los roles (secretario y moderador) a tener en cuenta para el desarrollo de la actividad; los estudiantes no tenían ninguna concepción de estos tipos de roles, manifestando que era la primera vez que trabajaban en equipo.</p> <p>Durante toda la clase el docente rotó por todos los grupos observando el trabajo que realizaban los estudiantes. El profesor</p>

<sup>134</sup> Op. Cit. CASSANY. p 149.

CATEGORÍA	ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA LA PRODUCCION TEXTUAL	ANÁLISIS
		<p>dió un tiempo prudencial para el desarrollo de la guía, posteriormente pidió que le entregarán los trabajos y se llevó la sorpresa que algunos grupos no entregaron, ya que no realizaron las actividades, excusándose en que todos los integrantes hablaban al tiempo, se gritaban unos a otros, no escuchaban las ideas, no había organización y los estudiantes que desempeñaban los roles no cumplieron con su función. Algunos grupos quedaron con menos integrantes ya que se peleaban y retiraban del grupo, terminando algunos trabajando solos.</p> <p>Según los autores D. W. Johnson, R. Johnson y Edythe J. Holubec<sup>135</sup>, algunos tipos de grupo facilitan el aprendizaje de los alumnos pero otros entorpecen y provocan insatisfacción y falta de armonía en clase. Por lo tanto, el docente del grado en cuestión organizó en el salón <i>grupos de aprendizaje tradicional</i>, ya que la tarea asignada estaba estructurado de tal modo que no requería un trabajo en conjunto. Los alumnos piensan que serán evaluados y premiados individualmente, y no como deben llevarse a cabo las tareas. Intercambian información, pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben a sus compañeros de equipo. La predisposición a compartir en esta clase de grupo es mínima. Algunos alumnos se dejan llevar por los esfuerzos de los compañeros más responsables y solo esperan que los demás trabajen para que los apunten en sus guías de trabajo.</p>
Planificación	No encontrado	<p>El proceso escritor que realizaron los estudiantes se basó en la transcripción de guías y en la creación de párrafos finales de diferentes tipos de textos. Para las creaciones de párrafos los estudiantes no tuvieron una guía acerca de la estructura propia de este, no hubo selección de la información y menos un mapa organizador de la ideas.</p>

<sup>135</sup> Op. Cit. JHONSON, JOHNSON. Pág. 17

CATEGORÍA	ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA LA PRODUCCION TEXTUAL	ANÁLISIS
		<p>Es necesario analizar varias preguntas funcionales clave, antes de iniciar a escribir, porque de lo contrario su inadecuada consideración puede repercutir en la calidad del texto y en su funcionalidad comunicativa. Las preguntas siguientes deben considerarse como claves<sup>136</sup>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién escribe?</li> <li>• ¿Para quién se escribe?</li> <li>• ¿Dentro de qué contexto comunicativo o social se inserta la producción escrita?</li> </ul> <p>Se hace importante explorar sobre el tema que se escribe, reflexionando sobre los conocimientos previos que se tienen sobre el tema, así como lo que se sabe sobre cómo conseguir información adicional y necesaria, por ejemplo, documentación a partir de textos, medios informáticos y consulta con el profesor. Posterior a ello se deberá realizar una reflexión sobre la información recolectada (utilizando mapas conceptuales, mentales, torbellino de ideas, entre otros) para tomar decisiones sobre lo que contendrá el escrito y diseñar una idea de la forma de estructura apropiada para satisfacer apropiadamente las demandas de las preguntas funcionales y del contexto y, de este modo poder concretar el plan.</p> <p>Según Cassany<sup>137</sup> la planificación del <i>proceso</i> se refiere a la manera de trabajar del autor (técnicas que usará, orden en las que las usará); la del <i>texto</i>, en la estructura del escrito que se va a realizar (organización, ideas).</p>
<b>Escritura</b>	<b>No encontrado</b>	El proceso escritor que realizaron los estudiantes se basó en la transcripción de guías y en la creación de párrafos finales de diferentes tipos de textos de manera individual. De este modo no se

<sup>136</sup> DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grau Hill, 1999, p. 278-279.

<sup>137</sup> Op Cit. CASSANY. p. 69

CATEGORÍA	ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA LA PRODUCCION TEXTUAL	ANÁLISIS
		<p>vivió las tareas de composición cooperativa y la redacción y corrección cooperativa.</p> <p>En el ámbito de la composición cooperativa entre compañeros Camps<sup>138</sup> sostiene que el diálogo aporta estos beneficios: permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente, favorece la capacidad de hablar, 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 tienen capacidad suficiente para hacerlo y el trabajo cooperativo permite que cada persona asuma una parte de esta carga, al adoptar roles diferentes y complementarios, así, uno lee el borrador, otro lo escucha desde la óptica del supuesto destinatario, un tercero se fija en la prosa, etc.</p> <p>Según los autores D. W. Johnson, R. Johnson y Edythe J. Holubec<sup>139</sup> cuando la clase requiere que los alumnos escriban un ensayo, un informe, una poesía, un cuento, o que comenten algo que hayan leído, el docente empleará pares cooperativos de redacción y corrección. El cual debe seguir un procedimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno A le explica lo que piensa escribir al alumno B, quien lo escucha atentamente, le formula una serie de preguntas y luego hace un esquema de las ideas de A. El alumno B le entrega a A el esquema escrito.</li> <li>• El procedimiento se invierte y B le explica lo que va a escribir a A, quien lo escucha y hace un esquema de las de B.</li> <li>• El estudiante A le da a B el esquema escrito.</li> </ul>

<sup>138</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. 145

<sup>139</sup> Op. Cit. JHONSON, JOHNSON. Pág. 93.

CATEGORÍA	ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA LA PRODUCCION TEXTUAL	ANÁLISIS
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos consultan individualmente el material que necesitan para sus redacciones, atentos a la posibilidad de encontrar algo que pudiera servirle a su compañero.</li> <li>• Los alumnos trabajan juntos en la redacción del primer párrafo de cada composición, para asegurarse de que ambos tengan en claro como iniciarlas.</li> <li>• Los alumnos redactan sus composiciones individualmente</li> <li>• Cuando terminan sus composiciones, cada miembro del otro y controla los errores de puntuación, ortografía, empleo de mayúsculas, expresiones lingüísticas y otros aspectos de la redacción que haya especificado el docente. Los alumnos también se hacen sugerencias unos a otros, sobre cómo corregir sus composiciones.</li> <li>• Los alumnos corrigen sus composiciones</li> <li>• Cada alumno vuelve a leer la composición del otro y ambos pones su firma en las dos redacciones para dejar constancia de que no tienen errores.</li> </ul> <p>El rol del docente es supervisar a los pares e intervenir cuando se ha necesario a fin de ayudar a los alumnos para redactar y también para trabajar cooperativamente. Cuando hayan terminado sus redacciones, analizarán el grado de eficacia con el que han trabajado juntos (enumerando las medidas concretas que tomaron uno a otro), planificarán qué conductas habrán de poner de manifiesto la próxima vez que deban redactar en pares y agradecerán uno a otro la ayuda prestada.</p> <p>Para Daniel Cassany<sup>140</sup> no difiere con los autores anteriores, por el contrario afirma que el aprendizaje lingüístico se activa en contextos auténticos de comunicación durante la interacción verbal, por esto propone también, el trabajo cooperativo donde cada integrante asume una tarea de aprendizaje y responde por ella, al</p>

<sup>140</sup>Op. Cit. CASSANY. p. 147-148

CATEGORÍA	ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA LA PRODUCCION TEXTUAL	ANÁLISIS
		<p>tener una responsabilidad y desarrollarla se convierte en un aprendiz que respecto al resto del grupo puede actuar como experto y construir andamiajes para el equipo. Por ejemplo, las tareas de escritura colectiva, con interdependencia positiva, intentan animar a su compañero para que produzca su propio texto y que sean valoradas las ayudas u opiniones que cada aprendiz da a su compañero.</p>
<b>Post-escritura</b>	<b>No encontrado</b>	<p>No se realiza revisión de los aspectos lingüísticos por parte de los docentes sobre los escritos que realizan los estudiantes, primero porque constaban de cinco renglones y segundo porque solo verificaban que hubiesen hecho algo pasándolos a leer en voz alta al tablero para dar así el visto bueno en la planilla.</p> <p>Para la revisión y evaluación de un texto escrito de manera objetiva los docentes deberían tener en cuenta aspectos organizados en dos dimensiones según el autor Daniel Cassany<sup>141</sup>, la primera es de tipo descriptivo, porque analizan y explican el funcionamiento de algún aspecto lingüístico (coherencia, cohesión y adecuación) y la segunda, es prescriptiva, dado que se incorporan normas de uso (corrección).</p> <p>Estos aspectos son, la coherencia, que equivale a los textos gramaticalmente bien formados dentro de un ambiente textual y tiene un carácter pragmático y semántico. Dentro de este aspecto está incluida la fuerza ilocutiva que se refiere a la intencionalidad del hablante, la fuerza perlocutiva que es el efecto que se supone el enunciado produce en el receptor, y como tal debe producir una reacción por consecuencia de lo que se ha dicho, la construcción del significado que depende de la elección del contenido informativo según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor, la estructura y progresión de la información que es la organización lógica de los datos según el interlocutor y el género y</p>

---

<sup>141</sup>Ibid, p. 74

CATEGORÍA	ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA LA PRODUCCION TEXTUAL	ANÁLISIS
		<p>la organización del contenido en unidades compactadas y jerarquizadas (párrafos y apartados).</p> <p>La cohesión: son los vínculos o recursos cohesivos de significado que se establecen entre diferentes partes del texto, esto permite interpretar con eficacia. Existen procedimientos cohesivos como:</p> <p>Mecanismos de repetición, los marcadores discursivos: procedimientos de conexión intra y extraracional que guían las inferencias que realiza el lector. Las cadenas nominativas (selección del léxico del campo semántico) y la sucesión de tiempos verbales: elección y coordinación del tiempo, el modo y el aspecto verbal.</p> <p>La adecuación es un concepto pragmático que mantiene el grado de adaptabilidad del discurso apropiados al contexto.</p> <p>La corrección es la norma explícita de una comunidad de hablantes.</p> <p>El repertorio o variación se refiere a la calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito de acuerdo con los valores y actitudes sociales sobre la prosa.</p>

## 4. DISCUSIÓN Y HALLAZGOS

### 4.1 CON RELACIÓN AL CONCEPTO DE TRABAJO COOPERATIVO

Cuando hablamos de aprendizaje mediado por los otros, o bien de aprendizaje grupal nos referimos ante todo a un grupo que aprende. De acuerdo a Schmuck<sup>142</sup> un grupo puede definirse como: “Una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca”. Dicha influencia recíproca 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.

Para los docentes entrevistados “El trabajo en grupo se organiza teniendo en cuenta el número de integrantes, quienes se reúnen para desarrollar un temario y luego sustentarlo durante la exposición o plenaria” y “El trabajo en equipo requiere que cada integrante de su mejor talento para lograr la eficiencia y la claridad del proceso investigativo” y para los estudiantes Para los estudiantes el trabajo en grupo tiene estrecha relación con el trabajo en equipo, pues tienen la concepción que en ambos tipos de grupos es trabajar juntos. Para poder diferenciar este tipo de trabajo es necesario recurrir a la teoría de Cassany<sup>143</sup> en la que expone: Debemos tener en cuenta que equipo no es igual a grupo: los miembros del primero han sido entrenados durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver un ejercicio. Para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los

---

<sup>142</sup> SCHMUCK, R y SCHMUCK (2001). Aprender en grupo en el aula de clase. EN: ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. México: Mc Grauu Hill, 2010, p.85

<sup>143</sup> Op. Cit. CASSANNY. p. 16.

individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas.

Una de las dificultades presentadas en las respuestas de los docentes y estudiantes en la aplicación de los instrumentos: entrevista y grupo focal, es el desconocimiento tanto de profesores como de estudiantes, respecto a cómo trabajar de manera cooperativa, puesto que no todas las actividades que se realizan en grupo o en equipo implican cooperación. Con frecuencia, la realización de trabajo en equipo<sup>144</sup> no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los participantes y donde la banalidad de la tarea misma conduce simplemente a la copia literal y fragmentada de información poco comprensible. Pero cabe resaltar que los estudiantes reconocen que hay unas responsabilidades que se deben afrontar tanto individual como grupal, en cambio para los docentes siempre la responsabilidad se da de manera individual, el docente no reconoce el trabajo del otro compañero que le está ayudando aprender, siempre lo centra sobre el individuo.

Al indagar a los estudiantes y docentes acerca del trabajo cooperativo, se obtuvieron las siguientes respuestas: “En el trabajo cooperativo hay una organización, Todos los miembros cumplen funciones específicas y aportan para que el desempeño sea excelente”, esta concepción es la de los docentes y para los estudiantes “El trabajo cooperativo es reunirnos con todos nuestros amigos y hacer una cosa junta”. Con respecto los Johnson<sup>145</sup> dicen que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para

---

<sup>144</sup> Op. Cit. SCHMUCK, SCHMUCK. p.90

<sup>145</sup> JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC, El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós. (1999) pág.14. EN: ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. México: Mc Grau Hill, 2010, p.90

sí mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Al realizar actividades cooperativas académicas basadas en la cooperación, el equipo trabaja en conjunto, de forma ardua y responsable, hasta que todos los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito.

El trabajo en equipo cooperativo tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los participantes, así como las relaciones socio afectivas que se establecen entre ellos. Los docentes manifiestan que para ellos los efectos positivos o ventajas que se obtiene cuando se trabaja cooperativamente son: "Desarrollar cualidades de liderazgo, responsabilidad, compromiso y ayuda" y los estudiantes dicen que lo más importante es que exista la ayuda entre compañeros, que todos ayuden hacer el trabajo que se está realizando.

Los Johnson<sup>146</sup> proponen las siguientes ventajas:

- 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.

---

<sup>146</sup> JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC, El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós. (1999) pág.15

- 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.

En conclusión la actividad autoestructurante del estudiante está mediada por la influencia de los demás (docente y compañeros) y la actividad interpersonal desempeña un rol central en el logro del aprendizaje y en la promoción del desarrollo. De esta forma, puede concebirse a la enseñanza como un proceso de negociación de significados y de establecimiento de contextos mentales compartidos, donde resaltan la cooperación y el trabajo cooperativo en equipo<sup>147</sup>.

**4.1.1 Con relación a las estrategias de escritura y de trabajo cooperativo.** El sujeto que aprende establece una conexión de la realidad con su mundo mental, y en este sentido a medida que avanza el tiempo y su crecimiento físico aumenta sus estructuras mentales también lo hacen a través de un proceso de maduración, una resignificación del pensamiento, el cual corresponde al proceso de equilibrio que menciona Piaget,<sup>148</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.

---

<sup>147</sup> DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grau Hill, 1999, p. 113.

<sup>148</sup> PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral, S.A, 1964.

Por consiguiente, aprender se considera un proceso que se va dando a medida que se da la madurez y la relación del individuo con el medio que lo rodea, por lo tanto se puede notar el concepto desacertado que manejan los docentes sobre el aprender ya que lo consideran el desarrollo de todo tipo de habilidades que le sirven al individuo para relacionarse con los demás. No mencionan, en ningún momento la configuración cognitiva del individuo que aprende ni el papel del entorno en ese mismo proceso de modificación de esquemas mentales.

Ya en la puesta en escena, en estas clases las actividades son limitadas a transcribir de una guía al cuaderno y de manera individual inhibiendo al estudiante en su naturaleza de dialogar e interactuar con sus pares obstaculizando así el desarrollo de sus diferentes procesos tanto lector como escritor, contradiciendo la mirada del autor Daniel Casanny quien en su libro "*Construir la escritura*" afirma que el punto de partida para la escritura 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 de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición) contextualizada entre hablantes.

Tenemos que para I. Mendoza la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento<sup>149</sup>. Por este motivo la escritura colaborativa promueve la colaboración y el trabajo grupal, porque se establecen mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden significativamente, se sienten más motivados, aumenta su autoestima, aprenden habilidades sociales y competencias comunicativas a través de la charla entre pares. Para los docentes de la institución en cuestión, las actividades que ellos proponen son dinámicas de grupo, Sociodramas, trabajo por binas, exposiciones individuales y grupales.

---

<sup>149</sup> Op. Cit. I. MENDOZA. p. 87.

Desde la observación realizada en el aula de clase se puede decir que estas estrategias son conocidas (teoría) y no llevadas a la práctica, ya que el trabajo en el aula es todo lo contrario a lo dicho anteriormente. Los estudiantes se dedican a la transcripción y desarrollo de guías y talleres de manera individual.

Además se nota una confusión entre estrategias y actividades ya que las estrategias<sup>150</sup> son los medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades, conocimientos y contextos que se desea trabajar con el estudiante, mientras que las actividades son las tareas que debe desarrollar el estudiante para fijar el conocimiento en sus estructuras cognitivas.

Los docentes aseguran que usan estrategias más prácticas que teóricas, aplican un 90% de práctica y un 10% de teoría. Pero en la acción pedagógica en el aula los estudiantes solo trabajan de manera individual y no se les permite ninguna interacción con los demás compañeros. Para la autora Frida Díaz<sup>151</sup> la institución educativa prioriza en la práctica una enseñanza transmisiva centrada en la apropiación de herramientas cognitivas de bajo nivel y en interacciones poco colaborativas. En los diferentes estudios se ha encontrado que se prioriza un trabajo individualista la evidencia revela que las sesiones de clase están estructuradas de manera cooperativa de un 7 a un 20%.

Al indagar a los profesores por el proceso escritor, hacen bastante énfasis en desarrollo de pruebas escritas, los ejercicios de aula, la sustentación en el tablero, la ejecución del cuaderno y la producción de textos coherentes y estructurados, sin embargo en el momento de la ejecución los estudiantes no tienen oportunidad de escribir ni producir sus propios textos ya que se limitan a la transcripción y resolución de guías diseñadas por los docentes limitando así el proceso escritor.

---

<sup>150</sup> DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grauu Hill, 1999, p.118.

<sup>151</sup> Ibid, p. 6.

Para Daniel Cassany<sup>152</sup> “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.

Para Daniel Cassany<sup>153</sup> 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.

Algo que manifiestan importante los docentes para comprobar si los estudiantes aprenden, es la calidad y eficiencia en las evaluaciones escritas. Según los Johnson para *Evaluar la calidad y la cantidad de lo aprendido por los alumnos*. Se deben tomar pruebas y calificar las composiciones y las presentaciones de los alumnos. Se debe evaluar el aprendizaje de los miembros del grupo con un criterio sistemático, para que el aprendizaje cooperativo resulte exitoso. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo proporciona un terreno en el que puede desarrollarse una evaluación basada en el desempeño (pidiendo a los alumnos que demuestren lo que pueden hacer al desarrollar un procedimiento o una habilidad), el análisis auténtico (pidiendo a los alumnos que demuestren el procedimiento o la habilidad deseados en un contexto real) y el aprendizaje de la calidad total (la mejora continua del proceso por el cual los alumnos ayudan a sus compañeros a aprender). Se puede usar una amplia variedad de formas de evaluación y se

---

<sup>152</sup> CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999.

<sup>153</sup> Ibid. P. 146-147.

puede involucrar a los estudiantes directamente en la evaluación del nivel de aprendizaje de sus compañeros y en la solución inmediata para mejorar el aprendizaje de todos los integrantes del grupo.<sup>154</sup>

Podemos observar que los docentes no conocen, no aplican y no trabajan cooperativamente, ya que sus respuestas no aluden al trabajo cooperativo, solo un docente tiene una pequeña visión: “apoyo mutuo de sus mismos compañeros y docentes” sin embargo para que un docente llegue a poner en práctica el aprendizaje cooperativo<sup>155</sup> primero debe documentarse bien y comprender qué es y cómo se pone en práctica el aprendizaje cooperativo. Por esto es que en una de las clases observadas no se obtuvieron los resultados esperados, al contrario los estudiantes se golpearon, se aburririeron y la gran mayoría terminaron trabajando solos y no se pudo desarrollar la actividad propuesta por el docente debido a que no estaba estructurada de manera cooperativa.

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.

Los docentes siempre hacen énfasis en la evaluación formativa ya que según ellos estimula mucho el desempeño individual. De acuerdo a los Johnson y Johnson los niños no nacen sabiendo instintivamente cómo interactuar con eficacia con los demás y las habilidades grupales e interpersonales no aparece mágicamente cuando se las necesita. Muchos alumnos, tanto de escuela primaria como de

---

<sup>154</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.

<sup>155</sup> Op. Cit. CASSANY. Pag 9.

colegio secundario, carecen de habilidades sociales básicas tales como la capacidad de identificar correctamente los sentimientos de los otros o de hablar adecuadamente sobre una tarea y esto es debido a que en la institución no se observó la formación en las habilidades sociales ni en la producción textual debido a la falta de formación de los docentes en nuevas estrategias pedagógicas que solucionen las necesidades actuales que tienen los estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

- ✓ El proceso de escritura en el aula aún no es una práctica diaria. Prevalecen las prácticas de escritura mecánica como la transcripción de guías al cuaderno, la realización de resúmenes cortos y la creación de finales de diferentes tipos de textos, sin la clara explicación del proceso de composición textual (antes, durante y después), en el que el docente escriba con los estudiantes, se documenta, se organizan mapas de organización para la escritura y se analizan los borradores tanto de los estudiantes como del docente.
  
- ✓ Dentro de las estrategias que manejan los docentes de la institución, no se encuentra el aprendizaje cooperativo a pesar de sus múltiples beneficios tanto para los docentes como para los estudiantes. Al contrario solo utilizan métodos como la evaluación escrita y actividades rutinarias de aula como el desarrollo de guías, resúmenes y transcripciones son mucho más frecuentes.
  
- ✓ Fue difícil realizar los análisis partiendo de la observación no participante acerca de las estrategias de trabajo cooperativo utilizadas por los docentes para la escritura en las clases de lengua castellana del grado sexto, debido a que en el aula no se evidencia el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión), solo se refleja la transcripción de textos al cuaderno.

## 6. RECOMENDACIONES

Dado que el ambiente de trabajo influye en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es necesario mejorar las condiciones en cuanto al ambiente físico de la institución (aula de clase) y al ambiente de aprendizaje, ya que este es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Este ambiente debe, por una parte, fomentar el aprendizaje autónomo, dando lugar a que los sujetos asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, por otra parte, generar espacios de interacción entre los estudiantes en los cuales el aprendizaje se construya conjuntamente de manera que se enriquezca la producción de saberes con el trabajo cooperativo y se reconozca la importancia de coordinar las acciones y pensamientos con los demás.

Es preciso que los docentes de esta institución apliquen nuevas y distintas estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes construir, descubrir, transformar y aplicar sus propios conocimientos. El papel del docente consiste en crear las condiciones necesarias para que los alumnos puedan construir significado a partir de los nuevos materiales estudiados, procesándolos con las estructuras cognitivas que ya poseen.

Finalmente se recomienda la formación de maestros en cuanto al aprendizaje cooperativo y la implementación de un plan de mejoramiento que contemple la transformación del PEI y los planes de clase que incluyan a los estudiantes de bajo rendimiento académico, utilizando el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje en el cual todos los alumnos aprenderían cómo trabajar de manera colaborativa y autónomamente permitiendo mejorar su propio aprendizaje y el de

los demás, también se mejorarían las relaciones positivas entre los alumnos y un fortalecimiento del yo y el papel del estudiante dentro de una sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- 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].
- APRENDER A COOPERAR Y COOPERAR PARA APRENDER. Disponible EN: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fgiac.upc.es%2FJAC10%2F09%2FDoc\\_68.pdf&ei=mBIU6aolnS0gGY8IH0CA&usg=AFQjCNEwDTthBYAkMmUW8eRKsIKq6AbwXg](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fgiac.upc.es%2FJAC10%2F09%2FDoc_68.pdf&ei=mBIU6aolnS0gGY8IH0CA&usg=AFQjCNEwDTthBYAkMmUW8eRKsIKq6AbwXg)
- ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. Etnografía. Métodos de investigación. En: MURILLO, J y MARTÍNEZ, C. investigación etnográfica. Barcelona: Paidós Básica, 1994, p. 14
- ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. México: Mc Grau Hill, 2010, p. 87.
- AUSUBEL, David. Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1982. p. 78-79
- BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique, 1997.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa.

- 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)>
- 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
- 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. 145
- CAMELO, A; GARCÍA, N y MERCHÁN, S. Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en educación superior. Bogotá: Universidad de la Salle, 2008.
- CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 15
- 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)
- CASSANY, Daniel. ¿Cómo evaluar? EN: Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 207-271.
- 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)

- CASSANY, D. la cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama, 1995. p. 69
- CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 74.
- CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 147-148
- CASTELLARO, M y DOMININO, M. El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos. En: Revista Intercontinental de Psicología y Educación [en línea]. Vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, (2011). [Consultado 20 diciembre de 2013]. Disponible en <  
<http://www.redalyc.org/pdf/802/80220774007.pdf>>
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION. Disponible en <  
<http://www.mineducacion.gov.co>>
- CROOK, Charles. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid: Moratas, 1998
- CROOK, Ch. Ordenadores y aprendizaje colaborativo. En: MANZANO, P. Ordenadores y aprendizaje colaborativo Madrid: Morata, 1998. p. 130-153.
- CROOK, CK (1998) *Ordenadores y Aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.p.11
- CROOK, CK (1998) *Ordenadores y Aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.p.66
- EGG, Ezequiel Ander. El taller una alternativa de renovación pedagógica. Capítulo I. Magisterio del río de la plata. Viamonte (1674)

- 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)
- Escribir sin pensar, ¡ni pensarlo! Organizar la expresión escrita. Disponible en Internet: [http://www.uv.es/foroele/foro3/Llopis\\_Garcia\\_2007.pdf](http://www.uv.es/foroele/foro3/Llopis_Garcia_2007.pdf) [en línea]. [citado el 20 de Julio de 2013]
- DEL RINCÓN, D. et al. Técnicas de investigación en ciencias sociales. En: MURILLO, J y MARTÍNEZ, C. investigación etnográfica. Madrid: Dykinson, 1995, p. 11
- DIAZ, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Grau Hill, 1999, p. 278-279.
- 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.
- DOMINGUEZ, E. Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral. Barranquilla: Fundación Universidad del Norte, 2009.
- FORMAN, E. A y CAZDEN, C.B, Perspectivas vygotskianas 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.
- GONZÁLEZ, R. Investigación cualitativa y subjetiva. En: Los procesos de construcción de la información. México: McGraw Hill, 2007, p. 1-20.

- GROS, B. El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa. 2000
- INFORME DE RENDICION PUBLICA 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)
- JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidós SAICF: 1999. Pág. 10.
- 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.
- JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidós SAICF: 1999. Pág. 17
- 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.
- 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.
- 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<sup>1</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. 44-45. g. 43.
- 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
- JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidos SAICF: 1999. Pág. 92
- JHONSON, David W, JOHNSON. Roger T, JOHNSON Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidos SAICF: 1999. Pág. 93.
- JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC, El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires:Paidos. (1999) pág.14. EN: ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. México: Mc Grau Hill, 2010, p.90
- KAGAN, Coperative learning, San Capistrano, Resources for Teachers. . En: CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 139-157.
- LEÓN, O y MONTERO, I. Métodos de investigación en psicología y educación. En: Investigación etnográfica. Madrid: McGraw-Hill, 2003, p. 9.
- Madrid: La Muralla. En: Murillo, J. La entrevista. Metodología de la investigación avanzada.[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Pre-sentaciones/Entrevista\\_\(trabajo\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Pre-sentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

- MATA Enrique (2000). La investigación cualitativa y plan de estudios de 1997 de la licenciatura de la educación primaria de las escuelas normales .Revista educación.
- Medellín Portal Educativo. Diario de campo. En: <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/maestrosinvestigadores/Li sts/Entradas%20de%20blog/Post.aspx?List=38eaa16d-ccb6-4459-bff4-d3a5f08ad4ee&ID=22>
- 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 Grau Hill, 2004, p. 87.
- MEN. El currículo como puesta en marcha del PEI. En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 30.
- MEN. Deserción Escolar. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>
- MEN. Rol del docente. En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p 35.
- MOLL, Santiago. Justifica tu Respuesta: educación e interacción con las nuevas tecnologías. Blog. En: <http://justificaturespuesta.com/>
- 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)>

- 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)
- 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.
- 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.
- ORDOÑEZ, 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.
- 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]
- 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>>

- PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral, S.A, 1964.
- REYES, A. Una escuela para la formación del ciudadano. En: MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p. 15.
- SÁBATO, A. Por una educación con vocación autodidacta. En: MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p. 25.
- SERAFINI, M. Cómo se escribe. Barcelona: Paidós, 1994.p.33
- SCHMUCK, R y SCHMUCK (2001). Aprender en grupo en el aula de clase. EN: ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. México: Mc Grauu Hill, 2010, p.90
- VASCO Carlos Eduardo, Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, En: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: Magisterio 1998, p. 39
- 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>
- VALLES, Miguel. Entrevistas cualitativas.
- 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)

- 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. Guía de entrevista a docentes



**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 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:** 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. Entrevistas realizadas a los docentes

### Docente 1:

7

Universidad Industrial de Santander

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 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:** 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?

Aprender es asumir la responsabilidad y el compromiso de adquirir conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que se APLIQUEN en las relaciones inmediatas y mediatas y que repercuten en la formación integral y en la interacción personal, familiar, social y con el entorno.

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

Para el aprendizaje cooperativo se aplican dinámicas de grupo, sociodramas, trabajos por binos, exposiciones individuales y grupales. Después de las socializaciones se realizan ejercicios de autoevaluación, coevaluación y evaluación formativa para destacar los logros adquiridos y enfatizar los desempeños positivos en las competencias desarrolladas.

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

Cuando demuestra con eficiencia y calidad la(s) competencia(s) trabajada(s) tanto en los ejercicios de aula y su(s) exposición(es) en el tablero o en la(s) sustentación(es) como en el trabajo ejecutado (con orden, claridad y precisión) en el cuaderno y en las evaluaciones escritas.

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

El trabajo en grupo se organiza teniendo en cuenta el número de integrantes, quienes se reúnen para desarrollar un temario y luego sustentarlo durante la exposición o plenaria. El trabajo en equipo requiere que cada integrante dé su mejor talento para lograr la eficiencia y la calidad del proceso investigativo.

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

En el trabajo cooperativo hay una organización, todas las miembros cumplen funciones específicas y aportan para que el desempeño sea excelente. En el trabajo colaborativo, los líderes asesoran a los compañeros y les colaboran para que logren los objetivos propuestos.

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

Se evalúa la calidad de los contenidos de los puntos desarrollados en el informe escrito. El desempeño en la plenaria o informe de relatoría.

Durante el proceso se hace evaluación formativa para estimular los aciertos en la participación de cada integrante.

Después de cada sustentación, se evalúa y coevalúa la participación con base en los comentarios de los compañeros, se resaltan los logros sobresalientes.

7. ¿Qué ventajas tiene trabajar cooperativamente?

Que se ayudan unos a otros y se animan a trabajar cuando sienten un apoyo mutuo de sus mismos compañeros y docentes.

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

Lectura, análisis e interpretación de textos literarios, y no literarios, verbales y no verbales (trabajando cooperativamente). Videos, guías con pasas. Juegos lúdico, pedagógicos para motivar las clases. Dramatizaciones etc.

## Docente 2:

2



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 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:** 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?

Es un proceso teórico-práctico de formación integral, donde la persona no sólo desarrolla sus habilidades, aptitudes, cualidades, actitudes, competencias, inteligencias, saberes académicos, humanísticos e intelectuales, <sup>seis criterios artísticos,</sup> ~~la mismo que~~ también su ~~fortaleza física en armonía y equilibrio para así~~ ~~enfrentar la vida y los retos que ésta le plantea~~ en lo laboral, social y familiar y a todas <sup>responsabilidad y decisión.</sup> responder con entereza.

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

- Usar estrategias más prácticas que teóricas.
- aplicar un 90% de práctica y un 10% de teoría.
- Que los alumnos asimilen el saber a partir del hacer.
- En cada año escolar buscar de acuerdo al grado, desarrollar en el alumno las 4 habilidades o competencias comunicativas básicas: saber hablar en público, saber tomar nota de las explicaciones del docente, saber producir textos escritos coherentes y saber leer interpretativamente textos del lenguaje verbal y no verbal, del lenguaje literario y no literario.
- Proyección de videos y textos audiovisuales.
- Lectura, análisis e interpretación permanente de textos literarios y no liter; verbales y no verb.

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

- Lo reconozco y lo verifico aplicándose continuamente pruebas escritas tipo ICFES.
- Desarrollando técnicas grupales de acuerdo a pautas dadas en clase.
- Poniéndole a interpretar por escrito textos liter. y no liter. y no liter. del lenguaje verbal y no verbal.
- Elaborando resúmenes de videos y textos leídos a través de cuadros sinópticos y mapas conceptuales, etc.
- Producción de textos liter. y no liter. cohesionados, coherentes y estructurados.

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

- El trabajo en equipo lo desarrollan todos los alumnos de un grado para mejorar el aprendizaje integral. También los docentes de las diferentes áreas para transversalizar el saber o el aprendizaje en determinados temas.
- El trabajo en grupo son las actividades que dentro del aula se le asignan a los estudiantes para que las desarrollen y profundicen en ellas en grupos de trabajo: 2, 3 o más. Fortalecer las debilidades individuales.
- El trabajo en equipo busca la transversalidad del saber y el trab. en grupo busca

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

Cooperativo: A través de una cooperativa, cooperar entre todos.

Colaborativo: Trabajo realizado conjuntamente, trabajo que se hace con 2 o más personas.

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

A través de la observación, evaluación escrita, dramatizaciones, trabajos de guía en el aula de clases.

7. ¿Qué ventajas tiene trabajar cooperativamente?

Hay mayores posibilidades de comprensión por parte de los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, porque se sienten menos cohibidos al ser estimulados y asesorados por los compañeros de equipo. Se desarrollan cualidades de liderazgo, responsabilidad, compromiso. Se distribuye mejor el tiempo.

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

El desarrollo de ejercicios en forma grupal. La explicación que cada líder de grupo puede compartir en plenaria para que maneje un nivel sencillo en forma agradable. La evaluación formativa estimula mucho el desempeño individual. La coevaluación hace que los alumnos sean más sinceros, críticos, justos. Sobresalen los talentos individuales y grupales, que sirven de ejemplo para todos los alumnos.

## ANEXO C. Taller 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 sexto, en una institución educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

**Objetivo:** Determinar las percepciones que sobre trabajo 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 sexto grado de una Institución Educativa en convenio con la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. 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>
6-05	1 ( 2 horas)	Jueves 27 de marzo
6-04	1 (2 horas)	Lunes 31 de marzo
6-02	1 (2 horas)	Lunes 31 de marzo
6-08	1 ( 2 horas)	Martes 01 de Abril

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>156</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>156</sup> El vídeo 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 4**) 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
- 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 a los estudiantes y la maestra por permitir que se llevara a cabo el taller.

## ANEXO D. Dilemas morales para cada grupo

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 saben 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?

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?

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?

## ANEXO E. 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 sexto, en una institución educativa con convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

**OBJETIVO:** Determinar el tipo de actividades que plantean los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula de clase.

### **DIARIO DE CAMPO N 1**

**GRADO:** 6-05

**FECHA:** Febrero 28 de 2014

La docente inicia la clase con la oración y la toma de lista, seguidamente indaga a sus estudiantes diciendo: ¿En qué quedamos la clase anterior? para realizar la continuación del tema. La docente solicita a los estudiantes sacar la carpeta y el cuaderno y buscar la guía: “Géneros literarios” para terminar las actividades pendientes, mientras los estudiantes terminan de desarrollar la guía ella va llamando por lista para revisar la tarea de transcripción de una leyenda, diez estudiantes incumplieron con su responsabilidad no realizando la tarea.

Cuando la docente terminó de revisar la tarea llamó a cada uno de los estudiantes para que hicieran lectura de la leyenda, la consulta de esta actividad fue tomada por la mayoría del libro: “Cuento, leyenda y poesía” de Rafael Pombo. Las leyendas más leídas fueron: El Sombrerón y el Hombre Caimán.

Se evidencia que los estudiantes al hacer lectura en voz alta no usan una postura corporal adecuada, no vocalizan, no tienen un límite de distancia entre el libro y su rostro, por lo tanto se hace difícil que sus compañeros le entiendan lo que se lee. Presentada esta situación la docente busca otra estrategia para continuar con la actividad la cual era que los estudiantes contaran con sus palabras la leyenda, pero lamentablemente esta estrategia tampoco funcionó porque ellos no sabían qué decir, se dedicaron solo a transcribir y no realizaron lectura de la misma.

Un buen tiempo de la clase transcurrió con la misma actividad: lectura de leyendas, seguidamente la docente solicitó a los estudiantes inventar un final para las leyendas que habían consultado, lo cual se hizo difícil para ellos, porque la docente no dio ningún tipo de indicaciones. Cuando ella pidió los nuevos finales de las leyendas los estudiantes solo habían escrito de dos a tres renglones y siguiendo las mismas ideas de las leyendas originales.

## **DIARIO DE CAMPO N 2**

**GRADO:** 6-02

**FECHA:** Febrero 28 de 2014

\*En esta clase se trabajaron las mismas actividades que en el grado 6-05.

La docente inicia la clase con la oración y la toma de lista. Siete estudiantes llegaron tarde y son ubicados en la parte superior del salón, seguidamente indaga a sus estudiantes diciendo: ¿En qué quedamos la clase anterior? para realizar la continuación del tema. La docente solicita a los estudiantes sacar la carpeta y el cuaderno y buscar la guía: “Géneros literarios” para terminar las actividades

pendientes, mientras los estudiantes terminan de desarrollar la guía ella va llamando por lista para revisar la tarea de transcripción de una leyenda, ocho estudiantes incumplieron con su responsabilidad no realizando la tarea.

Cuando la docente terminó de revisar la tarea inicio a llamar a cada uno de los estudiantes para que hicieran la lectura de la leyenda, la consulta de esta actividad fue tomada por la mayoría del libro: "Cuento, leyenda y poesía" de Rafael Pombo. Las leyendas más leídas fueron: El fantasma de la monja y Madre monte.

Se evidencia que los estudiantes al hacer lectura en voz alta no usan una postura corporal adecuada, no vocalizan, no tienen un límite de distancia entre el libro y su rostro, por lo tanto era difícil que sus compañeros entenderían lo que se leía, presentada esta situación la docente busca otra estrategia para continuar con la actividad la cual era que los estudiantes contaran con sus palabras la leyenda, pero lamentablemente esta estrategia tampoco funcionó porque ellos no sabían que decir, se dedicaron solo a transcribir y no realizaron lectura de la misma.

Un buen tiempo de la clase transcurrió con la misma actividad: lectura de leyendas, seguidamente la docente solicito a los estudiantes inventar un final para las leyendas que habían consultado, lo cual se hizo difícil para ellos, porque la docente no dio ningún tipo de indicaciones. Cuando ella pidió los nuevos finales de las leyendas los estudiantes solo habían escrito de dos a tres renglones y siguiendo las mismas ideas de las leyendas originales.

## DIARIO DE CAMPO N 3

**GRADO:** 6-04

**FECHA:** Marzo 03 de 2014

### **Descripción del aula de clase:**

El aula de clase es un lugar muy estrecho para 38 estudiantes, falta ventilación y luz, las puertas siempre permanecen cerradas justificando que es la indicación dada por el padre rector, el color de las paredes es opaco: gris con beige lo cual no da claridad, no hay la cantidad suficiente de sillas surdas para los estudiantes que la requieren, el salón en la parte superior tiene una superficie alta en la que se ubicada el puesto de la docente. Los pupitres siempre están organizados en filas indias y los estudiantes se ubican en el puesto que ellos deseen.

La docente inicia la clase con la oración y la toma de lista, seguidamente indaga a sus estudiantes diciendo: ¿En qué quedamos la clase anterior? para realizar la continuación del tema. La docente solicita a los estudiantes sacar la carpeta y el cuaderno y buscar la guía: “Técnicas de estudio: El resumen” para terminar la transcripción de la misma en el cuaderno, para esta actividad la docente da quince minutos lo cual no es suficiente para terminar, manifestaron los estudiantes.

La docente dice a los estudiantes que evaluará el trabajo y para esto va dando puntos positivos y negativos según el comportamiento que tengan en la clase. Algunos estudiantes manifiestan inconformidad por el tipo de actividades que la docente realiza y trabajan inadecuadamente: hablan, se paran del puesto y se tiran los útiles escolares unos a otros, la docente ve esta situación y les grita diciendo: “vino a dormir, a pasear, porque no se quedó en su casa si no va hacer nada”, ella se molesta y les dice a los estudiantes que va a realizar citas a los

padres de familia y si el acudiente no se presenta los estudiantes no podrán ingresar a la siguiente clase.

Terminada la actividad de transcripción de la guía del resumen empiezan un nuevo tema el cual es el párrafo que se encuentra explicado al finalizar la guía de resumen. La docente solicita a algunos estudiantes la lectura en voz alta de la guía y en cada punto aparte hace pausa para explicar, lastimosamente para la explicación vuelve a repetir lo mismo que está en la guía, no ejemplifica e indaga a los estudiantes textualmente.

Al finalizar la lectura y la explicación la docente pide a los estudiantes leer una adaptación de un texto de quince renglones y a esté realizar un resumen, para lo cual les recuerda la clave del resumen la cual es la relectura del texto y tener presente las ideas principales del mismo.

#### **DIARIO DE CAMPO N 4**

**GRADO:** 6-08

**FECHA:** Marzo 04 de 2014

El docente inicia la clase realizando ejercicios de estiramiento y respiración, terminada esta actividad realiza la oración, la toma de lista y recuerda a los estudiantes la importancia de la presentación personal.

A continuación el docente solicita a los estudiantes conformar grupos de cinco integrantes, ellos se organizan con los compañeros que desean trabajar. Terminada la organización de los grupos el docente explica dos roles fundamentales que deben tener en cuenta para realizar la actividad: el moderador (persona encargada de mantener el orden y la disciplina e incentivar a sus compañeros a participar en la toma de decisiones en el momento de realizar la lluvia de ideas) y el secretario (persona encargada de tomar nota del común

acuerdo que se estableció en el grupo) sin embargo el docente recalca que todos deben tomar nota y realizar la actividad entre todos los integrantes no recargando el trabajo a los dos compañeros que fueron elegidos para cumplir con esta función. La elección de los estudiantes que van a representar los roles en algunos grupos fue voluntaria, en otros por asignación de los integrantes y en un grupo realizando el juego de piedra papel o tijera.

Al finalizar la elección de los estudiantes que van a desempeñar los roles, el docente entrega a cada grupo un guía de clase titulada: “Guía para conjugar verbos en modo indicativo” la cual contiene las siguientes las siguientes indicaciones y actividades:

Indicaciones:

- ✓ Forman grupos de cinco compañeros.
- ✓ Elijan el moderador (para que coordine la participación y mantenga la disciplina de los integrantes), secretario (para que tome apuntes de las ideas compartidas y de común acuerdo).
- ✓ Revisen los apuntes para que corrijan la conjugación realizada.
- ✓ Designen a un compañero para que pase al tablero a conjugar el verbo respectivo.

Actividades:

1. Lea las oraciones que aparecen en la hoja y determinen:

Oraciones:

1. María estudia matemáticas en el salón de clase
2. Juan ha estado estudiando inglés durante la mañana
3. El niño jugó en un partido de fútbol
4. Vosotros hubiste leído “El principito”
5. Juanita cantaba en el jardín la noche anterior
6. Pedro había pensado en el partido de la Selección Colombia

## 7. La enfermera aplicará la inyección al paciente mañana

- a. ¿En cuál modo, en cuál tiempo, en cuál persona gramatical, en qué número, en cuál voz y en qué aspecto está conjugado el verbo de cada oración?
- b. Conjuguen en modo indicativo y en todas las personas gramaticales del singular y del plural, el verbo en el tiempo e que aparece en la oración que le corresponde a su grupo. **(Anexo 6)**

El docente solicita la lectura silenciosa de la guía y rota por los grupos recordándoles las funciones. Los estudiantes no siguen las indicaciones dadas por el docente, hablan, gritan y se paran de sus puestos desplazándose hacia otros grupos fomentando desorden y desconcentración. El docente asigna a cada grupo un número y les dice a los estudiantes que van a tomar la oración a la que le está asignado ese número para el desarrollo de las actividades dadas anteriormente.

El docente da 45 minutos para la realización de las actividades (en este tiempo el docente rota por los grupos para dar algunas explicaciones y aclarar dudas) al pasar este tiempo el docente pide que le entreguen los trabajos y se lleva la sorpresa que algunos grupos no entregaron porque no realizaron las actividades ya que todos los integrantes hablaban al tiempo, se gritaban unos a otros, no escuchaban las ideas, no había organización, los estudiantes que desempeñaban los roles no cumplieron con su función, algunos grupos quedaron con menos integrantes ya que se peleaban y retiraban del grupo, terminando algunos trabajando solos.

El docente al ver esta situación invito a los estudiantes a levantar sus pupitres para organizar el salón en filas y empezar con la exposición de los trabajos. Los grupos que no realizaron la actividad obtendrán un desempeño bajo.

## ANEXO F. Guía para conjugar verbos en modo indicativo

INSTITUTO TECNOLÓGICO SALESIANO ELOY VALENZUELA SEDE A JORNADA TARDE

ÁREA DE HUMANIDADES: ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA

EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

GUÍA PARA CONJUGAR VERBOS EN MODO INDICATIVO

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

### ACTIVIDADES:

1. Formen grupos de cinco (5) compañeros.
2. Elijan moderador (para que coordine la participación y mantenga la disciplina de los integrantes), secretario (para que tome apuntes de las ideas compartidas y de común acuerdo).
3. Lea las oraciones que aparecen en la hoja y determinen:
  - 3.1 ¿En cuál modo, en cuál tiempo, en cuál persona gramatical, en qué número, en cuál voz y en qué aspecto, está conjugado el VERBO de cada oración?
  - 3.2 Conjuguen en modo indicativo y en todas las personas gramaticales del singular y del plural, el VERBO en el TIEMPO en que aparece en la oración que le corresponde a su grupo.
  - 3.3 Revisen los apuntes para que corrijan la conjugación realizada.
  - 3.4 Designen a un compañero para que pase a tablero a conjugar el verbo respectivo.

### ORACIONES:

1. María estudia matemáticas en el salón de clase.
2. Juan ha estado estudiando inglés durante la mañana.
3. El niño jugó un partido de fútbol.
4. Vosotros hubisteis leído "El Principito".
5. Juanita cantaba en el jardín la noche anterior.
6. Pedro había pensado en el partido de la Selección Colombia.
7. La enfermera aplicará la inyección al paciente mañana.
8. Luís habrá analizado el ejercicio para el examen.
9. Nosotros viajaríamos en vacaciones.
10. Ellas habrían viajado a San Gil.

4. Cada alumno conjuga el verbo respectivo en Modo Indicativo y en todos los tiempos simples y compuestos.

## DIARIO DE CAMPO N 5

**GRADO:** 6-05

**FECHA:** Marzo 06 de 2014

La docente inicia la clase con la oración y la toma de lista. Seguidamente solicita a los estudiantes dejar la carpeta y el cuaderno en el escritorio de ella para calificar la guía anterior. Mientras ella califica, le pide el favor a un estudiante que entregue un taller: "Cuestionario para la segunda evaluación" y da la indicación de colorear el dibujo de Winnie Pooh que se encuentra en la hoja final del taller.

En la hoja final del ayer observamos dos frases que decían: "el secreto está en resolver y memorizar el cuestionario, pon mucha atención" y "me comprometo hacer promovido", estas frases nos permitieron deducir y constatar que la docente no sigue un proceso de enseñanza, ella solo se dedica a entregar una guía y que los estudiantes respondan, no explora pre saberes, no explica el tema, no ejemplifica y no permite que los estudiantes creen su propio conocimiento.

Cuando la docente termina de calificar. Invita a los estudiantes a responder el taller, para esta actividad les comenta que pueden abrir el cuaderno y la carpeta, durante este trabajo los estudiantes manifestaron encontrar puntos que ya habían realizado clases anteriores.

La docente da un tiempo corto para la realización del taller, lo cual algunos estudiantes manifestaron no haber alcanzado a realizar las actividades. Inmediatamente les solicita guardar el taller en la carpeta y terminarlo en casa, ya que van a terminar la guía de la oración porque no se puede quedar atrasada con los temas que tienen que ver en el primer periodo, para esta actividad da quince minutos. Posteriormente empieza a calificar la guía de manera oral (Las preguntas del taller eran de selección múltiple) pidiendo a un estudiante leer los puntos y quien desee participar levanta la mano y ella da la palabra para dar respuesta a

esa pregunta, y a quien le quede bien la respuesta coloca un chulito y a quien le quede mal una equis, los estudiantes no cumplieron la indicación todos respondían al tiempo y no levantaban la mano, así transcurrió toda la clase.

## **DIARIO DE CAMPO N 6**

**GRADO:** 6-08

**FECHA:** Marzo 11 de 2014

El docente inicia la clase con ejercicios de respiración, continúa con la oración y toma de lista, luego reparte la guía para la lectura de la “Asombrosa historia del viajero de las estrellas” de Jordi I Fabra que contiene las siguientes actividades: Ordenar el listado de palabras alfabéticamente, averiguar el significado de cada palabra en el diccionario y copiarlo en el cuaderno, pintar un dibujo o caricatura de cada uno de los personajes enjuiciados, leer el libro y realizar las actividades que el profesor proponga y hacer el análisis literario del libro según las indicaciones del profesor. **(Anexo 7)**

El docente hace lectura de la guía para explicar y comenta que durante al clase solo desarrollaran el primer punto, realizando un ejemplo de los ejercicios y para ello le pide a un estudiante que pase al tablero para que copie un listado de palabras que le va dictado cada uno de los compañeros que quieran participar en la actividad, los estudiantes se ven entusiasmados porque manifiestan que la actividad esta fácil y entendible.

La actividad que están realizando los estudiantes consiste en organizar alfabéticamente un listado de palabras, para esto el docente pasa al azar diferentes estudiantes y antes de escoger el nuevo que va a pasar a el tablero les dice que lean primero todas las palabras e identifiquen cual sigue. A medida que los estudiantes van realizando la actividad en el tablero los demás la van consignando en el cuaderno.

**ANEXO G. Guía para la lectura de “la asombrosa historia del viajero de las estrellas”, de Jordi Sierra I Fabra**

INSTITUTO TECNOLÓGICO SALESIANO ELOY VALENZUELA

ÁREA DE HUMANIDADES: ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA

GRADO SEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

GUÍA 1 PARA LA LECTURA DE “LA ASOMBROSA HISTORIA DEL VIAJERO DE LAS ESTRELLAS”, DE JORDI SIERRA I FABRA.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ SEXTO \_\_\_\_\_

**ACTIVIDADES:**

1. Ordenar el listado de palabras ALFABÉTICAMENTE.
2. Averiguar el significado de cada palabra en el diccionario. Copiarlo en el cuaderno.
3. Pintar un dibujo o caricatura de cada uno de los personajes enjuiciados.
4. Leer el libro y realizar las actividades que el profesor proponga.
5. Hacer el análisis literario del libro según indicaciones del profesor.

**LISTADO DE PALABRAS**

Juicio	ujier	apremió	juez	siquiera	atisbar
Empeño	enjuto	recia	porte	galante	arremolinado
Gallardo	frondoso	enjundia	egregio	butaca	repujado
Estrado	conminara	rumor	hosco	grave	posaderas
Jubones	rozando	bancos	execrables	restos	pirata
Goleta	Pérfida	navíos	azote	flota	imperial
Sentinas	bodegas	rudos	toscas	patán	tachonado
Cicatrices	parche	desafío	temibles	aventura	veladamente
Noble	rasgos	alegar	tribunal	dicte	espinas dorsales
Sentencia	desafiante	hinchó	fechorías	denso	inmutó
Desprecio	horca	vuesamerced	admonitoria	azotado	gentilhombres
Blasfemo	piedad	naufragio	estancia	prisión	absorta
Curiosidad	honorable	ilustrísima	señoría	murmullo	inocente
Chasquear	egregias	anales	fina	matizada	retórica
Barbilla	nobleza	grilletes	farsantes	influjo	rezongó
Singular	prisionero	énfasis	parrafada	reivindicación	inmortales
Inquirió	apelando	firmeza	dulzura	impregnaban	repulsa
Hechizante	parlanchín	salva	sesión	revestido	abrumado
Perspectivas	febril	grumete	curtió	irreductibles	ansiedad
Ingentes	remotas	henchía	Huracán	vandálico	mentecato
Axila	cavernoso	menguar	avidez	truhán	azarosa
Hierba	corales	monstruos	submarinos	abismos	disquisiciones
Precariedad	mezquinos	concordia	engullido	estremecimiento	impoluto
Famélico	fatal	estribor	amén	goleta	verdugos
Dignidad	grana	indultarle	mazmorras	jergón	archipiélago
Flora	fauna	reos	zafios	yerro	poema.

"LA DISCIPLINA ES EL ARTE DE HACER BIEN LO QUE HAY QUE HACER"

## DIARIO DE CAMPO N 7

**GRADO:** 6-04

**FECHA:** Marzo 17 de 2014

La docente inicia la clase preguntando a los estudiantes si estudiaron para la evaluación acumulativa, ellos responden que no, solo un estudiante levanto la mano y dijo yo si estudie profe, debido a la situación la docente decide hacer la evaluación la próxima clase.

La clase continúa con la entrega de un taller de ortografía que contiene las siguientes actividades: ordenar palabras, separar correctamente las palabras en sílabas, leer el poema haciendo las pausas correspondientes, separar las palabras de acuerdo a las ilustraciones y determinar el número de sílabas que contienen las palabras clasificándolas en una tabla.

La docente explica a los estudiantes como deben hacer la separación de sílabas y les dice deben memorizar las vocales abiertas y cerradas, deben tener en cuenta que una palabra abierta y una palabra cerrada no se separan y recuerden que el hiato es cuando la acentuación recae sobre la vocal cerrada.

La clase estuvo interrumpida por un buen tiempo por el psicólogo y el coordinador para explicar acerca de una convivencia que tienen el próximo miércoles, después de esto la docente da un tiempo para terminar el desarrollo de los primeros puntos del taller y empieza a realizar la corrección con la participación de los estudiantes.

## DIARIO DE CAMPO N 8

**GRADO:** 6-02

**FECHA:** Marzo 18 de 2014

La docente inicia la clase con la oración y toma de lista, seguidamente realiza la evaluación de disciplina explicándole a los estudiantes que se califica en este componente (criterios social, personal, inasistencia y retardos) además les justifica porque les coloca esa nota.

La docente les dice a los estudiantes el nuevo tema a trabajar: La sílaba y uno de ellos responde: profe yo ya le tengo, la docente asombrada pregunta porque y los demás estudiantes dicen porque es repitente y es la misma guía del año anterior.

La clase continúa con la entrega de un taller de ortografía que contiene las siguientes actividades: ordenar palabras, separar correctamente las palabras en sílabas, leer el poema haciendo las pausas correspondientes, separar las palabras de acuerdo a las ilustraciones, determinar el número de sílabas que contienen las palabras clasificándolas en una tabla y escribo diez ejemplos de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas.

La docente explica a los estudiantes como deben hacer la separación de sílabas y les dice deben memorizar las vocales abiertas y cerradas, deben tener en cuenta que una palabra abierta y una palabra cerrada no se separan y recuerden que el hiato es cuando la acentuación recae sobre la vocal cerrada, además explica la acentuación con las palmas y da ejemplo con las palabras amaba, salía. Después de esto la docente da un tiempo para terminar el desarrollo de los primeros puntos del taller y empieza a realizar la corrección con la participación de los estudiantes. La docente para dar las explicaciones no hace uso correcto del tablero, escribe en todas las esquinas, luego en el centro o viceversa.

## DIARIO DE CAMPO N 9

**GRADO:** 6-08

**FECHA:** Marzo 18 de 2014

El docente inicia la clase con ejercicios de estiramiento para calmar a los estudiantes ya que llegan muy habladores de la clase anterior. Luego continúa con la oración y la toma de lista.

Seguidamente entrega la evaluación acumulativa para realizar la corrección de la misma. Las actividades a realizar en la evaluación fueron:

- ✓ ¿Cuál es el significado del nombre de cada estudiante?
- ✓ Analice e identifique los rasgos y características del nombre o sustantivos "NIÑITOS".
- ✓ Conjugue el verbo ESTUDIAR en los 5 tiempos simples, colocando el nombre respectivo de cada tiempo con toda las personas gramaticales del singular y el plural.
- ✓ Conjugue el verbo BARRER en todos los tiempos en el verbo auxiliar HABER, tanto en las personas del singular como del plural, colocando el nombre respectivo.
- ✓ Con las siguientes oraciones identifique la estructura gramatical: sujeto, núcleo del sujeto, predicado, núcleo del predicado, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial de modo, lugar, tiempo, finalidad y de instrumento.

Los estudiantes manifestaron que la evaluación la contestaron el día anterior y por un incidente que le pasó a un compañero el profesor dejó la evaluación para terminarla en la casa.

La revisión de la evaluación se realizó por filas del último al primero y viceversa y así transcurrió las horas de clase hasta que se corrigió toda la evaluación.

## DIARIO DE CAMPO N 10

**GRADO:** 6-05

**FECHA:** Marzo 20 de 2014

La docente inicia la clase con la oración y toma de lista, seguidamente entrega a los estudiantes la evaluación acumulativa de lengua castellana y da las indicaciones generales para la realización de la misma.

Las actividades de la evaluación consiste en: Leer el texto (texto de cinco renglones) y subrayar cada oración que encuentre, relacionar las dos columnas escribiendo en la línea la letra que corresponde, señalar el sujeto, el predicado, el núcleo del sujeto, y el núcleo del predicado en las oraciones, escribir ejemplos de oraciones según su significado (enunciativa, exclamativa, interrogativa, desiderativa, dubitativa, imperativa) y escojo la opción correcta (numeral tipo ICFES).

En la parte final de la evaluación se encuentra un dibujo de Elmo, el cual los estudiantes deben colorear cuando terminen de responder las preguntas de la evaluación (el dibujo es la parte decorativa de la evaluación porque no está relacionado con los temas a evaluar). Durante la evaluación varios estudiantes no acataron las normas: hablaban, se paraban del puesto y se miraban unos con otros (la docente no se dio cuenta de la situación).

En la realización de la evaluación gastaron una hora de clase, la otra hora fue utilizada en la elaboración de un taller de ortografía, que contiene las siguientes actividades: ordenar palabras, separar correctamente las palabras en sílabas, leer el poema haciendo las pausas correspondientes, separar las palabras de acuerdo a las ilustraciones y determinar el número de sílabas que contienen las palabras clasificándolas en una tabla.

La docente explica a los estudiantes como deben hacer la separación de sílabas y les dice deben memorizar las vocales abiertas y cerradas, deben tener en cuenta que una palabra abierta y una palabra cerrada no se separan y recuerden que el hiato es cuando la acentuación recae sobre la vocal cerrada. Así transcurrieron las dos horas de clase.

## **DIARIO DE CAMPO N 11**

**GRADO:** 6-02

**FECHA:** Marzo 21 de 2014

La docente inicia la clase con la oración y toma de lista, seguidamente entrega a los estudiantes la evaluación acumulativa de lengua castellana y da las indicaciones generales para la realización de la misma.

Las actividades de la evaluación consiste en: Leer el texto (texto de cinco renglones) y subrayar cada oración que encuentre, relacionar las dos columnas escribiendo en la línea la letra que corresponde, señalar el sujeto, el predicado, el núcleo del sujeto, y el núcleo del predicado en las oraciones, escribir ejemplos de oraciones según su significado (enunciativa, exclamativa, interrogativa, desiderativa, dubitativa, imperativa) y escojo la opción correcta (numeral tipo ICFES).

En la parte final de la evaluación se encuentra un dibujo de Elmo, el cual los estudiantes deben colorear cuando terminen de responder las preguntas de la evaluación (el dibujo es la parte decorativa de la evaluación porque no está relacionado con los temas a evaluar). Durante la evaluación varios estudiantes no acataron las normas: hablaban, se paraban del puesto y se miraban unos con otros (la docente no se dio cuenta de la situación).

En la realización de la evaluación gastaron una hora de clase, la otra hora fue utilizada en la elaboración de un taller de ortografía, que contiene las siguientes actividades: ordenar palabras, separar correctamente las palabras en sílabas, leer el poema haciendo las pausas correspondientes, separar las palabras de acuerdo a las ilustraciones y determinar el número de sílabas que contienen las palabras clasificándolas en una tabla.

La docente explica a los estudiantes como deben hacer la separación de sílabas y les dice deben memorizar las vocales abiertas y cerradas, deben tener en cuenta que una palabra abierta y una palabra cerrada no se separan y recuerden que el hiato es cuando la acentuación recae sobre la vocal cerrada. Así transcurrieron las dos horas de clase.

## ANEXO H. Lista de chequeo



**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 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"/> Si	<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"/> Si	<input type="radio"/> No	
<b>Grupos de trabajo cooperativo</b>			

Los grupos son conformados por cantidades reducidas de estudiantes:		
• Grupos formales: se especifican los objetivos, decisiones previas especifican las tareas y supervisan el trabajo.	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Grupos informales: Se conforma antes y después de la clase	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Grupos de base cooperativa: rendimiento académico durante un año.	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
<b>Planificación</b>		
Los estudiantes toman la iniciativa para escribir y se sienten motivados al hacerlo	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
Los estudiantes planifican su proceso de composición:		
• Revelan el propósito y la estructura del texto	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Utilizan títulos internos para el apartado	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Organizan el texto en párrafos	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Utilizan marcadores textuales	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Buscan léxico compartido con el lector	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Conocen las convenciones mecánicas: ortografía, mayúsculas, recursos	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
Los estudiantes seleccionan la información pertinente y utilizan técnicas para organizar las ideas:		
• Torbellino de ideas	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Mapas de ideas	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Racimo asociativo	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Mapa conceptual	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Esquema de sol	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Diagrama radial	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
• Diagrama reticulado	<input type="radio"/> SI	<input type="radio"/> No
<b>ESCRITURA</b>		

<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="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
<b>POST-ESCRITURA</b>		
<b>Revision</b>		
El estudiante evalúa y revisa la estructura del texto	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
El estudiante sintetiza, corrige y agrega nueva información al texto	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
El estudiante formula una posición única según los aportes del grupo	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
El estudiante con ayuda del grupo busca que el escrito tenga un lenguaje más claro y fluido	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
El estudiante relea, revisa el contenido (qué dice, qué quisiera que dijera, reacción del lector), esto lo hace de forma cooperativa en el grupo	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
El estudiante verifica que el texto responda a lo planeado inicialmente (borrador – plan inicial)	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> 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="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
<b>TAREAS DE COMPOSICION COOPERATIVAS</b>		
Los estudiantes asocian, desarrollan y sintetizan las ideas de cada uno y los organizan en párrafos para la composición.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> 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="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
Todos los estudiantes se involucran trabajados juntos durante toda la composición para mejorar su texto (elaboran un escrito compuesto a cuatro o más manos).	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
<b>REDACTAR Y CORREGIR COOPERATIVAMENTE ENTRE IGUALES</b>		
Los estudiantes revisan constantemente la composición y aportan información valiosa para mejorar el texto.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> 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="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No
Los estudiantes hablan de lo que escriben con otros compañeros y docentes.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> 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="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No

y las detalla en el texto, los demás compañeros de grupo le dicen cuáles faltan.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No	
El estudiante verifica que el texto guarde relación con el objetivo del trabajo	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No	
<b>El estudiante pasa a el borrador a limpio</b>			
El estudiante enlaza mejor las frases dentro del texto, si es necesario	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No	
El estudiante cambia el orden de las palabras para dar mayor comprensión a lo que está diciendo	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No	
El estudiante elimina palabras repetidas, innecesarias que le restan claridad al texto	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No	
El estudiante atiende a la puntuación, ortografía y correcto orden del texto.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No	
Todos en el grupo revisan que los errores se hayan arreglado.	<input type="radio"/> Sí	<input type="radio"/> No	

# ANEXO I. Listas de chequeo, realizadas en la observación no participante

31 de Marzo  
Grado: 6-4

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS 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	3 ● Ambiente oscuro cerrado y poco espacio.
• La disposición de los pupitres permite la interacción, y el desarrollo de las actividades didácticas para la escritura.	3 ● Esta organizado en filas indias
<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.	3 ● No se trabaja ninguna actividad grupal.
• Se conforman grupos informales: Se conforma antes y después de la clase	3 ●
• Se conforman grupos de base cooperativa: rendimiento académico durante un año.	3 ●
<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.	3 ●
• Los estudiantes toman la iniciativa para escribir y se sienten motivados al hacerlo	3 ●
• Revelan el propósito y la estructura del texto	3 ●
• Los estudiantes seleccionan la información pertinente y utilizan técnicas para organizar las ideas:	3 ●
• Torbellino de ideas	3 ●
• Mapas de ideas	3 ●
• Racimo asociativo	3 ●
• Mapa conceptual	3 ●
• Esquema de sol	3 ●
• Diagrama radial	3 ●
• Diagrama reticulado	3 ●
• Discusión de conocimientos previos	3 ●
• Entrevistas/expertos	3 ●
• Otros	3 ●
<b>ESCRITURA</b>	
<b>POSICION COOPERATIVAS</b>	
Los estudiantes asocian, desarrollan y sintetizan las ideas de cada uno y los organizan en párrafos para la composición.	3 ●
Los estudiantes se explican entre sí lo que aprenden, toman notas, las comparan y las complementan para aumentar la cantidad y calidad del texto.	3 ●
Todos los estudiantes se involucran trabajando juntos durante toda la composición para mejorar su texto (elaboran un escrito compuesto a cuatro o mas manos).	3 ●
<b>COOPERATIVAMENTE ENTRE IGUALES</b>	
Los estudiantes revisan constantemente la composición y aportan información valiosa para mejorar el texto.	3 ●
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).	3 ●
Los estudiantes hablan de lo que escriben con otros compañeros y docentes.	3 ●
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.	3 ●
<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.	3 ●
<b>POST-ESCRITURA</b>	
<b>Revisión</b>	
El estudiante evalúa y revisa la estructura del texto	3 ●
El estudiante sintetiza, corrige y agrega nueva información al texto	3 ●
El estudiante formula una posición única según los aportes del grupo	3 ●
El estudiante con ayuda del grupo busca que el escrito tenga un lenguaje más claro y fluido.	3 ●
El estudiante relee, revisa el contenido (qué dice, qué quisiera que dijera, reacción del lector), esto lo hace de forma cooperativa en el grupo	3 ●
El estudiante verifica que el texto responda a lo planeado inicialmente (borrador – plan inicial)	3 ●
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.	3 ●
El estudiante verifica que el texto guarde relación con el objetivo del trabajo	3 ●
El estudiante pasa el borrador a limpio.	3 ●
El estudiante enlaza mejor las frases dentro del texto, si es necesario	3 ●
El estudiante cambia el orden de las palabras para dar mayor comprensión a lo que está diciendo.	3 ●
El estudiante elimina palabras repetidas, innecesarias que le restan claridad al texto	3 ●

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	(3) ●	Ambiente oscuro, cerrado y poco espacio.
• La disposición de los pupitres permite la interacción, y el desarrollo de las actividades didácticas para la escritura.	(9) ●	Organizado en Filas indias.
<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.	(9) ●	Nunca se trabaja en grupo.
• Se conforman grupos informales: Se conforma antes y después de la clase	(9) ●	
• Se conforman grupos de base cooperativa: rendimiento académico durante un año.	(9) ●	
<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.	(9) ●	
• Los estudiantes toman la iniciativa para escribir y se sienten motivados al hacerlo	(9) ●	
• Revelan el propósito y la estructura del texto	(9) ●	
• Los estudiantes seleccionan la información pertinente y utilizan técnicas para organizar las ideas:	(9) ●	
• Torbellino de ideas	(9) ●	
• Mapas de ideas	(9) ●	
• Racimo asociativo	(9) ●	
• Mapa conceptual	(9) ●	
• Esquema de sol	(9) ●	
• Diagrama radial	(9) ●	
• Diagrama reticulado	(9) ●	
• Discusión de conocimientos previos	(9) ●	
• Entrevistas/expertos	(9) ●	
• Otros	(9) ●	
<b>ESCRITURA</b>		
<b>COMPOSICIÓN COOPERATIVAS</b>		
Los estudiantes asocian, desarrollan y sintetizan las ideas de cada uno y los organizan en párrafos para la composición.	(9) ●	
Los estudiantes se explican entre sí lo que aprenden, toman notas, las comparan y las complementan para aumentar la cantidad y calidad del texto.	(9) ●	
Todos los estudiantes se involucran trabajando juntos durante toda la composición para mejorar su texto (elaboran un escrito compuesto a cuatro o más manos).	(9) ●	
<b>COOPERATIVAMENTE ENTRE IGUALES</b>		
Los estudiantes revisan constantemente la composición y aportan información valiosa para mejorar el texto.	(9) ●	
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).	(9) ●	
Los estudiantes hablan de lo que escriben con otros compañeros y docentes.	(9) ●	
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.	(9) ●	
<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.	(9) ●	
<b>POST-ESCRITURA</b>		
<b>Revisión</b>		
El estudiante evalúa y revisa la estructura del texto	(9) ●	
El estudiante sintetiza, corrige y agrega nueva información al texto	(9) ●	
El estudiante formula una posición única según los aportes del grupo	(9) ●	
El estudiante con ayuda del grupo busca que el escrito tenga un lenguaje más claro y fluido.	(9) ●	
El estudiante lee, revisa el contenido (qué dice, qué quisiera que dijera, reacción del lector), esto lo hace de forma cooperativa en el grupo	(9) ●	
El estudiante verifica que el texto responda a lo planeado inicialmente (borrador – plan inicial)	(9) ●	
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.	(9) ●	
El estudiante verifica que el texto guarde relación con el objetivo del trabajo	(9) ●	
<b>El estudiante pasa el borrador a limpio.</b>		
El estudiante enlaza mejor las frases dentro del texto, si es necesario	(9) ●	
El estudiante cambia el orden de las palabras para dar mayor comprensión a lo que está diciendo	(9) ●	
El estudiante elimina palabras repetidas, innecesarias que le restan claridad al texto	(9) ●	
El estudiante atiende a la puntuación, corrigiendo su correcto orden del texto.	(9) ●	