



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISION DE INVESTIGACION Y POSGRDO

**EI TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS EN  
ESCUELAS PRIMARIAS: UN ACERCAMIENTO AL  
TRABAJO DOCENTE**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA  
*MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEAN***

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ  
COMITÉ**

**DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS  
DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ  
DRA. LAURA MACRINA GÓMEZ ESPINOZA  
DRA. ELISA SAAD DAYÁN**



**México. D.F. 2012**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatorias**

Con todo mi cariño a

Maru y Luis Emilio

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente los comentarios y dedicación que me brindo cada uno de los miembros de Honorable Jurado: Dra. Sylvia Rojas Ramírez, Dr. Gerardo Hernández Rojas, Dra. María Estela Jiménez, Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza, Dra. Elisa Saad Dayán

A mis compañeras y amigas Maricela Vélez y Rosy Ríos, gracias por su apoyo y alentarme constantemente.

# ÍNDICE

Pag.

**Resumen**  
**Abstract**

**Introducción** ..... i

## **CAPÍTULO 1. LA INTERACCIÓN SOCIAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

- 1.1 El aula como contexto de enseñanza y aprendizaje .....1
- 1.2 Perspectivas teóricas en la interacción social ..... 6
- 1.3 La interacción y el discurso en el aula.....15

## **CAPÍTULO 2. EL TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS EN EL AMBITO ESCOLAR**

- 2.1 Antecedentes del trabajo en pequeños grupos .....26
- 2.2 Modalidades de trabajo en pequeños grupos.....31
- 2.3 Importancia del trabajo en pequeños grupos .....52
- 2.4 El papel del docente en pequeños grupos .....56
- 2.5 Formación docente para el trabajo en pequeños grupos .....67

## **CAPÍTULO 3 MÉTODO**

- 3.1 Planteamiento del problema .....78
- 3.2 Preguntas de investigación .....79
- 3.3 Objetivos.....80
- 3.4 Aproximación metodológica .....80
- 3.5 Participantes .....81
- 3.6 Contexto .....84
- 3.7 Procedimiento de recolección de datos.....85
- 3.8 Materiales y equipo.....86
- 3.9 Procedimiento .....86

## **CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

- 4.1 Descripción de la estructura y organización de las clases.....91
- 4.2 Descripción y análisis de la organización, conducción y evaluación del trabajo en equipo .....125

4.3 Estrategias discursivas de los docentes en el trabajo en equipo.....	146
4.5 Creencias de docentes y alumnos acerca del trabajo en equipo.....	150
<b>CONCLUSIONES</b> .....	166
<b>REFERENCIAS</b> .....	174
<b>ANEXOS</b>	
Guía de entrevista para maestros .....	
Guía de entrevista para estudiantes .....	

## Resumen

Con la finalidad de indagar la forma en que los profesores organizan, conducen y evalúan el trabajo en pequeños grupos así como las estrategias discursivas que utilizan para apoyar y potenciar las participaciones de los alumnos, se llevó a cabo un estudio naturalista descriptivo de una clase regular de 8 profesores de 4° y 6° grado, en dos escuelas públicas de primaria. Asimismo, se realizaron entrevistas a estos profesores y sus estudiantes para conocer sus ideas sobre el trabajo en equipo.

El estudio se fundamenta en la perspectiva sociocultural, específicamente en la línea de la interacción y el análisis del discurso, así como en diversos referentes conceptuales acerca del aprendizaje cooperativo y colaborativo. Desde estos planteamientos, se realizó un análisis cualitativo de las transcripciones de las clases.

Los resultados muestran que 4 de los 8 maestros trabajaron en equipo con sus alumnos. No obstante, éstos no utilizan estrategias específicas que permitan optimizar su planeación, conducción y evaluación del trabajo en pequeños grupos. Si bien consideran el valor educativo que este tipo de trabajo conlleva, se observa un conocimiento parcial o intuitivo de esta forma de trabajar en el aula, puesto que no se encontraron diferencias entre los maestros que conducen sus clases con el grupo completo y los que lo hacen en equipo.

Estos hallazgos coinciden con los resultados de trabajos realizados por distintos investigadores en diferentes países, en el sentido de la baja proporción de trabajo en pequeños grupos, siendo poco productivo en muchos de los casos donde así lo hacen.

Se concluye que es fundamental reformular la formación inicial y en servicio de los docentes conducentes a una apropiación progresiva de los conceptos teóricos, metodológicos y prácticos sobre el trabajo en pequeños grupos.

**Palabras clave:** trabajo en pequeños grupos, trabajo docente, análisis del discurso, educación primaria,

## **Abstract**

In our aim to investigate how teachers organize, conduct, evaluate when working in small groups and their discourse strategies, we have found that they support and enhance the participation of students, carrying out a descriptive naturalistic study, in classrooms of eight teachers of fourth and sixth grade, in two public elementary schools. Moreover, interviews were conducted with these teachers and their students to find out their ideas on teamwork. This study is based on the sociocultural perspective, specifically in the line of interaction and discourse, as well as several conceptual referents about cooperative and collaborative learning. From these approaches, we performed a qualitative analysis in transcripts of the classes.

The results show that four of the eight teachers use team work with their students. However, these do not use specific strategies to optimize their planning, conduct and evaluate working with small groups. Nonetheless, when considering the educational value that this type of work involves, there is a partial or intuitive knowledge concerning this way of working in the classroom, as there are no differences between teachers who conduct their classes in the whole-class and those who make a team.

These findings are consistent with the results encountered by different researchers in different countries, in what concerns the low proportion of time with small group work, hence being productively scarce in many cases where they do.

We conclude that it is essential to reformulate the initial and in-service work of teachers that lead to a progressive appropriation of theoretical, methodological and practical work in small groups.

**Key words:** small group work, teaching work, discourse analysis, primary education,



## Introducción

El trabajo en pequeños grupos en el aula ha generado en los últimos tiempos un interés, tanto teórico como práctico. A través de diferentes trabajos (e.g. Palincsar y Brown, 1984; Johnson, Johnson y Holubec, 2006; Sahran y Sahran, 2004; Slavin, 1999) se ha demostrado que, bajo ciertas condiciones, el trabajo en pequeños grupo es más efectivo para el aprovechamiento escolar, la socialización y la motivación que otras formas de trabajar en el aula. En el aspecto práctico, se ha visto la necesidad de orientar y educar para la vida; una enseñanza basada en el trabajo colaborativo en pequeños grupos, puede favorecer el desarrollo de capacidades en los estudiantes, para poder insertarse de forma crítica y provechosa en una sociedad compleja.

Según la UNESCO (2001), en los inicios de un nuevo siglo, la educación se enfrenta a retos importantes ya que la revolución tecnológica está generando profundas transformaciones en los modos de organizar la producción y el trabajo. El aspecto que afecta más directamente a la educación es que tanto las tecnologías como las gerencias descentradas adoptadas por empresas, exigen más altos niveles de cualificación y polivalencia funcional. Los criterios de selección de personal se vuelven más exigentes y presuponen un dominio de competencias compatibles con las nuevas tecnologías.

Está claro que la educación formal debe estar encaminada al desarrollo de estas competencias. Lo que el mercado de trabajo moderno demanda de las escuelas son estudiantes que sean capaces de pensar por sí mismos, analizar situaciones, resolver problemas, diseñar alternativas e implementar estrategias, cooperar con otros y trabajar en equipo.

Esta situación requiere el desarrollo de una serie de capacidades que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de la información o el conocimiento. Esto significa que la escuela debe promover estas competencias de manera explícita para que los estudiantes sean capaces de enfrentar el conjunto de los retos anteriores.

Los últimos años atestiguan la realización de reformas educativas con la intención de elevar los estándares educativos, en las cuales han figurado recomendaciones para el trabajo en pequeños grupos, en los planes de estudio en diversos países (Blatchford. y Kutnick 2003; Stern y Huber, 1997). En México, desde la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2008) hasta la fecha, se advierte el esfuerzo para replantear los currículos, programas escolares y formar a los docentes, con el fin de preparar a los alumnos de acuerdo con los requerimientos del Siglo XXI.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados mediante estas reformas educativas, en los centros escolares la dinámica de trabajo impide reflejar los cambios esperados. Es así que, en la mayoría de las aulas, predomina la clase de tipo expositiva, donde el docente ejerce el control de todo cuanto ocurre en el aula. Por su parte, los alumnos escuchan, sólo participan cuando se les solicita, escriben lo que el maestro dice o les dicta y trabajan de forma individual. En gran medida, éstas son las prácticas que han sido favorecidas por mucho tiempo en las escuelas, porque permiten al docente ejercer un mayor control sobre la dinámica del trabajo escolar.

En las últimas décadas, desde la aproximación constructivista, se considera a los estudiantes como aprendices activos, que construyen su conocimiento y reflexionan sobre sus aprendizajes a partir de un proceso interactivo con sus compañeros. Estas concepciones ampliaron la forma de pensar sobre la enseñanza en el aula y el papel de los profesores, ya que éstos se convierten en algo más que transmisores de información, para actuar como guías que facilitan la construcción de los conocimientos en los alumnos (Coll, 2001).

El paradigma constructivista con orientación sociocultural, sitúa en los procesos de interacción la clave que explica el aprendizaje y el desarrollo. El rasgo distintivo de estas interacciones son los instrumentos mediacionales, particularmente el habla que los participantes emplean en dichas interacciones. Desde esta explicación se sostiene que aunque el aprendizaje es una construcción intrapersonal que cada uno realiza, se adquiere en un contexto interpersonal, en el que el proceso de

construcción del alumno es inseparable de la ayuda que recibe, tanto del docente como de sus compañeros (Vigotsky, 1988).

En este sentido, se considera que el trabajo en pequeños grupos, como organización social que ofrece oportunidades a los estudiantes de interactuar, discutir, dar, ofrecer ayuda, aprender unos de otros y alcanzar metas comunes, pero sobretodo construir nuevos entendimientos.

Cuando los estudiantes trabajan en grupos, se requiere hacer cambios en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, redefinir los roles de docentes y alumnos: el docente deja de ser el centro del aula, en tanto los alumnos se hacen responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros (Shulman, Lotan y Whitcomb, 1998).

El interés por el estudio de los grupos en el aula comenzó en la década de los setentas. En un inicio, la investigación se centró en comparar tres tipos de organización social: la cooperativa, individualista y competitiva en diferentes contenidos escolares (Johnson, y Johnson, 1994; Slavin, 1999), quedó demostrado que la situación cooperativa mejora el rendimiento académico y cognitivo, favorece las relaciones entre alumnos y la motivación de éstos.

Los beneficios que tienen los alumnos cuando interactúan en grupos pequeños para promover el aprendizaje y el tipo de interacciones que son necesarias entre los estudiantes para potenciar el trabajo en pequeños grupos, ha sido ampliamente demostrado (e.g. Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Blatchford, Kutnick, Baines y Galton, 2003; O'Donnell, 2006)

No obstante, es preocupante que se hayan realizado pocas investigaciones donde se analice el papel que desempeñan los profesores en el trabajo en pequeños grupos, ya que constituyen pieza clave para alentar, promover y crear espacios apropiados dirigidos hacia la inducción de los alumnos al trabajo de forma colaborativa en pequeños grupos (Guillies y Boyle 2006; Webb 2009, Webb, Nemer e Ing, 2006)

En este sentido, Martí y Solé (1997), señalan que, en las tareas en pequeños grupos, el docente pasa de ser un simple trasmisor de la información a ser una agente mediador de la actividad de los alumnos. Es por ello, que los docentes deben contar con una serie de recursos que les permitan crear ciertas formas de interacción para lograr una construcción del conocimiento compartido, el empleo de estrategias y una metodología apropiada que facilite el aprendizaje en grupo, así como un conjunto de herramientas que les permitan organizar, conducir, animar a los alumnos y evaluar el trabajo en pequeños grupos.

Por lo anterior, no es suficiente con poner a los niños a trabajar juntos y darles instrucciones para lograr un aprendizaje en pequeños grupos. Es necesaria la intervención del docente para que el trabajo en pequeños grupos alcance un alto valor formativo.

De acuerdo con estos planteamientos, nos interesa conocer cómo están realizando los docentes de escuelas primarias oficiales el trabajo en pequeños grupos con sus alumnos, ¿cuáles son las formas que emplean en la organización, conducción y evaluación?, ¿qué estrategias discursivas emplean los docentes para guiar el trabajo en pequeño grupo?, así como conocer ¿cuáles son las ideas de los docentes y sus alumnos acerca del trabajo en pequeños grupos?

De las diversas razones que cabe encontrar, la que guía este estudio es la necesidad de describir las prácticas como ocurren en el aula de manera cotidiana, con el fin de conocer y llegar a comprender las razones por las que los docentes actúan en la forma en que lo hacen, situación que resulta necesaria para apoyar, posteriormente, a los docentes en la implementación de nuevas prácticas educativas.

Para indagar empíricamente estas cuestiones, el presente estudio analiza el desempeño de 8 docentes al impartir clases a sus alumnos en el aula, en dos escuelas públicas al sur de la ciudad de México. Se exploran algunas de las condiciones que pueden influir en el logro y dificultades que enfrentan al conducir el trabajo en pequeños grupos con sus alumnos.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, los objetivos del presente trabajo son:

1. Describir la estructura y organización de las clases
2. Describir y analizar la organización, conducción y evaluación de trabajo en pequeños grupos
3. Identificar las estrategias discursivas de los docentes cuando trabajan en pequeños grupos
4. Describir las creencias de docentes y alumnos acerca del trabajo en pequeños grupos

En el presente trabajo se pudo demostrar que aprender a través del trabajo en pequeños grupos (equipo) en las aulas sigue siendo en general, un reto en las escuelas de educación primaria. Algunos maestros desconocen las razones por las que es importante que los alumnos trabajen juntos e interactúen sobre los contenidos de aprendizaje, así como las técnicas y estrategias que les permiten organizar a los alumnos y estructurar tareas y actividades. No obstante, los docentes dicen que recurren al trabajo en equipo como estrategia de enseñanza y que encuentran ciertas ventajas en utilizarla. Sin embargo, en las prácticas docentes, se observa que el trabajo que realizan con sus alumnos no cumple con las características fundamentales del trabajo en pequeños grupos. En consecuencia, la mayor parte de los alumnos no logran llevar a cabo un trabajo sistemático con sus compañeros.

Los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo se presentan en los dos primeros capítulos. En el primer capítulo, se hace referencia a la interacción social en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el aula como contexto de estos procesos, y el discurso escolar como mediador en estas interacciones. En el segundo, se abordan los antecedentes del trabajo en pequeños grupos, las modalidades y las características del aprendizaje cooperativo. Se destaca asimismo, el papel de los docentes en la implementación de trabajo en pequeños grupos, así como la importancia de su formación para llevar a cabo este método de trabajo con sus alumnos en el aula.

En el capítulo tercero, se describe el método empleado, y en el cuarto se presentan los resultados obtenidos y su discusión. El documento finaliza con las conclusiones derivadas del estudio, así como algunas implicaciones y propuestas educativas para promover el trabajo en pequeños grupos en el aula.

# LA INTERACCIÓN SOCIAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

*Por principio, todo aquel que se precie de enseñar algo a los demás debería ante todo, ser humilde cada día de su vida, pues hasta el más sabio conoce que la enseñanza más enriquecedora proviene de la experiencia compartida. (Julio Bautista, la cuarta pared)*

### 1.1 El aula como contexto de enseñanza y aprendizaje

Nuestra sociedad se caracteriza, entre otras cosas, por la institucionalización del aprendizaje. Por ello se dota de una entidad especializada a la que se le asigna la función social de educar a sus ciudadanos, la escuela es la encargada de cumplir con este cometido. Consecuentemente, el aula como escenario primordial en el que la institución educativa desarrolla su misión, constituye uno de los entornos de aprendizaje más significativos para el individuo, tanto por el tiempo que los estudiantes y docentes pasan en ella, como por lo que supone para ellos, la adquisición de conocimientos y el proceso de socialización. De ahí que sea importante detenerse a observar y reflexionar sobre aquellos aspectos que hacen del aula, un entorno privilegiado para la enseñanza y aprendizaje y que a su vez la distinguen de otros contextos en el que este proceso es menos intencional (Salaberri, 2004).

Jackson (2001), nos presenta un fino análisis no sólo de lo que ocurre en las aulas, sino también lo que piensan los alumnos y los docentes de su quehacer cotidiano dentro de las aulas. Este autor describe con gran precisión entre algunos aspectos, los rituales y normas de las aulas, la regularidad de los espacios físicos, las relaciones de los estudiantes como miembros de un grupo, las amistades, los desencuentros y el quehacer docente. En síntesis, con sus narraciones, nos

presenta una fotografía de un lugar, que a la mayoría nos parece muy común y ordinario, conduciéndonos así a descubrir lo extraordinario del aula.

Estas descripciones sobre el aula, nos permiten aproximarnos a una realidad muy compleja, donde todos los elementos que la conforman se encuentran finamente entrelazados. Para tratar de comprender lo que en ella sucede, se requiere de un cuidadoso análisis que nos conduzca a reflexionar acerca de cómo se llevan a cabo los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

El salón de clases representa el espacio donde *se concretan las intenciones académicas planteadas en el currículo*, a través de las actividades que el docente programa o planea con el propósito de enseñar algún contenido académico a sus alumnos y en las cuales los estudiantes participan para aprender. El reconocimiento de las características y organización interna de los conocimientos que conforman las asignaturas y materias curriculares, influyen tanto en la manera como se enseña como en la forma en que se aprende, lo cual debe ser considerado como parte del contexto del aula (Coll y Solé, 2001).

Sin embargo, las aulas abarcan más que los saberes académicos, en ella también tiene que ver la formación de los estudiantes en los aspectos sociales, personales y emocionales. Contrariamente a lo que se había pensado, el aprendizaje ocurre dentro de un grupo social, donde las relaciones y los intercambios afectivos e intelectuales, intereses y necesidades son constitutivos de los aprendizajes escolares. En consecuencia, el aprendizaje en el aula no es un proceso estrictamente individual (Coll y Solé, 2001).

Aunque el aula es un sistema con vida propia, no es autónoma ya que se encuentra entrelazado y en interacción permanente con otros sistemas y contextos. Lo que ocurre en el aula, sólo parcialmente se debe a decisiones o factores que se originan en ella, en buena medida ocurre también, por el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o



niveles, como por ejemplo: la organización y el funcionamiento de la institución educativa de la que forma parte; el currículo o plan de estudios vigente; las condiciones de trabajo del profesorado, la valoración y prestigio social de los contenidos de aprendizaje (Coll y Sánchez 2008). No debe sobreestimarse el peso unilateral de la institución escolar debido a que la interacción es mutua, ya que el aula interacciona y modifica esos contextos.

Es entonces que la tendencia en investigación educativa, hacia la década de los sesentas, había considerado los procesos del aula en términos del rendimiento del alumno como una consecuencia del comportamiento del profesor, dejando de lado el entorno donde ocurren las interacciones, en lugar de considerar las dimensiones contextuales que afectan a maestros y alumnos.

Las investigaciones realizadas hacia los años noventa, abren nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, al centrar su atención en aspectos concretos de la vida cotidiana del aula, las cuales han aportado nuevos puntos de vista sobre esta realidad.

Los resultados de estos trabajos han permitido documentar lo que ocurre en las aulas en relación con las interacciones entre los docentes y alumnos, y entre estos últimos, así como destacar la importancia del lenguaje en los aprendizajes escolares. La metodología que han utilizado estas investigaciones ha sido fundamentalmente, de corte cualitativo. Estos estudios han centrado su interés en el proceso mismo de la interacción y aquellos factores de distinta naturaleza, que convergen en él.

Con el paso del tiempo, el aula se ha convertido en el foco mismo de indagación e intervención, en la medida que se le ha atribuido una incidencia más o menos directa sobre los procesos de interacción y los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula.

Según Coll y Sánchez (2008), un cambio crucial se produce en el tránsito que va de una toma en consideración del *contexto del aula* – es decir, una serie de variables físicas o mentales susceptibles de tener una incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje- a una visión del *aula como contexto de enseñanza y aprendizaje*, es decir, como un contexto que construyen los participantes: profesores y alumnos mediante la actividad que en ella llevan a cabo.

### **Naturaleza y características del aula**

El aula, como se ha mencionado, es un contexto peculiar que tiene características distintivas (Coll y Solé 2001; Blatchford, Kutnick, Baines y Galton, 2003), tales como normas y valores, distribución y usos del espacio, rutinas y procedimientos, interacciones, tipos de acciones y contribuciones. A continuación se mencionan algunas de éstas:

El aula como contexto social, está organizada según una serie de *reglas, normas, leyes y rutinas*, que si bien son en buena medida fruto del contexto institucional, también lo constituyen el producto de las peculiaridades al interior de la misma. Estas reglas y rutinas tienen como función, regular la vida social dentro del aula. Llama la atención que, en muchos casos, las reglas y rutinas no son declaradas o enseñadas explícitamente, se mantienen y comprenden de modo tácito, por ejemplo, el tomar turnos para hablar.

*Los profesores y alumnos dentro del aula*, son los protagonistas principales, se consideran participantes que actúan y se comportan de acuerdo con sus creencias, pensamientos y expectativas. Tradicionalmente, tanto los maestros como los alumnos se han desempeñado en el aula de acuerdo con una serie de normas implícitas. Como bien se sabe, el docente ha llevado la responsabilidad de transmitir los contenidos escolares, dirigir las actividades académicas sirviendo de guía y modelo para sus alumnos. En tanto los estudiantes, han tenido un papel

pasivo, obediente, llevando a cabo todo aquello que el docente solicita. Por fortuna estos comportamientos están cambiando paulatinamente en las instituciones escolares, por otras formas, en donde tanto los alumnos como los docentes son agentes activos que asumen responsabilidades transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje en uno asumido por ambas partes (Parrilla, Gallegos y Murillo, 1996).

*Espacio y mobiliario*, el uso y distribución que se hace del espacio y mobiliario, limita o posibilita, el tipo de interacciones, comunicación y secuencias de participación que tienen lugar en este escenario escolar (Doyle, 1985; Hertz-Lazarowitz y Shachar, 1990).

*El grupo en el aula*. Es evidente que la actividad educativa, en el aula se desarrolla en un grupo de estudiantes que viven un momento similar. Como todo grupo, atraviesa por una serie de etapas que le permiten integrarse como tal, el docente puede favorecer o no dicha integración. El grupo de un aula particular adquiere una identidad de pertenencia específica mediante las interacciones específicas que ocurren dentro del grupo. Estas interacciones a su vez, juegan un papel importante en el desempeño académico y socioemocional de los estudiantes.

Los aspectos expuestos antes, implican que los procesos tanto de enseñanza y aprendizaje no se estudian de forma aislada y lineal, sino en una compleja interacción de elementos que convergen al momento de elaborar los contenidos escolares (Coll y Sánchez, 2008; Doyle, 1977).

El abordaje de los contenidos académicos aunado a las características anteriores interactúan para dar lugar a la clase. Ésta adopta un patrón de organización secuencial, con eventos de tipo específico los cuales, tienden a sucederse uno tras otro en un orden más o menos definido en tiempos determinados. Para su observación y estudio, es común segmentarlo en tres momentos: apertura, instrucción o desarrollo y cierre (Mehan 1979 y Lemke, 1997).

Cada una de estas secciones se caracteriza por una estructura, determinada por los comportamientos de profesores y alumnos. Así en la fase de apertura, se presenta el tema, el propósito de las actividades a realizar (vamos a..., o, el día de hoy la case...), compuesta por instrucciones (abran su libro... en el pizarrón...). La fase de instrucción o desarrollo se compone básicamente de secuencias de exposición y de elicitación por parte del profesor; la secuencia fundamental de interacción es la de IRE (pregunta, respuesta y evaluación). En tanto que la fase de cierre se caracteriza por una recapitulación sobre los contenidos trabajados en la fase previa y las tareas que el docente solicita para reforzar el tema.

La presente investigación tiene lugar en el contexto del aula, por ello, se ha considerado importante con esta introducción, acercarnos hacia una comprensión y conocimiento de las interacciones que docentes y alumnos llevan a cabo.

## **1.2 Perspectivas teóricas en la interacción social**

No es difícil entender lo que supone la interacción social, por sentido común la mayoría posiblemente pensaríamos en dos o más personas hablando y/o implicadas en una actividad; no obstante, siempre es pertinente partir de una definición que permita delimitar y compartir el mismo sentido. En términos generales, Garton (1994) cita, que la interacción social es la implicación activa de al menos dos participantes en un intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cuantitativa como cuantitativamente. Además, la interacción social conlleva algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes.

De manera particular en el ámbito de la educación formal e informal, el aprendizaje es social, porque se aprenden en interacción con y de otros (padres, maestros, iguales) y los contenidos que aprendidos se construyen socialmente por otros individuos o culturas (Wertsch, 1988).

En el ámbito del proceso educativo formal, se destaca la importancia de las relaciones sociales en el aula, como un elemento que potencia el desarrollo de los aprendizajes escolares

De acuerdo con Coll y Solé (1990) las interacciones educativas son situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje con el fin de lograr un objetivo y potenciar el aprendizaje

La importancia de la interacción como elemento desencadenante en la construcción del conocimiento no se limita a la interacción profesor-alumno, o profesor-grupo de alumnos en el contexto educativo. La interacción entre iguales, en determinadas condiciones de calidad, puede llegar a ser más efectiva que la diada maestra-alumno.

Lo cierto es que la interacción entre iguales ha cobrado un legítimo protagonismo, en las últimas décadas. Los resultados de numerosas investigaciones (e. g., Doise 1975; Perret-Clemon, 1981; Forman y Cazden, 1988; Rogoff, 1993; Johnson, Johnson y , 1981; Mercer, 1997; Webb, 1982; Webb, et al, 2006; Rojas-Drummond, y Mercer, 2003) coinciden en señalar el potencial que ha mostrado en los procesos de aprendizaje, aprovechamiento escolar, y en la socialización.

Por supuesto, poner a los alumnos juntos para que interactúen, no conduce a obtener efectos favorables; un elemento decisivo no es la cantidad de las interacciones, sino su naturaleza. Al respecto, Rogoff y Tudge (1995), señalan que la interacción entre iguales por sí misma, no acarrea beneficios ilimitados, sino que se deben reunir condiciones para que ésta pueda llegar a favorecer el desarrollo cognitivo.

Por ello, se han propuesto diferentes tipos de organización social en el aula que posibiliten modalidades interactivas eficaces entre los alumnos como son: el trabajo en pequeños grupos, formar equipo, el aprendizaje cooperativo, colaborativo y la tutoría. Éstas se han constituido en un recurso para organizar y estructurar las interacciones en el aula que promuevan el aprendizaje, acompañadas de una estrategia de instrucción para el docente.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, las interacciones sociales son el origen de desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales, la aproximación sociocognitiva y sociocultural, ofrecen un marco explicativo ampliamente sustentado. Ha continuación algunos de sus conceptos centrales.

### **El conflicto sociocognitivo**

Uno de los orígenes de la interacción entre iguales se puede encontrar en la noción de conflicto sociocognitivo, cuyo origen remite a una extensión y replanteamiento de la teoría psicogenética.

Para Piaget (1978), la interacción es un medio para el desequilibrio entre los esquemas mentales y el nuevo objeto de conocimiento. Estudios posteriores del equipo de psicología social de la escuela de Ginebra, integran en sus propuestas principios básicos de la teoría de Piaget y algunos aspectos de la teoría de Vigotsky, para enfatizar la interacción entre iguales como una condición necesaria en el surgimiento del desequilibrio, destacando en esta forma, el factor social como fundamental en el conflicto cognitivo.

Las investigaciones sobre el conflicto sociocognitivo realizadas por Clermont, (1984) y por Mugny y Doise (1983), apuntan al hecho de que, en situaciones de grupo, los niños tienen la necesidad de confrontar sus puntos de vista (siempre y cuando sus diferencias no sean excesivamente divergentes). Dicha confrontación entre esquemas de niños diferentes, conduce a un desequilibrio entre el esquema activado y los esquemas de los demás durante la interacción social, esto se

traduce en un conflicto sociocognitivo, que moviliza y obliga a las reestructuraciones intelectuales, generando con ello el progreso intelectual.

Según los estudios de los mismos autores, la interacción entre compañeros incrementa el desarrollo del razonamiento lógico, especialmente cuando uno de los niños tiene un nivel más avanzado. La producción de los estudiantes cuando trabajan en grupos suele ser más elaborada y correcta que cuando lo hacen de forma individual. Esto ocurre, entre otras razones, porque actuar en forma colaborativa, obliga a todos los miembros del grupo a estructurar sus ideas, explicitarlas, defenderlas y coordinarlas con las de los demás, sin que exista una única persona con responsabilidad hacia los otros.

Sin embargo, esto no siempre se advierte de manera inmediata. La interacción funciona como el punto de partida del progreso cognitivo que se manifiesta posteriormente en forma individual entre los participantes.

Las razones que Mugny y Doise (1983) ofrecen, para explicar por qué el conflicto sociocognitivo es fuente de progreso intelectual:

- a) Cuando el niño da una respuesta, es porque le parece la más idónea dentro de su repertorio; al enfrentarse a sus compañeros descubre otras alternativas y eso le genera un conflicto tanto cognitivo como social. Cognitivo porque no puede integrar a la vez sus respuestas y las de sus compañeros; social porque el desequilibrio se inscribe en las relaciones con sus compañeros y necesita resolverlo.
- b) Cuando el niño se encuentra con otros puntos de vista que pueden, incluso, estar equivocados, pero que son suficientes para descentrarle y progresar.
- c) Cuando provoca que el niño sea activo cognoscitivamente al necesitar coordinar distintas alternativas. Esta actividad le implica una relación social

específica con el otro. Por lo tanto, no sólo activa su inteligencia, sino también quiere resolver su relación personal con el otro.

Clermont (1984) concluye que a la hora de establecer las condiciones para que la coordinación de las acciones entre iguales provoque beneficios en los participantes, es necesario, en primer lugar, contar con las competencias mínimas de interacción social que deben tener los estudiantes para poder comunicarse con sus compañeros y participar en las interacciones. En segundo, tener la competencia cognitiva para que su participación sea activa en la interacción y suscite en él un progreso. La competencia cognitiva, en el sentido que propone Piaget, se refiere a un determinado grado de desarrollo que le permita colaborar con sus compañeros.

La interacción entre compañeros contribuye al desarrollo intelectual a través de un proceso de reorganización cognitiva inducida por el conflicto sociocognitivo. En contraste para Vygotsky, esta explicación se sitúa en la mediación del proceso de internalización que se produce en el plano de la interacción social.

### **Aproximación sociocultural**

Un marco teórico fundamental para entender la importancia de la interacción social en el aprendizaje, se inspira en la aproximación sociocultural derivada de las aportaciones de Vygotsky. Esta perspectiva ha resaltado el concepto de interacción social como mecanismo para el desarrollo, *“el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algunos semejantes* (Vygotsky, 1988, p. 139).

En las situaciones de interacción, mediada por otros más competentes, se produce el desarrollo de las capacidades psicológicas humanas. De esta manera, la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen sus orígenes en la vida social, en las interacciones que se mantienen con otras personas, en la



participación en actividades culturales, es quizá el postulado que le da sentido a la teoría sociocultural, y se refleja en la formulación de La ley Genética de Desarrollo Cultural, la cual señala:

*En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), y después en el interior del propio niño (intrapsicológico). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1988, p.94).*

Este autor destaca que las propiedades de los procesos sociales no son simplemente transferidas al individuo. Por el contrario, sostiene que la apropiación en la interacción social implica una transformación activa. Tanto lo que es social como lo individual pasan por un proceso de transformación dialéctica hasta convertirse en algo cualitativamente nuevo.

El avance progresivo de la actividad externa al plano interno constituye el proceso de internalización. Este proceso no ha de ser entendido como una copia o transferencia de los procesos interpsicológicos externos, sino como una verdadera construcción del plano intrapsicológico. Esta transformación o paso de lo social a lo individual no se produce automáticamente sino que conlleva una gradual y prolongada transformación.

La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos, es decir, los signos externos que ocupan un lugar en el espacio interpsicológico son contruidos o reconstruidos por el individuo como signos controlados por el funcionamiento interno, con carácter social (Wertsch, 1988).

Esto es, las funciones psicológicas superiores están mediadas por herramientas (físicas) y por signos (herramientas psicológicas). Un signo siempre es un medio

para ser usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos. Vygotsky puso un particular énfasis en el lenguaje como mediador semiótico de la acción humana (Wertsch, 1988).

Leontiev (1983) utiliza el término de *apropiación*, para referirse a esta reconstrucción que hacen las personas de las herramientas psicológicas en su desarrollo. Por consiguiente, los individuos más que adaptarse a los fenómenos que los rodean, *los hacen suyos*, es decir, se los apropian.

La apropiación, señala Cubero (2005), es un proceso activo de interacción con los objetos y los individuos, y de reconstrucción personal; es también un proceso social y comunicativo, que para producirse necesita compartirse con otros seres humanos en una actividad común.

El aprendizaje puede comprenderse, de acuerdo con Rogoff (1993), como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas. A través de la participación guiada, los niños pueden apropiarse o hacer suyos los conocimientos o herramientas culturales que forman parte de la actividad.

Un concepto clave en la teoría sociocultural, es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este concepto no sólo reviste una importancia en la educación, sino que es a su vez, un concepto de “conexión” hacia una amplia gama de ideas de esta teoría (Moll, 1993).

Para Vygotsky, este constructo permite examinar aquellas funciones que no han madurado, que se encuentran en un estado embrionario y que se hallan en un proceso de maduración. La define *como*:

*La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (1988, p. 133).*

La instrucción en la Zona de Desarrollo Próximo, despierta y pone en funcionamiento una serie de procesos de desarrollo. Éstos son posibles, gracias a las interacciones con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus compañeros, en el curso interno del desarrollo, se convertirán finalmente en propiedades internas del niño.

No obstante, es conocido que la ZDP ha extendido su uso al ámbito de las prácticas de crianza, ejemplificada ampliamente en la obra de Rogoff (1993), sobre la participación guiada. En ella define la ZDP como una región dinámica, sensible a las destrezas propias de la cultura en la que el niño se desarrolla, participando en la resolución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural con una experiencia mayor. Es dinámica, en el sentido de que el niño o aprendiz es capaz de realizar una tarea a aprender, gracias al apoyo o ayuda que recibe del adulto o compañero más competente.

Por su parte, Wells (2001), señala que la ZDP constituye un potencial para el aprendizaje, que se crea en la interacción entre las personas, cuando participan en una actividad en particular; en este sentido, la ZDP emerge en la actividad cuando los estudiantes resuelven problemas y construyen soluciones conjuntamente. Añade que la ZDP ha contribuido a cambiar el papel de la interacción en el aula, por lo que se le ha dado mayor valor a la colaboración en las actividades del aula, animando a los estudiantes a trabajar en pequeños grupos y compartir sus ideas con sus compañeros.

Por otro lado, Mercer (2001) señala que para que un profesor enseñe y un estudiante aprenda, debe emplear la conversación y la actividad conjunta para

crear un espacio de comunicación compartido, una Zona de Desarrollo Intermental (ZDI)<sup>1</sup>. Es en esta zona intermental, que se reconstituye constantemente a medida que avanza el diálogo, que el enseñante y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando. Si esta zona se mantiene con éxito, el docente puede ayudar al estudiante a ser capaz de operar juntos, más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en forma de una nueva capacidad de comprensión. La ZDI es un evento continuo de actividad contextualizada conjunta, cuya calidad depende del conocimiento, de las capacidades y de la motivación que posean el estudiante y el profesor.

Al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, las representaciones que alumnos y profesores tienen sobre el contenido escolar suelen ser diferentes. Pero a medida que se desarrolla la actividad y la negociación semiótica mediada, es que se logra una comprensión compartida de la información, estableciendo con ello, estados de intersubjetividad. Ésta negociación juega un papel esencial en el logro de la situación o tarea a ser aprendida, puesto que es sobre esta base, que se hace posible compartir conjuntamente las habilidades y conocimientos requeridos en la tarea, y en un momento posterior, se consiga el traspaso y control paulatino de la tarea por parte del estudiante (Wertsch, 1988).

En relación a las características que debería reunir la interacción por parte del experto (enseñante, madre) a efectos de promover el desarrollo dentro y más allá de la ZDP, se ha empleado el termino andamiaje. Como se sabe, la formulación original fue efectuada por Wood, Bruner y Ross en 1976. La metáfora del andamio, está tomada del modo en que los albañiles utilizan la ayuda de andamios para la construcción. De modo semejante, los adultos proporcionan a los aprendices andamios para apoyar la realización de la tarea, sin los cuales no podrían realizarla.

---

<sup>1</sup> Mercer introduce los términos “interpensar” e “intermental” para centrar la atención en la actividad intelectual coordinada y conjunta que solemos realizar mediante el empleo del lenguaje. Esto permite, a su vez, facilitar y acelerar los proceso de desarrollo intelectual “ intramental” (individual)

Para Bruner, el andamiaje, describe una clase particular de apoyo cognitivo que un adulto puede proporcionar a través del diálogo, de manera que el niño pueda darle sentido más fácilmente, a una tarea difícil.

*Se entiende por andamiaje una situación de interacción, donde el experto-enseñante, en su intento por promover determinados saberes (habilidades, conceptos, etc.) en el aprendiz, crea un sistema estructurado de ayuda y apoyo para guiar el manejo de dichos saberes por parte del aprendiz; es decir, a partir de un proceso interactivo y dialógico, el experto tiende estratégicamente un “conjunto de andamios” por medio de los cuales el aprendiz va elaborando las construcciones necesarias para aprender dichos contenidos (Hernández, 2006, p.185).*

La idea de andamiaje, según Baquero (2004), se resuelve colaborativamente mediante un mayor control por parte del experto al inicio de la situación, pero delegándola gradualmente al aprendiz. La “estructura de andamiaje” alude a un tipo de ayuda que tiene como requisito su propio desmontaje progresivo.

De acuerdo con Hernández, (2006) las características del formato de andamiaje es que debe ser:

1. Ajustable a las necesidades de aprendizaje del alumno o novato
2. Transitorio y temporal, el andamiaje que se vuelve permanente no cumple con otorgar autonomía al aprendiz, debe removerse toda vez que se demuestre que el aprendiz ya no lo requiere.
3. Explicitado (audible y visible), es decir, el alumno debe tomar conciencia de que, en la realización y mejora de su aprendizaje, ha ocurrido un proceso de asistencia y apoyo ajustado.

La ZDP ha sido ampliamente utilizada en la instrucción, a través del andamiaje; el enseñante brinda la ayuda necesaria, ajustada a las necesidades y requerimientos

del aprendiz, para que éste alcance un nivel de desarrollo superior a las capacidades que en ese momento presenta.

Comprender cómo se articulan las interacciones que se establecen entre los participantes y los mecanismos psicológicos que median entre las interacciones con los alumnos y los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, ha resultado una tarea compleja. Se ha realizado: a) centrando la atención en el análisis de las interacciones cara a cara que se producen entre díadas o grupos de alumnos, b) el modo en que las adquisiciones individuales se generan a partir de la interacción con otros miembros más expertos, y c) estudiando el papel que tiene el lenguaje como mediador en las interacciones y los beneficios que éste produce.

### **1.3 La interacción y el discurso en el aula**

El habla, desempeña un papel significativo en la vida de las aulas, ya sea de una manera informal en las conversaciones de los alumnos, como de una manera formal, en las discusiones sobre los contenidos académicos dirigidas por el docente.

De acuerdo con Wertsch (1988), el lenguaje cumple dos funciones, en primer lugar, es un instrumento de *comunicación o instrumento cultural*, por medio del cual las personas pueden formular ideas y *comunicarse*; en segundo, como *instrumento psicológico* constituye un medio para organizar los pensamientos individuales, razonar, planificar y revisar nuestras acciones y permite que las personas piensen y aprendan conjuntamente.

Es decir, el lenguaje es el medio que vincula la cognición con lo cultural. Para comprender el mundo, las personas se apropian de las ideas o categorizaciones construidas socialmente y el lenguaje es un signo cultural que funge como herramienta para apropiarse de esas ideas (Cazden, 1991). Una característica de éstas dos funciones, la cultural y la psicológica, es que están integradas.

El estudio de las formas discursivas ofrece algunas respuestas sobre la manera en que los instrumentos de mediación semiótica modifican el funcionamiento cognitivo, gracias a la participación de las personas en contextos de actividad específica.

De este modo, el lenguaje en el contexto educativo ha cobrado gran importancia en las últimas décadas, no sólo por ser un mediador en la construcción del conocimiento sino también porque permite comprender cómo se llevan a cabo estos procesos, y cómo se presenta, se controla, se negocia y se comparte o se malinterpreta el conocimiento entre los participantes.

El análisis del discurso en el aula, de acuerdo con Cubero (2005), intenta comprender los mecanismos discursivos que se emplean en los procesos de intervención educativa y la forma en que el conocimiento se genera y llega a ser común entre los docentes y los alumnos dentro del aula. Para ello, se vale de la observación directa de los intercambios verbales que tienen lugar durante una clase. Haciendo un análisis minucioso del discurso de los participantes y de las acciones que los acompañan, han logrado extraerse conclusiones interesantes, acerca de la dinámica en que se genera la enseñanza y el aprendizaje.

Contra lo que parece, los estudios sobre el análisis del discurso tienen ya una larga trayectoria. Los primeros trabajos de Barnes y Todd (1977) dan cuenta de las primeras descripciones que permitieron identificar los posibles usos generales del lenguaje. Las aportaciones de Mehan (1979) por un lado y de Sinclair y Couthard (1975), son de los que más aportaron acerca de los rasgos distintivos del discurso educacional. Aunque la lista es abundante, se pueden destacar los trabajos de Edwards y Mercer (1988) que sientan las bases teórico-metodológicas para su estudio.

## **El habla de docentes y alumnos en el grupo completo**

Los estudios sobre las formas en las que se utiliza el lenguaje en las escuelas, revela patrones distintivos que permiten hablar de un discurso instruccional. Este discurso es distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, ya que revela turnos de los participantes encaminados a aportar información, controlar las ejecuciones de los participantes y evaluar los procesos de los alumnos, y se caracteriza por presentar estructuras interactivas particulares (Cubero, et. al, 2008).

En las clases típicas, los derechos de maestros y alumnos a hablar son marcadamente asimétricos, puesto que el maestro puede hablar en cualquier momento y a cualquier alumno; llenar todos los silencios e interrumpir a cualquiera que esté en el uso de la palabra, puede hablar de cualquier lugar del aula y en el volumen y tono que decida. Mientras que para los alumnos, el tiempo y el tipo de intervención son más restringidos, es difícil conseguir turnos pues el maestro habla con sus alumnos uno a uno, o bien se dirige a toda la clase. El maestro emplea dos tercios del tiempo en hablar, en relación al tiempo de las intervenciones de todos los alumnos (Cazden, 1991).

El habla en el aula, no se produce mediante expresiones al azar, se encuentra organizado. La participación de docentes y alumnos responden a reglas y normas, las cuales no son explícitas, pero que, sin embargo permiten, la comunicación y el logro de objetivos.

Los trabajos de Sinclair y Couthard (1975) y Mehan (1979), han contribuido a identificar los rasgos distintivos del discurso educacional. A partir del análisis de las producciones verbales de docentes y alumnos en diferentes aulas de educación básica, estos autores señalan que la mayoría de los intercambios característicos que se realizan en la enseñanza tradicional tienen una estructura básica que consta de tres partes: una (I) iniciación por parte del docente, una (R)



respuesta a ese turno por parte del alumno y una (F) retroalimentación o evaluación por parte del profesor.

Cuando una secuencia se inicia, los intercambios continúan mediante la asignación de turnos hasta que se obtiene una respuesta, de modo que, cuando ésta no se produce tras la iniciación por parte del profesor, éste despliega una serie de estrategias hasta que se consigue la respuesta. En tanto forma básica, admite múltiples y diversas variaciones. En ocasiones, el segundo movimiento, puede consistir en una respuesta verbal o un simple gesto o movimiento del alumno; el movimiento puede abortarse cuando el alumno no responde al movimiento inicial del profesor; puede no darse el tercer movimiento, el de retroalimentación, cuando el intercambio tiene una finalidad esencialmente informativa; pueden formarse intercambios más o menos largos de IRF encadenados. La identificación y análisis de los intercambios es esencial para comprender cómo el profesor selecciona el contenido para presentarlo a los alumnos.

En una de las investigaciones realizadas por Rojas-Drummond (2000), en donde analizó la interacción, el discurso en proceso de aprendizaje en escuelas primarias, entre alguno de los resultados encontró que el discurso que se utiliza en las aulas de estas escuelas, se basan en secuencias de IRF cerradas, característicos de un estilo de interacción directivo-trasmisional en el que se tiende a cerrar el intercambio sin dar la oportunidad a que la respuesta y/o retroalimentación del docente brinde más oportunidades a la respuesta del alumno. En tanto que, en escuelas con distinta metodología de enseñanza en donde se destaca la importancia del diálogo y el trabajo en equipo, se presentan IRF en *espiral*, son secuencias en donde pueden tener respuestas para potenciar un nivel más alto de entendimiento y ejecución. Estos IRF están acompañados por una variedad de estrategias co-constructivas y de andamiaje, y son característicos de estilos de una interacción socio-constructiva.

Otra característica del habla en el aula, es el uso frecuente de preguntas que formulan los profesores. Muchos estudios realizados en diferentes partes del mundo dan fe de la aparente universalidad de las preguntas que hace el profesor. La proporción de preguntas que hace el docente en relación a las que hacen los estudiantes es marcadamente diferente. En un estudio realizado en Estados Unidos, se observó que los docentes hacían dos preguntas por minuto, en tanto que los estudiantes formulaban dos preguntas por alumno en una hora. En otro estudio reportado por Wood (2003) se señala que el 44% de las intervenciones del profesor corresponden a una pregunta y sólo el 8% de las participaciones de los alumnos incluía preguntas.

Dicho de otra forma, en la escuela los maestros dan órdenes y los niños las llevan a cabo en silencio; los profesores hacen preguntas y los niños las responden a menudo con una sola palabra o frase. Lo que es más importante, estos roles no son reversibles, por lo menos dentro del contexto de interacción profesor-alumno.

Las preguntas que formulan los profesores cumplen con varias funciones. De acuerdo con Mercer (1997), las preguntas sirven a distintos propósitos. Los profesores formulan preguntas cuya respuesta ya conocen, pero necesitan comprobar si los estudiantes las saben. Cuando los maestros no obtienen respuestas correctas proporcionan pistas para que los alumnos den la respuesta correcta que ellos están buscando. También hay preguntas que sirven para llamar la atención de los estudiantes y de esta manera controlar la clase. Aunque, asimismo, hay preguntas para guiar la actividad y dirigir la atención de los estudiantes hacia cuestiones que requieren más reflexión y clarificación.

Se ha visto que la mayoría de las preguntas planteadas durante la clase son de tipo cerrada, las cuales demandan y normalmente reciben, una respuesta corta y objetiva. Así, las interacciones tienden a ser breves y no sostenidas, los maestros pasan de un estudiante a otro, en rápida sucesión, con el fin de maximizar la participación. Este tipo de preguntas, según Wood (2003) y Cazden (1991) en vez

de fomentar la actividad intelectual de los alumnos la inhiben. En su lugar, si se realizaran preguntas que demandaran un análisis, una justificación o un razonamiento de la información, promoverían en los estudiantes la actividad intelectual profunda.

Sin embargo, también se pueden formular otro tipo de preguntas: a) orientadas a alentar a los estudiantes a hacer más explícitas sus ideas, razones y conocimientos para compartirlos con los otros; b) ofrecer modelos sobre el uso del lenguaje para permitir que los estudiantes puedan apropiarse de ellos y usarlos en discusiones de grupo y de pares; c) proporcionar oportunidades para que los alumnos hagan más contribuciones en las que expresen su entendimiento; y puedan comunicar sus dificultades (Rojas-Drummond y Mercer, 2003).

Los profesores también utilizan otras formas para acentuar aquellos aspectos importantes y experiencias, de otra manera. Edwards y Mercer (1988), describen tres rasgos importantes: (1) información clave, ésta se consigue a través de la entonación, las pausas, los gestos y las demostraciones físicas; (2) los marcadores de conocimiento compartido, referencias a experiencias compartidas que resultan relevantes y significativas para la actividad que se está desarrollando; y (3) recapitulaciones reconstruidas, hace referencia a las reformulaciones y ampliaciones de experiencias compartidas

Una alternativa a las preguntas, señala Wood (2003), puede ser escuchar, sugerir, negociar, discutir dialogar. Estas formas dan libertad a los alumnos para que ofrezcan sus puntos de vista, revelen su conocimiento o bien, busquen la información y explicaciones a través de sus participaciones.

### **El habla de docentes y alumnos en pequeños grupos**

Existen evidencias de que tanto el habla de los docentes como el de los alumnos son diferentes al trabajar en pequeños grupos en el aula, que cuando en

contraste, lo hacen con todo el grupo-clase, algunas de las cuales se señalaron en la sección anterior.

En relación a las interacciones verbales de los estudiantes en pequeños grupos Guillies y Boyle (2006), señalan que cuando los niños trabajan en esta agrupación tienen más oportunidades de conversar que en grupo-clase, los diálogos son multidireccionales, aprenden a dar y recibir ayuda, intercambiar ideas, aclarar las diferencias y construir nuevos conocimientos y aprendizajes al participar.

Durante más de dos décadas se ha estudiado el valor potencial del habla de los estudiantes para la construcción del conocimiento, cuando trabajan en pequeños grupos. Dan muestra de ello múltiples investigaciones, de tipo observacional, experimental y para el entrenamiento de las habilidades discursivas que optimicen la participación de los alumnos en los grupos. Entre los trabajos pioneros se identifican los de Barnes y Todd (1978), quienes señalan que la discusión entre los alumnos debía ser compartida, las opiniones y explicaciones más claras y las explicaciones ser examinadas críticamente. Los trabajos de Cazden (2001); Webb, Megan, et. al., (2009); Kumpulainen, y Sinikka, (2003); Webb y Mastergeorge, (2003) y Webb (1982), se han referido a la forma en que los estudiantes puedan aprender unos de otros, por ejemplo dar y recibir ayuda, construir sobre las ideas de los demás y ofrecer explicaciones, ya que se ha visto que aprende más, que el mismo que las recibe.

También Mercer, Wegerif, y Dawes, (1999) han demostrado en varios estudios que la participación de los alumnos en la conversación exploratoria está relacionada con el rendimiento de los estudiantes. En otros trabajos (e.g. Mercer, 1996; Mercer, Dawes, Wegerif, y Sams, 2004, de Mercer, Wegerif, y Dawes, 1999; Rojas-Drummond y Mercer, 2003; Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez, y Mendoza, 2003; Wegerif, Linares, Rojas-Drummond, Mercer, y Vélez, 2005), se ha confirmado que el habla exploratoria es efectiva en el razonamiento explícito, en la forma de argumentación y en habilidades para resolver problemas individuales.

Como se puede notar, mientras que existe un gran volumen de investigaciones sobre las interacciones verbales de los estudiantes durante el trabajo en pequeños grupos, y la forma en que los docentes pueden promover el discurso constructivo entre ellos, pocos trabajos se han realizado sobre los efectos del discurso docente en las interacciones con los pequeños grupos.

La mayoría de los estudios sobre el trabajo en pequeños grupos se ha centrado en la estructura y funcionamiento del grupo y el papel del profesor cuando organiza y supervisa el trabajo en equipo; menos información se ha generado sobre las estrategias discursivas de los profesores para potenciar el trabajo de los alumnos en estos grupos (Guillies Boyle, 2006; Webb 2009; Webb, Nemer e Ing, 2006). Las investigaciones de estos autores, indican que la productividad del pequeño grupo depende también de la forma en que el docente interviene para proveer los apoyos, aclaraciones y orientaciones. Las estrategias discursivas que emplea el profesor pueden o no retar las capacidades de los estudiantes, no sólo con el contenido de la tarea, sino también en las interacciones con sus compañeros.

Durante el trabajo en pequeños grupos, los profesores interactúan con la mayoría de estos grupos en el aula, a menudo el mismo grupo llama al profesor para aclarar sus dudas, para verificar su avance y entendimiento de la tarea. En otros casos, el maestro, al monitorear el desempeño de los grupos, puede iniciar una intervención cuando: a) los grupos no muestran un funcionamiento eficaz; b) presentan problemas para comunicarse entre sí; c) existen desacuerdos improductivos (Tolmie, 2005).

En contraste, Cohen (1994) advierte que las intervenciones del profesor deben ser mínimas, para facilitar que los estudiantes tengan ideas iniciales y asuman la responsabilidad de sus discusiones. Lo más adecuado es escuchar con atención las discusiones de los estudiantes para hacer hipótesis sobre las dificultades de los grupos, antes de decidir sobre qué preguntar o que sugerencia hacer.

Estas discrepancias llevan a reconocer que los profesores deben ser lo suficientemente sensibles para intervenir de forma oportuna en cada uno de los grupos y de acuerdo a las demandas de éstos, para que los estudiantes realmente se sientan apoyados y acompañados en la realización de la tarea.

Se han identificado una serie de estrategias discursivas que los profesores más eficaces usan, para estructurar el diálogo en las intervenciones y poder brindar andamiaje, de acuerdo a las necesidades de los pequeños grupos. Dichas estrategias se recuperaron de investigaciones realizadas por diferentes autores:

- Utilizan secuencias de preguntas y respuestas no sólo para poner a prueba el conocimiento, sino también para orientar el desarrollo de la comprensión. Usan a menudo preguntas para descubrir los niveles de comprensión de los alumnos y ajustar su enseñanza. En consecuencia, utilizan preguntas “por qué” para ayudar a los alumnos a razonar y reflexionar acerca de lo que están haciendo. También para animar a los alumnos a dar razones que sustenten sus puntos de vista, organizar el intercambio de ideas y el apoyo mutuo entre los alumnos. proporcionar oportunidades para que los niños hagan contribuciones más amplias en las que expresan su estado de conocimiento actual, o las dificultades para articularlo (Rojas-Drummond y Mercer, 2003).
- Emplean estrategias para que los participantes resuelvan problemas, explicándoles el significado y propósito de las actividades del aula, y el uso de sus interacciones con los demás como oportunidades para hacer explícitos sus propios procesos de pensamiento.
- De acuerdo con Guillies y Boyle (2006), los profesores usan habilidades de comunicación para desafiar el pensamiento y promover el aprendizaje en los niños. Por ejemplo: al reflejar el significado ("Suena como si..."); ofrecer sugerencias tentativas ("¿Has considerado...?"); reformular afirmaciones

para ayudar a los estudiantes a considerar una perspectiva alterna ("¿Estás diciendo que no pueden trabajar, el problema, aunque, me doy cuenta de que ya tienes algunas ideas"); reconocer el esfuerzo de enfocarse sobre cuestiones clave ("Ustedes han trabajado bien juntos, me pregunto qué es necesario hacer ahora para encontrar la solución").

- Aplican estrategias que median el aprendizaje incluyendo un cuestionamiento de la información básica, el uso de razonamiento cognitivo y metacognitivo, confrontación de discrepancias, incitación, focalización de temas, cuestionamiento de tentativas, hacer preguntas abiertas, brindar información andamiada, evaluar y reconocer el esfuerzo de los estudiante que conforman el grupo de trabajo y del grupo mismo en su empeño por cumplir con la tarea encomendada. (Webb, Nemer e Ing, 2006).
- El profesor es el principal promotor de las estrategias discursivas, pues modela su uso y pertinencia cuando interactúa con los grupos, éstos a su vez tenderán a reproducir dichas estrategias con los demás miembros del pequeño grupo (Rojas.Drumonnd y Mercer, 2003).

Si bien es cierto que muchas de estas estrategias discursivas no son exclusivas de esta forma de trabajo, se ha visto que existen diferencias en cuanto a su empleo, ya sea en grupo completo o en pequeño grupo, dentro del aula.

Guilles y Boyles (2006) y Hertz-Lazorowits y Shachar (1990), han encontrado diferencias entre el habla de profesores cuando trabajan con grupo completo y cuando intervienen en pequeños grupos, Los resultados muestran que en un entorno cooperativo el lenguaje del maestro fue más alentador y de apoyo al aprendizaje de los alumnos, y más amigable y personal. Los autores argumentan que cuando el maestro establece el aprendizaje cooperativo en su salón de clases, tiene que tratar con una serie de pequeños grupos más que uno más grande, de igual manera llegaron a comprometerse también en un proceso complejo de cambios lingüísticos. En tanto que, en el grupo completo el maestro

pasa más tiempo en exponer a los estudiantes, cuestiona constantemente la disciplina además el lenguaje es más autoritario e impersonal.

De estos datos se destacan diferencias en cuanto a la mediación que ofrece el profesor en los grupos pequeños; la frecuencia de su empleo es mayor. En cuanto a la exposición (conferencia) y guardar la disciplina lleva más tiempo cuando el profesor trabaja en el grupo-clase. No obstante, se considera que aún falta mucho por investigar en este aspecto, para poder sustentar y aportar información que permita hacer más eficiente la labor de los docentes en los pequeños grupos.

Por último, cabe señalar que las estrategias discursivas que utilizan tanto los estudiantes como los profesores cuando se trabaja en pequeños grupos, no se presentan de forma espontánea, es necesario entrenarlas, modelarlas y promoverlas constantemente (Gillies 2006; Mercer 2001; Webb Nemer e Ing, 2006).



### EL TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS EN EL AMBITO ESCOLAR

#### 2.1 Antecedentes del pequeño grupo

Como se ha visto en el apartado anterior, las interacciones en el aula son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el trabajo en pequeños grupos es una forma de materializar las interacciones sociales en el aula. Por ello, a continuación se describen los antecedentes del trabajo en pequeños grupos; la conceptualización del trabajo en pequeño grupo y las diferentes formas en que se concreta en el aula.

El trabajo en grupos pequeños, no es una práctica novedosa, ya que ha sido un recurso empleado frecuentemente en las escuelas en distintos momentos y con diferentes propósitos. A principios del siglo XIX, Pestalozzi fue uno de los primeros en advertir que el grupo es un hecho fundamental en la vida escolar y que puede ser utilizado con provecho para ella (Ansieu y Martin, 1971). El movimiento pedagógico de la *escuela nueva* destacó el trabajo en grupo en oposición al trabajo individual y competitivo, favoreciendo con ello la vida social del niño y su aprendizaje.

Uno de los representantes de este movimiento, fue Cousinet (1969), quien desarrolló el “método trabajo libre por grupos”, mediante el cual se favorecía no solo la socialización del niño sino también su desarrollo intelectual. En lo esencial, consiste en llevar a la escuela el mismo espíritu de actividad espontánea que realizan los niños fuera de ella. Con este fin, se les concede a los niños la libertad de agruparse para realizar los trabajos que les interesan; el maestro no interviene más que como observador o a lo sumo como consejero. Las actividades se

agrupan en grandes temas, para realizarlas se llevan ficheros y los registros lo realizan los mismos niños, que recogen el material y lo califican.

Por su parte Freinet (2003), un destacado maestro rural, cuyos métodos han sido reconocidos por su originalidad, enfatiza el principio de cooperación entre maestros y alumnos con la finalidad de compartir experiencias y dialogar, poniendo en común los problemas y sus posibles soluciones, siempre con el objetivo de mejorar las condiciones de la escuela.

Freinet, proponía que los grupos habrían de formarse espontáneamente por los propios alumnos, según sus preferencias y actitudes. Los grupos no han de ser muy numerosos y los equipos han de determinar su propio trabajo, dentro del plan general de la escuela o de la clase. Este trabajo ha de tener un carácter eminentemente activo y abarcar la mayor cantidad posible de actividades, fomentando el espíritu de colaboración entre compañeros y reconocer la necesidad de un director o guía del grupo.

Por otra parte, en Inglaterra, Joseph Lancaster un joven maestro, crea una escuela pública para niños, donde perfecciona y amplía el método de Enseñanza Mutua, que había promovido Andrew Bell (1752-1832), quien trajo a Europa un método que había observado en Madrás, India, puesto en práctica por él mismo, concibiendo la idea de enseñar las letras y números trazándolos en una bandeja con arena, en donde los alumnos más brillantes enseñaban a los demás (Estrada, 1992).

El método de enseñanza mutua consistía en designar a alumnos adelantados o sobresalientes como monitores, quienes se ocupaban de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus pares, los monitores se encontraban bajo el control o supervisión del maestro. Además tenía implementado un sistema de recompensas para estimular el buen desempeño de los estudiantes.

La influencia del método se deja sentir en Europa, pero sobre todo en Estados Unidos a donde se va a radicar Lancaster, la propagación del método se dejó sentir también en algunos países de América Latina como Caracas, Colombia Chile y México.

En 1822 se forma en México la Compañía Lancasteriana la cual se comprometió a llevar las letras al mayor núcleo de población, ofreciendo introducir nuevos métodos y mejorar la enseñanza primaria. Con este propósito, estableció corresponsales en las capitales de provincia, con el encargo de fundar y vigilar las escuelas (Vázquez, J. 1999). Después de casi 70 años la compañía fue disuelta, dejando la educación a cargo de la Secretaría de Instrucción Pública.

Probablemente, la aceptación del método de Enseñanza Mutua se debió a que el apoyo e interacción brindada entre los estudiantes, lograba alcanzar buenos resultados. Por otra parte, abarataba los costos de la educación al ocupar menos maestros.

Otra contribución importante, cuyas ideas innovadoras han sido retomadas en la actualidad, ha sido *John Dewey*, su trabajo ha dejado una profunda huella en el pensamiento educativo, a pesar de que muchas de sus aportaciones no se lleven a la práctica, como cita Sharan y Sharan (2004, p.15). *Por desgracia, al igual que con otros muchos pensadores, parece que a Dewey se le venera mucho pero se le sigue poco.*

El trabajo visionario de John Dewey, también ha contribuido a reforzar las ideas de que el aprendizaje en las escuelas tiene mayor cabida, en aquellos contextos sociales donde existen intercambios cooperativos entre los mismos estudiantes.

Dewey, consideraba a la educación como el proceso que gestiona una sociedad culta en la que las personas pueden vivir en democracia. De ahí su énfasis en la

promoción de la cooperación y la ausencia de la competitividad. La cooperación une a la gente, sirve como nexo en los grupos sociales.

También resaltó que, un contexto social con grupos de iguales, proporciona a los estudiantes la oportunidad para examinar su información de forma crítica, en colaboración con los demás y de llegar a conclusiones, sin que estar de acuerdo suponga un modo conformista. Al respecto señala *“la escuela requiere para su plena eficacia más oportunidades para actividades conjuntas en la que toman parte los que son instruidos, de modo que éstos puedan adquirir un sentido social de sus propios poderes y de los materiales y recursos utilizados”* (Dewey, 1916-1988, p 45).

En México, las ideas de John Dewey fueron diseminadas y plasmadas en las escuelas rurales, a través de Moisés Sáens quien había estudiado un posgrado en la Universidad de Columbia. El maestro Sáens implantó el método de escuela activa en las escuelas rurales; con los resultados obtenidos, entusiasmado, invitó a su antiguo maestro John Dewey para que viera florecer los resultados de su teoría en el campo mexicano. Dewey, impresionado con los experimentos de su alumno, escribió un ensayo sobre “El renacimiento educativo en México”, (E. Krauze, 1989 en Vázquez, 1999).

Otros método de trabajo en grupo desarrollado en Estados Unidos, fue el de Kilpatrick el primero que le dio expresión técnica, pedagógica a las ideas de J. Dewey. No hay una fórmula concreta para él; en lo esencial, consiste en llevar a la escuela el mismo sentido del propósito, del designio o proyecto que realizamos en la vida ordinaria. De acuerdo con Díaz Barriga (2006), la realización de un proyecto, va de la mano con la promoción de relaciones sociales compartidas, cuyo propósito es el desarrollo del carácter moral y de la suposición actitudinal y comportamental que toma como referencia principal el bien común.

Un segundo conjunto de ideas y principios que contribuyeron al desarrollo de los grupos en la psicología social, fueron las de Kurt Lewin, quien estudió de manera profunda la dinámica de los grupos sociales. Para este autor, el grupo no se define por la proximidad o la similitud de sus miembros, sino por las relaciones de interdependencia entre éstos. La interdependencia es el factor decisivo para definir al grupo. Otra de las contribuciones de este autor, fueron los estudios experimentales que realizó con grupos de niños sobre tres climas sociales: autoritario, democrático y laissez-faire, llegando a la conclusión de que en el clima democrático los grupos suelen ser más productivos y constructivos en sus actividades (Lewin 1939, en Sánchez 2002).

Un alumno destacado de Kurt Lewin, fue Morton Deutch, quien en 1949, publicó un artículo ya clásico, acerca de las diferencias entre la estructura individualista, competitiva y la cooperativa (Schmuck y Schmuck, 2001).

De acuerdo con Sharan y Sharan (2004), el nexo entre la perspectiva de Dewey sobre el aprendizaje escolar y la tecnología social de K. Lewin, lo creó Herbert Thelen, quien combinó la concepción del aprendizaje para la investigación y el trabajo en pequeños grupos que cooperaran para la toma de decisiones y la solución de problemas en un ambiente democrático. Señala además, que las personas que trabajan en grupos de iguales deben estar preparadas y aprender los principios básicos del funcionamiento de grupo. Para ello, presentó un plan completo para organizar las asignaturas en grupos pequeños dentro del aula.

Bajo la influencia de estas ideas, en los años setentas cuatro grupos independientes de investigadores comenzaron a estudiar el aprendizaje cooperativo, David y Robert Johnson en la Universidad de Minnesota; Robert Slavin, en la Universidad de J. Hopkins; Yael Sharan, Shlomo Sharan y Raquel Lazarowitz, en la Universidad de Tel-Aviv; Spencer Kagan y Michel Kagan, en la Universidad de California. Muy pronto, se comenzaría a estudiar e investigar sobre este aspecto en diferentes partes del mundo.

A partir de las aproximaciones teóricas sociocognitiva y sociocultural, las cuales conceden una importancia fundamental a las interacciones sociales y al lenguaje como mediador en la promoción de la enseñanza y aprendizaje en los contextos académicos, como ya se mencionó en el capítulo anterior, se ha desarrollado una línea de investigación y estudio sobre el trabajo en pequeño grupos el cual ha generado un cuerpo de estudio e investigaciones muy sólido.

## **2.2 Modalidades de trabajo en pequeños grupos**

La mayoría de las actividades que realizamos a lo largo de la vida las hacemos junto a otras personas, desde que nacemos, pertenecemos a diferentes grupos e, incluso a varios, de forma simultánea: a una familia, al trabajo, a una escuela, los amigos, vecinos, etc. A algunos de estos grupos se pertenece de forma natural, mientras que a otros se hace motivado por una necesidad, diversas inquietudes, derivado de diferentes actividades o identificaciones con personas (Sánchez 2002). En la escuela también se pertenece a uno o varios grupos escolares.

Un grupo, como por ejemplo, el grupo-clase de un grado escolar, no es necesariamente un grupo; simplemente están colocados en una situación espacio temporal en la que es posible se conviertan en grupo; para ello se requiere una interacción social dinámica con los demás miembros que lo conforman. Según Schmuck y Schmuck, (2001, p. 29) un grupo, puede definirse como una colección de personas que interactúan entre sí y ejercen una influencia recíproca, dicha influencia implica intercambios mutuos en una interacción comunicativa en la que se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas de manera continua en un periodo de tiempo dado, lo que permite que cada miembro afecte a los demás en su conducta, creencias, valores conocimientos y opiniones.

Al interior del grupo-clase, el profesor puede utilizar una organización de trabajo en pequeños grupos, donde los alumnos laboren conjuntamente en un grupo

suficientemente pequeño de 3 a 6 miembros, en el que cada miembro pueda participar como co-aprendiz en las tareas y actividades asignadas.

Si se quiere que el pequeño grupo tenga un protagonismo en el aula, se habrá de concebir a éste, como un grupo de aprendizaje, un espacio para la construcción social del conocimiento, y un lugar con metas y realizaciones compartidas, donde se tomen decisiones y riesgos, y la corrección de las acciones sea producto de la reflexión y valoración de cada uno de sus miembros. Interactuar de esta forma implica un proceso, que requiere tanto de tiempo, como de instrumentos teóricos y metodológicos.

Trabajar en pequeños grupos de una forma productiva, requiere que el profesor cuente con entrenamiento para poder organizar, conducir y evaluar a los grupos; por parte de los estudiantes, es necesario que aprendan a hacerlo. Al respecto, Pujolás (2008) señala que no se nace sabiendo trabajar en pequeños grupos, la escuela es la institución encargada de desarrollar esta habilidad como contenido de aprendizaje, con el tiempo, el trabajo en pequeños grupos se convierte en una estrategia instruccional para el docente.

*El pequeño grupo puede concretarse de muy diversas maneras en el aula, dependiendo de los propósitos y tareas que el docente determine. Así puede utilizar pequeños grupos en la modalidad de equipo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, entre otros.*

Desafortunadamente, no existe consenso sobre el uso y conceptualización de los términos cuando se hace referencia a los pequeños grupos, lo cual ha restado claridad a su delimitación y definición. A continuación se presentan las modalidades de pequeños grupos más representativos empleados en la literatura reciente, señalando sus principales características, criterios y diferencias en cada modalidad de pequeño grupo.

*Trabajo en equipo*, es un término al que se hace referencia con mucha frecuencia para designar con regularidad, a un grupo reducido de personas que persiguen una meta o propósito. Su uso es frecuente en los deportes, en el ámbito laboral, así como en la educación. Particularmente en México los libros de texto hacen referencia al trabajo en equipo.

En muchos casos los equipos son temporales, no hay un conocimiento mutuo, sólo están juntos para realizar una actividad que los conduzca a lograr un propósito. Díaz Barriga y Hernández (2010), señalan que el trabajo en equipo es una división inequitativa del trabajo, donde los intercambios no son constructivos y la tarea conduce a la copia literal y fragmentada de información poco comprensible. En otros, por el contrario, el equipo es un grupo de personas que deben pasar por un proceso de formación, conocimiento mutuo y desarrollo de habilidades de comunicación para que pueda convertirse en un equipo eficaz (Cassany, 2004; Pujolás 2008).

En algunas situaciones, el término equipo, se utiliza para referirse al grupo de personas que trabajan en la modalidad de aprendizaje cooperativo y colaborativo. En este caso, el término equipo se utiliza como sinónimo de pequeño grupo. Lo cual implica que este término se usa también de forma indistinta.

*Aprendizaje colaborativo*. En relación al aprendizaje colaborativo, no se encontró una propuesta sistemática sobre como estructurarlo en la práctica, a pesar del cúmulo de trabajos que se han realizado en relación a la colaboración. Tal vez se deba a que comparte ciertos criterios de trabajo con el aprendizaje cooperativo, no obstante, las diferencias que establecen entre uno y otro, como se señala más adelante.

En cuanto a la definición, Palincsar y Brown (1984), sostienen que la colaboración es una estructura social en la que dos o más personas interactúan para compartir significados, donde todos los miembros del grupo trabajan en el mismo aspecto, al



mismo tiempo y compartiendo la responsabilidad de la tarea y sus conocimientos, a medida que trabajan juntos.

De acuerdo con Dillenbourg (1999) las situaciones que caracterizan a la colaboración son las siguientes:

- a) Mismo nivel. se refiere a la simetría de los miembros del grupo en cuanto a las acciones y los conocimientos.
- b) Objetivo común. El establecimiento de metas es parte de la construcción de una base común. A través de la negociación de objetivos, los miembros no sólo los desarrollan de forma compartida, también se hacen mutuamente conscientes de su responsabilidad para alcanzarlos.
- c) Trabajan juntos, los participantes hacen un esfuerzo coordinado para resolver el problema o tarea, realizando el trabajo en forma conjunta. Sin embargo, alguna división espontánea puede producirse, por ejemplo, uno de los miembros puede asumir la responsabilidad de la tarea mientras el otro se centra en los aspectos estratégicos pero mediante una actividad coordinada y sincronizada.
- d) Mecanismos para interactuar. El hecho de “hacer algo juntos” implica comunicación sincrónica, el diálogo y la negociación que se da entre los grupos tienden a ser más complejos. Aunque con la incorporación de los entornos virtuales para el aprendizaje la comunicación puede ser sincrónica y asincrónica entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos.

*Aprendizaje cooperativo.*- Cuenta con una amplia trayectoria por lo que se desarrolla en la siguiente sección. Por el momento, sólo se hará referencia a tres tipos de grupo, tal como lo plantean Johnson, Johnson y Holubec (2006):

- 1) El grupo de pseudoaprendizaje, en este caso los alumnos acatan la consigna de trabajar juntos pero no tienen ningún interés, aunque en apariencia trabajan en forma conjunta en realidad están trabajando de forma individual
- 2) El grupo de aprendizaje tradicional, en este caso se forman los grupos y los alumnos se disponen a trabajar pero la tarea que se les asigna está estructurada de tal modo que no requiere un verdadero trabajo conjunto, sólo interactúan para aclarar cómo debe llevarse a cabo la tarea
- 3) El grupo de aprendizaje cooperativo, en este tipo de grupo los alumnos saben que su rendimiento depende de todos los miembros del grupo, la tarea está estructurada y requiere de la interacción de todos sus miembros.

Por su parte, Pujolás (2008), señala que para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula es necesario utilizar recursos didácticos que permitan hacer factible su realización. Para ello propone tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados:

- Ámbito A consiste en la formación de pequeños grupos esporádicos que puede llegar a transformarse en equipo a través de actuaciones relacionadas con la cohesión grupal, para conseguir que, poco a poco, los estudiantes tomen conciencia de grupo.
- Ámbito B se emplea el trabajo en equipo como un recurso para enseñar, se espera que los estudiantes trabajen de esta manera y aprendan mejor los contenidos escolares por la ayuda de unos a otros.
- Ámbito C, incluye actuaciones docentes encaminadas a enseñar a los alumnos de forma explícita y sistemática a trabajar en equipo utilizando estructuras cooperativas simples o complejas.

Este autor señala la necesidad de un acercamiento graduado, tratando de crear las condiciones y la conciencia de grupo para poder implementar de forma exitosa el aprendizaje cooperativo.

Desde una perspectiva más directamente vinculada a la práctica en el aula, la interacción en pequeños grupos, el trabajo en equipo, la cooperación y la colaboración entre alumnos puede emplearse en momentos distintos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así por ejemplo, es posible utilizar el trabajo en equipo de una manera puntual, en momentos particulares y para tareas específicas – comprobar la comprensión de un determinado contenido, practicar y consolidar ciertos aprendizajes- emplear un formato sencillo que no requiere de planificación como el pequeño grupo, o bien utilizar el aprendizaje cooperativo en casos y procedimientos más complejos, tanto desde el punto de vista metodológico como organizativo, tal es el caso de secuencias de enseñanza y aprendizaje articuladas como el desarrollo de proyectos, de procesos de investigación guiada, de resolución de casos o de situaciones de resolución de problemas más complejos (Onrubia, 2003).

Otra forma de comprender estas distintas modalidades de trabajo en pequeños grupos es la que proponen Dillenbourg y cols. (1996), quienes distinguen tres paradigmas en la evolución de las investigaciones empíricas sobre las interacciones entre alumnos cuando trabajan juntos.

- a) *Paradigma del efecto*. Se indagan determinadas formas de organización, como son la competitiva, la individualista y la de tipo cooperativo, donde esta última da lugar a un mayor aprovechamiento por parte de los alumnos.
- b) *Paradigma de las condiciones*. Los estudios se centran en identificar determinadas características que pueden ser favorables para el aprendizaje de los alumnos. Se destacan tres grupos de factores: composición del grupo, características de la tarea y actuación del profesor.

c) *Paradigma de la interacción*. Se encaminan a reconocer los procesos de interacción que contribuyan a un auténtico aprendizaje entre los alumnos.

En la última década, existen muchos trabajos alrededor de cada uno de los paradigmas señalados. Aunque se continúan realizando trabajos acerca de las condiciones del trabajo en grupos, se le ha dado un particular impulso a las interacciones discursivas entre alumnos en pequeños grupos y entre alumnos y profesores, como se ha referido antes.

### **Diferencias entre la cooperación y la colaboración**

En algunos trabajos se emplea de manera indistinta el término cooperativo y colaborativo. Sin embargo, la delimitación de uno y otro son muy finos, debido a que ambos comparten similitudes: tienen la cuota de pequeños grupo, se asigna a los grupos tareas específicas, comparten sus procedimientos y conclusiones en las sesiones plenarias de clase. A continuación se presentan algunas de estas diferencias (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Dillenbourg y Cols., 1996; Panitz, 2001) en relación a los siguientes tres criterios:

*Forma de participación en las tareas*. El aprendizaje *cooperativo* se logra mediante la división del trabajo entre los participantes, como una actividad en la que cada persona es responsable de una parte de la solución de problemas. Mientras que la *colaboración* implica un compromiso mutuo de los participantes en un esfuerzo coordinado para resolver los problemas juntos, cada miembro contribuye a la resolución conjunta del problema; la colaboración depende, de un lenguaje y significados comunes respecto a la tarea, y de una meta común.

En un momento determinado, el grupo puede, en contexto colaborativo, recurrir a una estrategia de división del trabajo. Sin embargo, la forma en que la tarea se divide y el sentido de la división son distintos; en el trabajo cooperativo, la coordinación se limita al momento en que los diferentes miembros del grupo unen los resultados parciales, en tanto que, en la colaboración supone una actividad

coordinada y sincrónica, resultado del intento continuo de construir y mantener el concepto compartido de un problema.

*Grado de estructuración y control.* El aprendizaje *cooperativo* destaca el papel de la estructura de participación, el de la motivación y la recompensa, el establecimiento de metas, la interdependencia entre participantes así como la aplicación de ciertos métodos de trabajo cooperativo. En cambio, el aprendizaje *colaborativo* es menos estructurado, se espera que los participantes intervengan de manera más espontánea y se asume una distribución más equitativa del conocimiento.

En la *cooperación*, la autoridad la mantiene el profesor, que conserva la propiedad de la tarea, la organiza y conduce. En *colaboración*, el profesor, una vez que establece la tarea, transfiere la autoridad al grupo.

*Sustento teórico* El aprendizaje *cooperativo* tiene sus fundamentos americanos en los escritos filosóficos de Dewey, en la dinámica de grupos de Kurt Lewin y la teoría cognitiva. Los trabajos tienden a centrarse en la estructura de la tarea, la organización de los grupos, la interdependencia positiva y las habilidades de enseñanza cooperativa.

En tanto, el aprendizaje *colaborativo* se asocia con una postura socioconstructivista, de los trabajos de investigadores británicos, destacando en sus investigaciones, las interacciones entre los estudiantes y el papel del lenguaje para la construcción del conocimiento.

Por otra parte, autores como Barkley, Cross, y Howell, (2007) y Melero y Fernández (1995) sostienen que el aprendizaje cooperativo y el colaborativo se sitúan en un continuo que va de lo más estructurado (cooperativo) a lo menos estructurado (colaborativo). En correspondencia con lo anterior, Panitz (2001), señala que en ese caso, habría que comenzar trabajando con los estudiantes el

aprendizaje cooperativo, para que una vez que tengan las habilidades puedan en un momento, trabajar de forma colaborativa. En relación a esta postura, los primeros autores mencionan que mientras que el aprendizaje cooperativo es más apropiado con estudiantes de educación básica, la colaboración resulta más adecuada para estudiantes universitarios.

En este punto, parece importante asumir una postura acerca de los diferendos encontrados en la literatura para delimitar las fronteras entre el pequeño grupo, el grupo cooperativo y el colaborativo.

El pequeño grupo desde nuestra postura, se circunscribe a un primer acercamiento que supone la reunión física de alumnos con un propósito definido, de tal modo que puede adoptar cualquiera de las condiciones, así que se puede hablar de una forma de trabajo en pequeño grupo bajo el régimen de aprendizaje cooperativo o bien, de pequeño grupo en aprendizaje colaborativo.

Asumimos, que el aprendizaje cooperativo responde a una estructura y forma de actuar bajo lineamientos claramente delimitados. Mientras que el aprendizaje colaborativo el pensamiento se distribuye entre los miembros del grupo, comparten la responsabilidad cognitiva de la tarea y la creación de un contexto social compartido. En ambos casos se requiere de una preparación explícita.

No compartimos la idea de que el aprendizaje cooperativo sea previo al colaborativo; ni que sea más adecuado para alumnos de educación básica y el colaborativo para estudiantes de educación universitaria, pues existen investigaciones que tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo se han usado con diferentes niveles educativo y ha resultado exitoso. En todo caso, depende de la perspectiva teórica que se asuma y de la explicitación de la formas de interacción y del modelamiento que ofrezca el docente al trabajar con grupos pequeños.

Dado que el aprendizaje cooperativo es uno de los más estudiados y reúne una serie de características que lo distinguen, a continuación se presentan las más sobresalientes.

## **Aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es una modalidad del trabajo en pequeños grupo, que requiere la planeación y los cuidados de una serie de elementos de tal modo que su aplicación en el aula, como recurso instruccional, tenga éxito. A continuación se mencionan los más importantes, comenzando por su conceptualización.

Para Johnson, Johnson y Holubec, (2006), la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los participantes procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos 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.

Según Slavin (1999), los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Estos métodos destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que sólo puede lograrse si todos los integrantes del equipo aprenden los objetivos. Es decir la tarea de los alumnos no consiste en *hacer* algo como equipo sino *aprender* algo como equipo.

### *Componentes del aprendizaje cooperativo*

Para lograr efectos positivos en los grupos cooperativos, existen una serie de componentes claves, que lo hacen posible. Aunque ha sido difícil establecer y analizar desde el punto de vista empírico, cuales son los mecanismos o elementos que determinan la eficacia del aprendizaje cooperativo, Johnson, Johnson y

Holubec, (2006, 1999), proponen cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase y que hacen que los esfuerzos cooperativos sean productivos. Estos son:

- *Interdependencia positiva.* los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. La interdependencia puede ser conseguida a través de objetivos comunes (interdependencia de objetivos), la división del trabajo (interdependencia de la tarea), compartir materiales, recursos o información (interdependencia de recursos), la asignación de roles (interdependencia de roles) y la recompensa del grupo.

La percepción del alumno de que sus esfuerzos son necesarios para alcanzar la meta deseada crea un sentimiento de responsabilidad personal que redundará en un trabajo para el aprendizaje en común.

La pertenencia a un grupo y la interacción personal de los alumnos por sí solas, no produce mayores logros a menos que la interdependencia positiva esté claramente estructurada.

- *Interacción promotora cara a cara.* Los alumnos deben realizar una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. La interacción entre los alumnos influye en los esfuerzos para el logro de las relaciones comprometidas.

De este modo, la interacción promotora permite a los estudiantes estimular y facilitar los esfuerzos del otro para lograr y completar la tarea y alcanzar los objetivos comunes



- *Responsabilidad individual y grupal.* El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar los objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponde. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otro. El grupo debe tener claro sus objetivos y debe ser capaz de evaluar, el progreso realizado en cuanto al logro de los objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro.
- *Técnicas interpersonales y de equipo.* Cuanto mayor sean las habilidades para el trabajo en equipo de sus integrantes, mejor será la calidad y cantidad de aprendizaje de sus integrantes. Para coordinar estos esfuerzos y lograr los objetivos comunes, los integrantes deben: llegar a conocerse y confiar en los demás, comunicarse con precisión y sin ambigüedad, aceptarse y apoyarse, resolver sus conflictos de manera constructiva. Asimismo, los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, la toma de decisiones y crear un clima de confianza y cordialidad. Es muy difícil encontrar una persona que maneje de manera eficaz estas habilidades, por lo que deberán aprenderse estas habilidades interpersonales y de grupo que son necesarias para colaborar en el trabajo con otros.
- *Procesamiento grupal.* Este procesamiento se refiere a la reflexión que se hace después de una sesión en el grupo para: a) describir las acciones que fueron útiles y cuáles no, b) tomar decisiones sobre qué acciones deben mantenerse y cuáles no. Esta evaluación tienen lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaz. Además del procesamiento en el pequeño grupo, los docentes deben brindar retroalimentación de manera periódica sobre su desempeño como grupo y en el logro de sus metas.

Cuando el grupo realiza la reflexión y sus resultados son positivos, el grupo se siente exitoso, apreciado y respetado, esto ayuda a construir un mayor compromiso con el aprendizaje y con el grupo al que pertenece.

Otros autores que han realizado trabajos sobre el aprendizaje cooperativo, destacan otros componentes que complementan los enunciados anteriores.

Según Slavin (1999) son imprescindibles los siguientes elementos:

- Recompensa de la tarea. Que haya recompensas idénticas para todos los miembros del grupo, y éstas se apliquen en función del rendimiento individual de los participantes en el grupo y no de la productividad grupal.
- La misma oportunidad de éxito. Que a todos los miembros se les ofrezca las mismas posibilidades de hacer sus aportaciones al grupo

Los elementos claves para el aprendizaje cooperativo en la Aproximación Estructural de Kagan (1994), son:

- La construcción del grupo y de la clase. La creación de un clima positivo de la clase permite crear condiciones que posibiliten relaciones interpersonales de calidad, identidad y cohesión de los grupos, respeto y aprecio hacia las diferencias individuales y el desarrollo de una sinergia del grupo.
- Las competencias sociales del grupo. El aprendizaje y el desarrollo de competencias de este tipo son imprescindible para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo.

#### *Condiciones del aprendizaje cooperativo*

Las decisiones previas que tiene que tomar el docente, se pueden agrupar en tres condiciones: 1) conformación de los grupos, 2) estructura de la tarea y 3) ambiente físico. La mayoría de estas condiciones son responsabilidad del docente cuando diseña situaciones de aprendizaje cooperativo.

### 1) Conformación de los grupos.

No existe una regla para determinar el número de estudiantes que conforman un pequeño grupo, ya que éste depende de una serie de factores. A continuación se enuncian algunos criterios a tomar en cuenta para conformar los grupos:

*Número de estudiantes.* Los grupos de aprendizaje cooperativo suelen tener de 2 a 4 miembros. Sin embargo, también se considera que los grupos impares son efectivos cuando se polarizan las discusiones o hay que tomar decisiones, en este sentido, un miembro tendrá que tomar partido, lo que permitirá desempatar la controversia.

*Asignación de los alumnos a los grupos.* La conformación de grupos heterogéneos debe tener un criterio de agrupamiento, por ejemplo, sociales (raza, cultura, sexo, nivel socioeconómico) y académicos (nivel de conocimientos, habilidades, intereses, formación y calificaciones), mismo que el docente decidirá en qué momento y cuáles son la o las razones de asignar a los alumnos de una forma determinada a cada grupo.

Los grupos académicos *homogéneos* están conformados por miembros que tengan similares capacidades y habilidades, en tanto los *grupos heterogéneos* están compuestos por estudiantes con diferente rendimiento académico.

No hay consenso en relación al beneficio que reciben los alumnos que poseen competencias y habilidades académicas desiguales. Para Johnson y Johnson (1995), todos los estudiantes se benefician de la participación de grupos cooperativos heterogéneos, aunque, el aprovechamiento es más claro en el caso de los estudiantes de habilidades medias y bajas, que los de habilidades altas.

Webb (1984) argumenta que los niveles de habilidad deberían ser alto, medio y bajo, pero nunca, con gran separación; esto favorecería un tipo de comunicación dirigida hacia una mayor integración y rendimiento

Los resultados de la mayoría de los estudios corroboran el hecho de que los estudiantes, independientemente de su rendimiento o capacidad previa, se benefician por igual del aprendizaje cooperativo. Esto resuelve una antigua polémica basada en el hecho de que estas situaciones impedirían a los alumnos más adelantados avanzar a su propio ritmo y profundizar en el nivel de competencia más alto, que el resto de sus compañeros.

Según Díaz Aguado (2003) se le atribuye al aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos una de las innovaciones para adaptar la educación a los nuevos cambios sociales. Señala que en los contextos heterogéneos en los que conviven diversos grupos étnicos y culturales, estos grupos contribuyen a fomentar la tolerancia cuando se dan las oportunidades de igualdad, lo cual permite desarrollar relaciones de amistad con miembros de otros grupos.

*Distribución al azar.* Es la forma más común, fácil y rápida de agrupar a los alumnos. En ocasiones puede resultar no aceptada por los alumnos; no obstante, suele funcionar en ciertos momentos del curso o de la clase. Por ejemplo, es indicado para que los alumnos se conozcan, aprendan a convivir con otros miembros del grupo-clase y pongan en práctica sus habilidades de psicosociales.

*Grupos seleccionados por los propios alumnos.* En este caso, los alumnos eligen con quien trabajar. Por lo regular, estos son grupos naturales que se han ido conformando por la convivencia a lo largo de los años de escolaridad, suelen ser grupos muy cohesionados. Estos grupos corren el riesgo de que la distribución de la tarea sea inequitativa. No obstante, también existen grupos en los que se eligen ellos mismos, esto les permite tener un trabajo eficaz y eficiente, suelen trabajar mejor que otros grupos.

## 2. Estructura de la tarea.

La esencia del aprendizaje en un grupo cooperativo, es la estructuración de la tarea, en relación a ésta se encuentra, la distribución de roles y la estructura de la recompensa. A continuación se describe brevemente cada uno de ellos.

*Estructuración de la tarea.* Un aspecto importante que determina la calidad de las interacciones al interior del grupo y la eficacia del aprendizaje cooperativo, es la programación y elección cuidadosa de la tarea. No todas las actividades y tareas se prestan por igual para ser realizadas en situaciones de aprendizaje cooperativo: algunas tareas se prestan mejor para un trabajo individual, hay otras, que permiten un mayor nivel de comunicación y cooperación entre los participantes.

Hertz-Lazarowitz (1989), propone distinguir entre tareas cooperativas *simples* y *complejas*. En las primeras, los participantes interactúan en torno a los medios implicados en la realización de la tarea o en torno al producto. En las segundas, las interacciones se producen en torno al proceso y dan lugar a un mayor nivel de elaboración por parte de los participantes.

Como señala Martí y Solé (1997) es necesario hacer un análisis de la tarea en función de las posibles actuaciones e interacciones de los alumnos y de los objetivos educativos que se pretenden conseguir.

La tarea o problema a resolver requiere la contribución de todos y cada uno de los participantes, de manera que la responsabilidad grupal en relación con la meta por alcanzar descansa, se apoye y se construya sobre la responsabilidad individual de cada alumno. Ello no quiere decir que todos los miembros del grupo deban contribuir de la misma forma o en idéntico nivel, sino que debe evitarse en la medida de lo posible, que únicamente algunos alumnos resuelvan por todos, la tarea planteada, o que algunos se impliquen más en el aprendizaje que otros (Onrubia, 1997).

En cuanto a la dificultad de la tarea, Bonals (2000) señala que se debe tener en cuenta la adecuada dificultad de lo que se le pide a los alumnos. La excesiva dificultad de una tarea puede provocar un bloqueo en la dinámica del grupo si sus miembros no la saben hacer; en este caso es posible que sólo se adecue a los integrantes con niveles de aprendizaje más altos; también se pueden dar situaciones contrarias, en las que la tarea se adecue a los estudiantes de niveles más bajos y el resto pierda el interés por su facilidad. Este autor plantea que la realización transcurre por cuatro momentos:

En un primer momento, el grupo debe disponer de la información, materiales y recursos suficientes. El docente tendrá que decidir, en cada actividad, qué materiales serán de uso individual y cuáles de uso colectivo.

En un segundo momento y una vez asignada la tarea, los alumnos establecen un plan a seguir para lograr los objetivos, en esta situación el maestro formulará preguntas para asegurar que los alumnos tienen posibilidades de conseguir dicho objetivo.

El tercer momento está marcado por la realización de la tarea, a lo largo del proceso se diversificarán y al mismo tiempo se articularan las acciones de los alumnos en la medida que la tarea sea interactiva.

Por último, el cierre, éste se caracteriza por la evaluación de los grupos y por la reflexión de cada grupo sobre las acciones realizadas y el nivel de logro de la meta.

*Distribución de roles.* Una forma posible de organización del trabajo en grupo es la asignación de roles. Diversos trabajos apuntan el hecho de que los alumnos dispongan de un formato estructurado de interacción, donde se determine el rol que cada uno debe asumir y la manera de llevarlo a cabo, lo cual puede mejorar la

eficacia del aprendizaje cooperativo. La asignación de roles puede contribuir tanto a la delimitación de la tarea común que realizan, como a la responsabilidad y aumento de los recursos de los alumnos para regular y hacer progresar la actividad (Onrubia, 1997).

De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (2006), la asignación de roles tiene varias ventajas:

- Reduce la posibilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva, o bien dominante en el grupo.
- Garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas.
- Crear una interdependencia entre los miembros del grupo, lo cual genera cuando se asignan roles complementarios e interconectados.

El hecho de que el trabajo se distribuya, hace que los miembros del grupo repartan entre todos las responsabilidades y el esfuerzo que supone abordar una tarea; esto puede ayudar a algunos alumnos a superar ciertos obstáculos de aprendizaje ligados a la falta de motivación o a una baja autoestima (Martí, 1997).

*Estructura de la recompensa.* El esfuerzo de los alumnos por aprender y por promover el aprendizaje de sus compañeros debe incentivarse y ser reconocido. Según Melero y Fernández (1995), hay una gran variabilidad en el uso de esta estructura, de acuerdo al método de aprendizaje cooperativo, constituyendo este hecho una fuente de debates y de desacuerdos.

El debate principal se ha centrado o bien, en dar recompensa sobre la base del aprendizaje individual o, por el contrario, dar recompensa al producto global. La diferencia estriba en que en el primer caso, la recompensa se concede en función de una puntuación grupal basada en el rendimiento de cada participante; esta

situación consiste en reforzar al grupo en función de la suma de las aportaciones individuales.

En el segundo caso, es decir, se recompensa al grupo en función de un producto generado por todos los miembros del pequeño grupo. En esta situación, ellos deben ser conscientes de si personalmente benefician o perjudican al grupo.

De acuerdo con lo anterior, León del Barco y Latas (2007), plantea que, si el éxito del grupo dependiera de un solo producto, uno de los alumnos más capacitados podría resolver la tarea, con lo que los estudiantes menos capacitados se sentirán menos motivados para aprender. Para que la recompensa específica del grupo aumente la eficacia del aprendizaje cooperativo, es necesario que todos los miembros contribuyan al éxito del grupo y que la contribución de cada alumno se pueda valorar fácilmente.

Slavin (1999), en un estudio comparó más de 99 métodos de aprendizaje cooperativo, la conclusión a la que llegó es que la recompensa grupal basada en la recompensa individual de todos los integrantes de un grupo, es de suma importancia para producir logros positivos en el aprendizaje cooperativo.

### *3) Ambiente físico.*

Una condición que no debemos dejar pasar y que de alguna manera, facilita o bien obstaculiza que el aprendizaje cooperativo se pueda realizar en mejores condiciones es la que se refiere al ambiente físico. Diversos estudios sobre el ambiente físico confirman que el modo en que se dispongan los asientos en el aula, afecta la forma de las interacciones comunicativas y en forma más acentuada, en situaciones de grupos cooperativos,



## *Métodos de aprendizaje cooperativo*

Los métodos de aprendizaje cooperativo son diseños didácticos que pretenden transformar la actividad grupal en cooperativa (*Duran y Vidal, 2004*). La diversidad de métodos de aprendizaje cooperativo enriquecen los recursos de docentes y les otorga una herramienta para ajustarse a las diversas condiciones del entorno escolar.

Existe una variedad de métodos de aprendizaje cooperativo<sup>2</sup>, se describen a continuación de manera sintética los más representativos:

Team Games Tournaments (TGT). Torneo de equipos y juegos. (De Vries, Edwards y Salvin). Se basa en torneos académicos en los que los estudiantes compiten como representantes de sus equipos.

Jigsaw o Rompecabezas de Aronson. La secuencia del rompecabezas requiere de dos tipos de grupos: el equipo base y el equipo de expertos. A partir de la actividad que resuelven en el grupo de expertos, los alumnos se convierten en conocedores de una parte de los contenidos que deberán poner en común con su equipo habitual.

Group investigations (GI) de Sharan y Sharan. Entiende al grupo clase como una unidad de investigación que trabaja un tema, dividiéndolo en subtemas que deberá trabajar cada equipo. El trabajo de cada equipo termina en una integración al final.

Learning together (LT) de Johnson y Johnson. En equipos heterogéneos los alumnos trabajan juntos para obtener un producto de equipo.

Student Teams Achievement Division (STAD) de Slavin. Los alumnos se ayudan por equipos y dominan el material presentado por el profesor. Después se hace

---

<sup>2</sup> Para ampliar esta información véase el libro de Slavin, R. (1999), *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aiqué

una prueba individual y la contribución del progreso de cada alumno es la contribución que hace al equipo.

Co.op co-op de Spencer Kagan. Este método se emplea en formato breve (10 o 15 minutos para presentar un tema en la plenaria, o bien en formato largo en donde los estudiantes tienen de un periodo más amplio para investigar un tema y luego presentarla en plenaria.

De la gran cantidad de métodos que se han desarrollado no se trata de escoger el mejor como señala Echeita (1995), sino aquel que mejor se adapte a las circunstancias, contenido y alumnos.

### **Habilidades psicosociales para el trabajo en pequeños grupos**

Cuando interactuamos con otras personas en un grupo, suelen presentarse una serie de situaciones en las cuales se manifiestan conflictos de intereses o problemas de interacción social. Por ello, cuando se organiza el aprendizaje para el trabajo en pequeños grupos es necesaria la enseñanza y promoción de habilidades sociales, con el fin de preparar y enseñar a los estudiantes a cooperar, antes de ésta experiencia o bien durante su desarrollo, siempre y cuando se tenga conciencia de las habilidades que se están fomentando.

Para coordinar los esfuerzos que permitan alcanzar objetivos comunes, los integrantes deben: a) llegar a conocerse y confiar unos en otros, b) comunicarse con precisión y claridad, c) aceptarse y apoyarse unos a otros, y d) resolver conflictos en forma constructiva. Además, algunos autores señalan que no basta con decirles a los alumnos que las practiquen, sino que hay que explicar, demostrar y ejemplificar la práctica frente a la clase paso a paso, así como realizar ensayos haciendo que cada alumno las practique (Johnson, Johnson y Holubec, 2006).

Según Echeita (1995) las habilidades sociales deben ser enseñadas y al mismo tiempo practicadas antes, durante y después del mismo trabajo cooperativo. Su propuesta incluye la enseñanza de las siguientes habilidades sociales: confianza en el otro, comunicarse apropiadamente y sin ambigüedad, aceptar y apoyar a otros, resolver constructivamente los conflictos, saber expresar sus opiniones contrarias con claridad y respeto, saber reconocer los aciertos y elogiar los ajenos, negociar acuerdos de forma consensuada.

También podemos encontrar que las habilidades sociales en entornos virtuales siguen siendo un aspecto importante para promover el aprendizaje cooperativo. Casanova, Álvarez y Gómez (2009) investigaron acerca de los indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. Dan cuenta de las relaciones psicosociales a través de los siguientes indicadores: refuerza/aprueba, agradece, comunicación abierta y dialogo social (caracterizado por saludos y el humor), los que influyen positivamente en la motivación y en la dinámica de grupos. De igual forma, el dialogo social favorece la cohesión y la disposición a contribuir, así como la comunicación abierta manifiesta en un clima de confianza y de afectividad.

Lo anterior muestra que, sin lugar a dudas, el tema de las habilidades sociales se consolida como un elemento indispensable en cuanto al rendimiento del trabajo cooperativo.

### **2.3 Importancia del trabajo en pequeños grupos**

Las investigaciones anteriores han demostrado que el trabajo en grupos tiene efecto positivo, no sólo en el desempeño escolar sino también en aspectos que tienen que ver con un desarrollo integral del estudiante. En los últimos años, se ha podido comprobar también, que se puede incidir tanto en la prevención como en la disminución de la violencia (incrementada en los últimos años), así como la integración de poblaciones minoritarias (por discapacidad, educación multicultural, etc.).

A continuación se presentan los beneficios, que diversos autores han reportado en diferentes trabajos (Bonals, 2000; Echeita, 1995; Johnson, Johnson y Holubec, 2006; León del Barco, 2006, Slavin, 1999), organizados en 4 secciones:

*Rendimiento académico elevado.* Se ha visto que los aprendizajes que logran los alumnos son más significativos y por tanto más duraderos, por la forma en que se implican en la construcción y negociación de los significados. La mejora en el desempeño de los estudiantes es evidente en cualquier tipo de contenido (lectura, ciencias naturales, matemáticas, literatura, historia), así como en los distintos grupos de edades y niveles educativos.

Se ha podido comprobar que el aprendizaje en régimen cooperativo, favorece el rendimiento en tareas complejas como la solución de problemas, el razonamiento y pensamiento crítico y divergente, toma de decisiones y aprendizaje de conceptos. El desarrollo cognitivo se promueve cuando el estudiante contrasta, analiza, evalúa, argumenta, razona de forma crítica y creativa con sus compañeros, estas situaciones interpersonales movilizan estos procesos a través de los intercambios comunicativos con sus compañeros.

El trabajo en grupo permite además, desarrollar habilidades de metacognición, es decir, los recursos mediante los cuales, los estudiantes van generando conocimiento sobre su propia forma de trabajar al reflexionar y ejercer un determinado control sobre lo que hace, durante el ejercicio de las actividades. Asimismo, promueve la función de regulación de los aprendizajes, ya que los propios alumnos se encargan de organizar y afrontar la tarea, ponerse de acuerdo, llevarlo a término y evaluarlo (Caropreso y Haggerty, 2000; Johnson, Johnson y Holubec 2006; Rué, 2002; Slavin 1999)

*Mejora motivacional.* Este aspecto se ve ampliamente beneficiado en el trabajo en pequeños grupos. De acuerdo con Slavin (1999), la motivación para aprender es

el resultado de dos direcciones, por un lado las metas que los alumnos persiguen al enfrentar la tarea y por otro lado las atribuciones que los alumnos hacen con respecto a las causas de sus éxitos y fracasos pasados.

Las metas del aprendizaje se plantean de forma grupal, lo que garantiza que éstas se alcancen de manera más efectiva. Con ello la motivación del alumno se ve incrementada, en la medida que se logran dichas metas por la acción de interdependencia que se da entre los miembros del grupo. Esto repercute en un aumento en la percepción de competencia, de poder lograr lo que se proponen, lo que permite a su vez, aumentar la posibilidad de sentirse capaz y generar una motivación de tipo intrínseca por parte del alumno.

*Relaciones socioafectivas eficaces.* En secciones previas se describió este aspecto, aquí sólo se señalan los efectos de las habilidades sociales. El aprendizaje cooperativo no sólo es un método educativo para mejorar el logro de los alumnos, sino también una forma de crear un ambiente alegre y sociable en el aula, que produce beneficios en una amplia gama de situaciones afectivas e interpersonales (Slavin, 1999).

Estas habilidades se encuentran estrechamente relacionadas con el saber convivir, lo cual exige ante todo respeto, solidaridad, la capacidad de diálogo para aprender a lograr acuerdos y regular adecuadamente su participación en turnos de intervención. Todo ello, potencia el equilibrio personal, ya que satisface la necesidad de sentirse aceptado y de establecer relaciones amistosas.

La autoestima positiva es uno de los efectos de las relaciones sociales, sentirse apreciado por los propios pares y la sensación de estar haciendo bien las cosas en lo académico, puede aumentar la autoestima de los estudiantes. Esto incluye un incremento en el espíritu de equipo, las relaciones solidarias y comprometidas así como la valoración de la diversidad y la cohesión (Bonals, 2000; Slavin 1999).

*Integración y prevención de la violencia.* La educación en el momento actual se enfrenta a situaciones complejas, como la indisciplina y la violencia en las escuelas, la discriminación y exclusión de niños y jóvenes de culturas minoritarias, con discapacidad, o por género. El hecho de que estos jóvenes y niños asistan a la escuela no les garantiza la preservación del principio de igualdad y de equidad en las oportunidades. En la mayoría de las aulas, suele haber grupos de alumnos que protagonizan casi todas las interacciones y acaparan el éxito, y otro grupo, en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías en desventaja, que no consiguen ninguna, éste es el más claro ejemplo de exclusión. Lograr el reconocimiento y la aceptación para todos, hace que la escuela sea más justa (Díaz- Aguado, 2006).

El decremento en las conductas violentas en el trabajo en grupo, por parte de los estudiantes, ha sido notable en los estudios realizados, al mostrar altos grados de solidaridad y convivencia en los espacios escolares (Johnson. D y Johnson, R, 1999).

Se ha observado que la forma en que se logra una educación multicultural y con atención a la diversidad es a través del aprendizaje cooperativo. El hecho de que los pequeños grupos, en su formación son por lo regular heterogéneos, permite la fácil integración tanto de alumnos con alguna discapacidad, como de aquellos que pertenecen a diferentes grupos étnicos.

Las investigaciones de Díaz Aguado (2004a; 2006), han podido comprobar cómo a través de los equipos de aprendizaje cooperativo, se puede prevenir la violencia (acoso entre iguales, bullying), las dificultades asociadas a la diversidad y los problemas relacionados entre el profesorado y los alumnos. Esta misma autora señala que el aprendizaje cooperativo ha permitido el aprendizaje en la práctica de los valores de convivencia democrática como la igualdad, la tolerancia, el respeto mutuo y la no-violencia.

Otras investigaciones realizadas (Díaz Aguado 2004b; Pujolas, 2008; y Slavin, 1999), acerca del aprendizaje cooperativo muestran mejoras positivas en las relaciones entre los alumnos con necesidades educativas especiales. Así mismo, el aprendizaje cooperativo representó un procedimiento compensador al garantizar que todos los alumnos interactuaran con sus compañeros de forma positiva, incluidos los que se relacionaban de forma inadecuada.

No obstante, los aspectos anteriores no agotan los beneficios estudiados, sólo se presentó en forma resumida, las principales ventajas que el trabajo en pequeños grupos y en particular el aprendizaje cooperativo reportado.

## **2.4 El papel del docente en pequeños grupos**

En este apartado se desarrolla, en primer lugar, las actividades que el docente lleva a cabo en distintos momentos del trabajo en pequeños grupos. Así como los obstáculos y dificultades que supone la puesta en marcha en instituciones escolares.

En segundo lugar, se presenta un modelo sobre la formación del docente para implementar el trabajo en pequeños grupos en el aula, se complementa, con una reseña sobre la importancia del trabajo en equipo entre el profesorado, a fin de darle coherencia respecto a lo que promueve en el aula.

### **Intervención del docente en grupos pequeños**

El trabajo en grupos pequeños, implica un cambio en los procedimientos típicos en el aula y redefinir el papel del profesor y de los alumnos, el hecho de que el trabajo en pequeños grupos se apoye en la delegación de la autoridad y responsabilidad del profesor en los alumnos, hace creer que le ahorra tiempo y responsabilidad al docente.

Por el contrario, el trabajo en pequeños grupos exige un replanteamiento completo del modelo usual de enseñanza, desde la organización de la propia asignatura hasta la elaboración de un diseño que permita implementar en forma eficaz, el trabajo en pequeños grupos. Para ello, es necesario, organizar la tarea y los materiales de manera que favorezcan una participación activa de los alumnos, un nuevo modelo de supervisión periódica del trabajo que realizan y distintos planteamientos para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje. Estas actividades se complementan con las estrategias discursivas que el maestro utiliza cuando interactúa con los grupos pequeños, mencionadas en capítulos anteriores.

A continuación se describen las principales actividades que permiten al docente que el trabajo en pequeños grupos sea efectivo. Dichas actividades están organizadas en tres momentos<sup>3</sup>:

*a) Planeación: condiciones iniciales del trabajo.*

- Durante la planeación, se deben tomar decisiones importantes en relación a la conformación de los grupos (determinar el tamaño del grupo, determinar los criterios de asignación de estudiantes al grupo), la organización y el arreglo del mobiliario del aula, el diseño de las actividades, tareas y materiales en los que los estudiantes se involucren de forma colaborativa en pequeños grupos, y la toma de decisiones respecto a la forma de evaluar el logro de los objetivos y el proceso grupal.
  
- Contemplar el entrenamiento previo y/o simultáneo en habilidades sociales y grupales. Es decir, las habilidades que les permitan interactuar de forma efectiva, tales como saber escuchar, respetar los turnos de habla, dar y recibir ayuda, apoyarse, respetar las intervenciones, etc.

---

<sup>3</sup> Estos tres momentos se integran a partir de los trabajos de autores como Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Bonals, 2000; Pujolás, 2008. Algunos de los cuales fueron descritos en secciones anteriores



b) *Facilitación y monitoreo a los grupos.* Al comienzo de la sesión, el docente explica a los alumnos la tarea, dejando claro lo que deben hacer y los objetivos de la actividad. También debe explicar los criterios de éxito de dicha actividad, es decir, lo que se espera que alcancen a realizar.

- Mencionar o recordar las conductas apropiadas y deseables dentro del grupo. El docente debe comunicarles por ejemplo, el hablar en turnos, escuchar a sus compañeros, tomar decisiones de manera conjunta, criticar las ideas y no las personas, verificar que todos estén de acuerdo con las decisiones que se toman, alentar la participación de cada uno, entre otras.
- Supervisar el desarrollo de la actividad en grupo. En muchas ocasiones, es justamente la calidad de las intervenciones lo que confiere mayor o menor potencialidad al trabajo en grupo pequeño. La intervención puede oscilar entre grados máximos y mínimos de ayuda, de acuerdo con los requerimientos de cada grupo y de cada momento durante el desarrollo del trabajo. Mediante la supervisión, el docente puede identificar situaciones de conflicto y ayudar al grupo a construir ideas para resolverlos.
- Mediante el monitoreo a los grupos, el docente puede ayudar a resolver situaciones que superan las habilidades de los miembros del grupo, apoyarlos en la planeación de la tarea, mantenerlos centrados en ella mediante preguntas, clarificar situaciones o resumiendo, facilitar la toma de decisiones y orientarlas a la consecución de la meta. Puede impulsar al grupo a la búsqueda de mejores soluciones para resolver problemas relacionados con la tarea, animar y apoyar a los estudiantes a encontrar diversos procedimientos para realizar la tarea.
- Verificar que se realicen los intercambios necesarios en el seno del grupo, estimular los intercambios de explicaciones, justificaciones, acuerdos y desacuerdos en la realización de la tarea. Justamente promover la

negociación de significados sobre los contenidos que se permiten, como se ha dicho antes, facilitando la negociación de significados para la co-construcción del conocimiento.

- Ayudar a tomar decisiones para contribuir a que la tarea constituya un reto que fomente el desarrollo del grupo, proponiendo nuevos objetivos o diferentes condiciones de realización.
- El trabajo en grupo, permite al docente tomar un cierto distanciamiento de la gestión continua de la clase, esta situación le brinda al docente la oportunidad de escuchar lo que dicen los estudiantes y observar comportamientos de colaboración. Por ejemplo, quién da ayuda, quién puede ofrecerla, quién enseña a quién, etc. Constatar lo que saben acerca de los contenidos académicos, las habilidades e ideas de los estudiantes, y cómo negocian los significados en el grupo. Esta información es de gran valor para el docente, al tener una idea más cercana sobre las capacidades de los diversos alumnos y de los grupos, y con ello poder atender con mayor pertinencia y oportunidad sus necesidades.
- Realizar un seguimiento del tiempo que el grupo invierte en la realización del trabajo en sus distintas secuencias.

c) *Evaluación*. Se puede emplear una amplia variedad de formas de evaluación e involucrar a los estudiantes directamente en la evaluación del aprendizaje logrado entre los compañeros (co-evaluación). En caso de no lograrlo, se puede solicitar a los alumnos sugerencias encaminadas a su solución.

- Evaluar los resultados de la tarea y el logro de los objetivos. Cuando los alumnos han terminado la actividad, el docente abre un espacio para hacer un recorrido de lo que juntos han llevado a cabo y así valorar la situación final. Es el momento de comprobar el grado en que se han alcanzado los

objetivos propuestos, sin olvidar la reflexión sobre las estrategias que cada grupo ha empleado; además, el docente propone que valoren cuáles funcionaron y cuáles no. Esto ayudará a que los propios grupos tomen conciencia de la manera más eficaz para organizarse, para lograr que todos trabajen y participen, fomentando con ello la autorregulación y la metacognición.

Como se ha visto, los docentes desarrollan diferentes actividades cuando trabajan en pequeños grupos en el aula. Llevar a la práctica el trabajo en pequeños grupos no es una tarea fácil, exige de una preparación por parte del docente y un acompañamiento en los primeros intentos.

### **Dificultades en la implementación del trabajo en pequeños grupos en el aula**

A pesar de que se ha demostrado la efectividad del trabajo en pequeños grupos en el aula, su empleo en muchas escuelas aún es esporádico e improvisado. Enfrenta diferentes obstáculos y presenta resistencia por parte de los profesores para ser utilizada como metodología habitual en las aulas. Es frecuente escuchar a los profesores decir que se pierde tiempo cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos, que no saben hacerlo, que hablan mucho, que produce ruido y desordena el aula, que dificulta evaluar a los alumnos, pues algunos asumen más la responsabilidad que otros, etc.

No obstante, es oportuno señalar que los alumnos no cuentan con entrenamiento ni enseñanza específica sobre cómo trabajar en pequeños grupos en el aula, por lo que el trabajo suele ser inequitativo, desorganizado o bien éste se realiza de forma individual, aunque estén reunidos para el trabajo escolar en pequeños grupos.

En algunas investigaciones, como las de Johnson y Johnson, (1994), se ha reportado que, del tiempo total de la clase, los maestros dedican al trabajo en pequeños grupos sólo del 7 al 20%. Otro trabajo realizado por Gibaja en 1995 (en

Rosseli, 2007), encontró que en las escuelas primarias de Argentina, el porcentaje de tiempo dedicado a esta modalidad osciló entre el 15 y el 20%, pero lo más significativo, según el autor, fue la constatación de la serie de deficiencias en la práctica, al llevar a cabo el trabajo en equipo.

Por su parte, Mercer y Littleton, (2007), señalan que cuando los niños trabajan juntos no necesariamente realizan la actividad en colaboración. Es frecuente que los niños juntos, reunidos en equipo, realicen trabajo individual en paralelo con sus compañeros de equipo, hablen de otros temas, no necesariamente relacionados con la tarea. Este problema de los niños trabajando **en** grupo pero no **como** grupo, muestra que las interacciones de los niños cuando trabajan juntos son raramente productivas.

Otras investigaciones de corte naturalista, realizadas por Baines, Blatchford y Kutnick y Galton (2003) en el Reino Unido, han podido confirmar que mucho del trabajo que se realiza en las aulas con los grupos de alumnos, no se basa en una estrategia o finalidad educativa, hay poca atención docente a la composición del grupo y su tamaño, así como a las interacciones de los alumnos. En relación al profesor, reportan, que su actividad consistía en mantener la atención de los alumnos y el control de la clase. En general, los profesores muestran poca fe en las capacidades de los alumnos para trabajar en grupo. No obstante, estos investigadores indican que es fundamental co-diseñar con el maestro, las actividades para incrementar la calidad del trabajo en pequeños grupos en aulas de educación primaria y secundaria.

Las investigaciones antes citadas, reflejan la realidad de muchas escuelas y niveles educativos, a pesar de los esfuerzos de diseminación realizados en torno a los beneficios del trabajo en pequeños grupos. Es posible que su generalización se haya visto limitada por una serie de dificultades que han impedido su empleo sistemático en las escuelas.

Algunas de estas dificultades, según Rué (2002) y Panitz (2000), pueden estar relacionadas con: a) la organización de los centros educativos; b) las creencias de los maestros, c) las creencias de los alumnos y, d) la formación de los docentes. A continuación se explican:

*a) Organización de los centros educativos.* La mayoría de los centros educativos están organizados de tal forma que responde a una visión jerárquica, donde las decisiones son tomadas por una sola persona (el director) que afecta a la mayoría.

Estas formas de organización de los centros educativos se han ido rezagando ante el dinamismo de una sociedad cambiante, por lo que ahora se cuestionan fuertemente algunas de las siguientes formas de trabajo y conducción: toma de decisiones individuales, aislamiento en la realización de las acciones, falta de claridad en lo que se pretende lograr y, como consecuencia: bajos niveles en los logros de los propósitos educativos, lo que repercute en deficientes e irrelevantes aprendizajes de los estudiantes (Shmelkes, 1994).

Como consecuencia de esta situación, cualquier innovación y/o cambio en la escuela constituye una acción aislada que muy pronto se desvanece.

Resulta, entonces, ardua la tarea, cuando se pretende cambiar la estructuras de organización de un centro educativo; no obstante, los esfuerzos que se realicen tienen una repercusión en la calidad no sólo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en la forma en que interactúan los habitantes de esa escuela.

*b) Creencia y pensamiento de los docentes.* Los cambios y las innovaciones que se pretenden llevar a cabo en los centros educativos, resultan difíciles de lograr debido a que tienen que ver no sólo con la capacitación didáctica y/o disciplinar de los docentes, sino también con el tipo de pensamiento, creencias y actitudes que tiene el docente sobre su trabajo. Debido a esto, los maestros una vez que han

cursado los programas de actualización, seguirán actuando de la misma manera como lo hacían antes de tomarlos, por lo que raramente éstos inciden en modificaciones importantes de sus prácticas docentes (Carlos, 2005).

Una de las razones por las que el trabajo en pequeños grupos o en equipo no se ha podido aprovechar como una práctica escolar cotidiana, es que, por un lado, cuando los maestros participan en cursos teóricos, luego les resulta difícil de implementar en el aula; por otra parte durante éstos, poco se hace en relación con sus creencias y pensamientos.

Al respecto, Webb, Nemer e Ing (2006) señalan, que muchos estudios basados en el aprendizaje entre iguales, se refieren a la estructura y operación de los grupos, definen el rol del maestro, en términos de la organización y el monitoreo de los grupos pero que, salvo algunas excepciones, consideran las creencias ya existentes de los maestros sobre la enseñanza, sus prácticas educativas, la importancia de las interacciones y el aprendizaje entre iguales. Esto limita en definitiva, el alcance en la comprensión y funcionamiento de cambios o innovaciones que el maestro quiera realizar, por lo que consideran que éstas creencias deben ser contempladas en los programas de formación y actualización docente.

El estudio de las creencias de los profesores es crucial, debido a la influencia que tienen sobre su labor, éstas incluyen la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, sus acciones y prácticas, su concepción sobre los estudiantes, es decir, son un conocimiento personal que le predispone para organizar y orientar las actividades docentes de una determinada manera. Así, “Las creencias de los docentes, son concebidas como un conjunto de proposiciones y premisas que ayudan psicológicamente a entender al mundo percibido como real” (Kane y Sandretto, y Heath. 2002, p. 179).

Además de *creencia*, también se ha utilizado el término *pensamiento* sin llegar a tener un acuerdo sobre qué se entiende por cada uno de estos términos. De acuerdo con Carlos (2005), el pensamiento de los docentes es un constructo mental que se infiere de lo que el profesor dice acerca de su labor y de las razones para hacerlo, como también de la observación de su práctica docente. Es un conocimiento personal que lo predispone para organizar y orientar las actividades docentes de determinada manera.

Un rasgo importante que caracteriza el pensamiento docente, es su carácter implícito o tácito, o sea, son ideas sin una plena conciencia de ellas, son personales, intuitivas, estables y resistentes al cambio, por eso, son difíciles de modificar (Carlos, 2005).

El origen de las creencias en la esfera educacional del docente radica en su formación y en las experiencias que como alumno ha tenido, pero sobre todo, de las vivencias personales adquiridas a través de la práctica diaria. Aunque las creencias se manifiestan de forma individual, éstas son compartidas por grupos de docentes que participan en contextos particulares de enseñanza, es decir, los docentes no actúan ni creen de forma aislada, sino como parte de una cultura escolar.

Al parecer, las creencias pueden estar conformadas por componentes, tanto personales como culturales (Pérez Gómez, 1998). Es decir, la relación entre las creencias y la práctica docente es una dinámica en dos vías: las creencias influyen el actuar, pero a su vez las creencias se ven influidas por la experiencia (Thompson et al, 1992 en Muijs y Reynolds 2002).

El estudio de las creencias del docente permite acercarnos a la comprensión de por qué los profesores hacen lo que hacen, cuando enseñan. Al respecto, Kane, Sandretto y Heath (2002) plantean la necesidad de examinar la relación entre

creencias de los docentes, para explicar el mecanismo que se da entre el pensar y el actuar.

De manera particular, las investigaciones de Brody (1998), y Rich (1990), han sugerido que las creencias de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden influir en sus percepciones sobre la colaboración entre estudiantes, así como en la forma de utilizar el trabajo en pequeños grupos en las aulas. Estos investigadores observan que los profesores con una visión sobre la enseñanza basada en la trasmisión, son renuentes a adoptar la colaboración en grupos y el diálogo como una oportunidad para el aprendizaje académico. Estas creencias sobre la colaboración en grupo necesitan ser más estudiadas, así como la manera de cambiar estas creencias, para ser más acordes con el potencial académico que tiene el trabajo en pequeños grupos.

Aunque existe resistencia a cambiar las creencias, éstas se modifican en la medida en que el maestro tome conciencia de que tiene determinado tipo de creencias o ideas. Es necesario, por ende, que los docentes identifiquen y hagan explícito este conjunto de ideas a través de un proceso de reflexión y en compañía de otros, siempre y cuando se susciten diferentes puntos de vista. Por tanto, es importante que se cuente con personas expertas que puedan aportar, por una parte ideas alternativas, y por la otra, guíen la dinámica de los grupos. De otra manera, se corre el riesgo de que las creencias no sólo no se modifiquen, sino que se refuercen al ser apoyadas por otras personas (Martín y Cervi, 2006).

Enfrentar procesos de cambio en los profesores se facilita, como ya se señaló, si se realiza junto con otros, es decir, el trabajo realmente en equipo podría cambiar la naturaleza del pensamiento del profesor (Hargreaves, 1994, en Martí y Cervi, 2006). Otras alternativas para tomar conciencia del pensamiento docente, señalan estos autores, son las herramientas culturales que ayudan a la explicitación del pensamiento, como el diario de clases, la grabación de situaciones reales en el



aula y su posterior revisión, la resolución de dilemas, la simulación y la explicación del propio docente al ver su actuar, entre otros.

Particularmente, algunas investigaciones (Wood, Cobb, y Yackel, 1991) sugieren que los cambios en las creencias y las prácticas de los docentes pueden presentarse conjuntamente, cuando el profesor valora y aprecia las habilidades de los estudiantes para aprender unos de otros, al compartir sus ideas y comprueba la calidad de las discusiones de los estudiantes. Las creencias de ese maestro cambian, junto con su práctica en relación a la participación de los estudiantes. Estos cambios son muy difíciles, ya que se requiere que el maestro se arriesgue a innovar sus prácticas, sea sensible y buen observador de los cambios que ésta genera.

Si se quiere generar cambios en las prácticas docentes, es conveniente atender de manera conjunta, tanto los cursos de formación teórico-práctico como la toma de conciencia de las creencias de los docentes. Hacer esto no es una tarea fácil, y es un proceso que lleva tiempo, sin embargo, el periodo invertido retribuye al mejorarse de fondo algunas condiciones de la enseñanza.

Aunque se considera que las creencias del docente, son uno de los principales obstáculos en la implementación de pequeños grupos en el aula, no es el único, también hay que considerar las que poseen los alumnos.

*c) Creencias de los alumnos.* Una de las principales manifestaciones de las creencias de los alumnos en relación al trabajo en pequeño grupo, es que el trabajo individualizado y competitivo es más productivo, por lo que es difícil que los alumnos lo acepten como una oportunidad de aprender. Algunos alumnos no creen que el trabajo en pequeños grupos sea un trabajo escolar serio y desconfían de los resultados, llegándolo a considerar como una pérdida de tiempo (Rué, 2002). Esto es contrario a lo que propone el trabajo en equipo colaborativo. Por

eso, en los primeros intentos de trabajar en pequeño grupo, resulta caótico y difícil de lograr.

Los estudiantes reconocen que el grupo pequeño les hace trabajar más y les exige pensar y desarrollar diferentes habilidades. Por ello, les resulta más cómodo escuchar al profesor exponer la clase. También perciben que el trabajo en grupo es inequitativo, puesto que unos trabajan más que otros y piensan que la evaluación suele ser injusta.

Aprender a trabajar en pequeños grupos, en equipo y en colaboración con otras personas que operan de manera diferente, es una empresa de largo plazo que exige que los estudiantes aprendan esta forma de trabajar y que lo pongan en práctica constantemente.

d) *Formación de los docentes.* Los docentes propician poco el trabajo en pequeños grupos en el aula debido a que no han sido formados para ello, carecen de los recursos para llevarlo a cabo de manera sistemática y en muchos casos, desconocen los supuestos teóricos que explican la importancia de las interacciones y del trabajo colaborativo.

Por ello, a continuación se presenta un modelo de formación docente para el trabajo en pequeños grupos

## **2.5 Formación docente para el trabajo en pequeños grupos**

Un cambio real del profesorado en la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, requiere de un despliegue de prácticas docentes acordes con la nueva concepción. Así, el trabajo en pequeños grupos requiere, como afirma Ovejero (1990), no sólo de voluntad, sensibilidad y actitud positiva, sino demanda también de una formación teórica y práctica en grupos y en técnicas grupales, así como de un conocimiento en aprendizaje cooperativo.

Si el docente emprende esta importante tarea en solitario o sin suficiente soporte institucional, es muy probable, que en sus primeros intentos, no alcance los resultados que él espera, lo cual puede propiciar que muy pronto, abandone el esfuerzo hacia cualquier modificación en sus prácticas.

En este sentido, se desprende la necesidad de que exista una formación del profesorado tanto inicial como en servicio, sobre la utilización de metodologías que potencien el proceso de interacción entre iguales y el aprendizaje en grupos pequeños.

A continuación se presentan dos métodos para la formación de docentes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Johnson, Johnson y Stanne, 2000).

1. *El Método de aprendizaje directo*, caracterizado por utilizar procedimientos claramente definidos. Los profesores aplican el método paso a paso según ha sido establecido previamente. La mayor ventaja que este método ofrece es su facilidad de aplicación, aunque corre el riesgo de que si no se presentan los resultados esperados, se deje de aplicar.
  
2. *Método de formación que combina elementos conceptuales y prácticos*. Adquirir los principios y prácticas que permitan incorporar estas innovaciones de forma sólida y duradera exige un periodo de formación basado en una estrecha relación entre la teoría y la práctica. Este método incluye los siguientes componentes:
  - a) La formación conceptual. Consiste en un conjunto de conceptos que le permite a los profesores comprender la importancia de la interacción y la colaboración en los grupos, así como los procesos de aprendizaje y enseñanza que subyacen a dichos procesos. Asimismo, entender los

procesos grupales y las técnicas y métodos para estructurar las lecciones y las actividades de forma que cumplan con determinadas condiciones.

- b) Ejercitar el trabajo en grupo en el aula. Los docentes deben experimentar ciertos riesgos al poner en práctica los procedimientos. Deben entender que alcanzar a satisfacer las expectativas llevan tiempo, y que sólo mediante la puesta en práctica, los errores y su paulatina corrección, se adquiere la solvencia en el manejo hasta convertirse en algo habitual.
- c) Evaluar el funcionamiento de lo que se tenía planeado y los logros obtenidos, siempre resulta un buen ejercicio para identificar, modificar y cambiar lo que no funcionó de acuerdo a lo que se esperaba.
- d) Reflexionar sobre lo que ha sucedido es parte de la evaluación y de la toma de conciencia de los aciertos y las condiciones que impidieron alcanzar el objetivo.

La eficacia de la formación del profesorado es mayor, cuando se apropian de los principios conceptuales que los fundamentan, de forma que se puedan adaptar a las condiciones cambiantes que suelen producirse en cada aula. Si tiene la base conceptual y lo lleva a la práctica, cuando regresa a ella, es más fácil que pueda adaptarlo sobre la marcha (Kroll, Veenman y Voeten, 2002).

Acorde con los planteamientos anteriores, Díaz-Aguado (2003), añade que para que los programas de formación del profesorado sean eficaces, deben reunir además las siguientes condiciones:

- ✓ Que los profesores asuman voluntariamente el compromiso de participar en el programa de formación e innovación educativa.

- ✓El programa de formación debe combinar la teoría con la práctica, a través de procedimientos concretos y actividades que permitan llevar la práctica conectando los principios teóricos.
- ✓Distribuyendo el curso en una serie de sesiones dedicadas a reflexionar sobre los objetivos a alcanzar, los obstáculos que suelen existir y las condiciones que permitan superarlos.
- ✓La innovación se inserta en un proceso de reflexión continua, evitando, con ello, la tendencia a aplicar las innovaciones de forma automática, que puede conducir a su trivialización.
- ✓La formación y los cambios que se generen de esta manera, den al profesor el protagonismo que le corresponde.

Las investigaciones sobre la formación de los docentes para realizar el trabajo en pequeños grupos en sus distintas modalidades, es menor que las que se ha realizado en relación a los estudiantes; no obstante, existen estudios que dan cuenta de la importancia de formar a los docentes para que puedan implementar el trabajo con grupos en el aula. Por ejemplo:

El estudio realizado por Kroll, Veenman y Voeten, (2002), en el que entrenaron a 70 maestros de 7 escuelas de primaria en aprendizaje cooperativo, el cual consistió en brindar un pre entrenamiento sobre espectros teóricos y conceptuales del AC, un fase de entrenamiento en sus aula apoyados en talleres y un pos entrenamiento o seguimiento, donde se brindaba apoyo para transferir al aula los principios del aprendizaje cooperativo. Los resultados muestran la efectividad del entrenamiento al comprobar que los docentes manejaban los principios básicos sobre aprendizaje cooperativo en el aula.

Otras investigaciones, como las de Guillies (2003); Guillies y Boyle (2006); Webb Nemer e Ing (2006) desarrollaron un programa de entrenamiento para profesores de educación primaria en aprendizaje cooperativo así como en habilidades de comunicación para promover el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes. De

esta manera, se instruyó a los estudiantes en habilidades como dar y recibir ayuda, brindar explicaciones y formular preguntas. Los resultados muestran que tanto los docentes como los estudiantes, se apropiaron de la metodología de aprendizaje cooperativo de igual manera de las estrategias discursivas que emplearon en las interacciones repercutió favorablemente en sus desempeño académicos.

Sobre esta temática destacan estudios como los de Dayson (2001) sobre la formación inicial de profesores en aprendizaje cooperativo; los trabajos de Emmer y Stough (2001) y Hawkes (2000) quienes han trabajado en programas de formación permanente de docentes. Existen también reportes acerca del entrenamiento en métodos particulares de aprendizaje cooperativo como los de Perkins y Saris (2001), y de Serrano, Moreno, Pons y Lara, (2008). Por su parte, León del Barco y Latas (2007) han desarrollado programas de formación docente en profesores universitarios, para el aprendizaje cooperativo.

No obstante, la relevancia del tema, son insuficientes los estudios realizados sobre la formación de los docentes respecto al manejo teórico y práctico de los procesos grupales en el aula. Muestra de ello es el estudio bibliométrico realizado por Pérez, López y Poveda (2009), acerca de la importancia de la formación del profesorado en la implantación de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula. Su análisis se centró en la producción de documentos entre los años 1997-2008. Dicha documentación fue recogida de tres bases de datos (ERIC, PSYCOINFO Y PSICODOC.). La revisión proporcionó una muestra de 98 documentos. Los resultados del análisis indican que la producción documental es escasa y que en los últimos años va descendiendo paulatinamente, a pesar de que el tema sobre estudio de interacción en el aula se ha ido incrementando.

De manera particular, en México se ha soslayado la formación de los profesores en cuanto a la importancia de las interacciones entre estudiantes y el trabajo en equipo en el aula. En una revisión del plan de estudio piloto para la licenciatura en

educación primaria de la Escuela Normal para Maestros (2011) se evidencia que no existe ninguna asignatura en relación con estos temas. Sólo se incluye como tema en una asignatura. Asimismo, en los programas para los dos primeros semestres, las actividades de aprendizaje solo proponen el trabajo en equipo en una sola ocasión. Así, los docentes formadores de maestros no modelan regularmente esta forma de trabajo en el aula.

De igual manera, se revisó el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012, se encontró que de 1115 propuestas académicas se ofrecen 4 cursos de 40 horas sobre Trabajo en equipo; 2 diplomados, uno de estrategias de aprendizaje colaborativo y otro sobre Estrategias de aprendizaje cooperativo, los cuales se imparten en diferentes ciudades de la República Mexicana.

Algunos programas de formación docente sobre el aprendizaje en pequeños grupos, destacan que la formación del profesorado y la innovación en los centros educativos se ven altamente favorecidas cuando los docentes trabajan de forma colaborativa en equipo con sus compañeros de la misma escuela.

### **El trabajo en equipo entre docentes**

Si el docente trata de implementar el trabajo en pequeños grupos en el aula, al margen de la estructura organizativa de la escuela, resultará difícil y complejo poder llevarlo a cabo, ya que como anteriormente se señaló, lo que sucede en el aula sólo parcialmente se debe a decisiones que en ella se tomen, pues se encuentra en interacción con la organización y funcionamiento de la institución donde se halla inserta.

Por ello, es necesario crear una estructura escolar de colaboración a través de la formación de equipos docentes y directivos dentro de la escuela que permita incidir en su organización, planeación y toma de decisiones. En este sentido, señalan Johnson y Johnson y Holubec (1999) que debe haber congruencia entre

lo que se hace en el aula y en la escuela. De esta manera, el acento se sitúa en la mejora de la educación en general y en el incremento de la pericia de los docentes con el uso de estructuras cooperativas, en particular.

En otros países como Estados Unidos, Inglaterra, y España, la colaboración entre el profesorado ha probado ser uno de los aspectos claves respecto a los aprendizajes de los alumnos y el bienestar de los docentes (Antúnez, 1999).

De acuerdo con Mauri (2002), el equipo de un centro escolar es una unidad de interacción social que se caracteriza por las tareas y actividades de ayuda que llevan a cabo de manera conjunta. Dicha actividad se desarrolla entre personas socialmente situadas y caracterizadas en un contexto institucional que marca la comunicación entre los que interactúan, sus roles y el estatus de cada uno de ellos, así como las finalidades que les reúnen.

Por tanto, se apunta cada vez con un mayor énfasis, la necesidad de generalizar el trabajo en equipo en la interacción profesor-profesor. Si los profesores quieren aprender unos de otros, deberían de interactuar con sus compañeros dentro de un contexto colaborativo. Además, eso posibilita relaciones interpersonales más positivas y genera niveles más altos de autoestima (Serrano, Moreno, Pons y Lara, 2008).

El trabajo en equipo entre los docentes necesariamente implica una serie de cambios tanto a nivel socioafectivo como instrumental. En este sentido, se requiere la capacidad para diseñar contextos de acción conjunta consecuentes con las políticas de la institución escolar. No es suficiente trabajar en una misma organización para que exista participación conjunta; es necesario trabajar en equipo.

El trabajo en equipo permite que una persona compense a otra y que todos agudicen su ingenio para resolver cuestiones que conciernen a todos. Si se toman



decisiones y se actúan sobre ellas, en esa actuación todos adquieren una responsabilidad. Además, es posible que el propio equipo evalúe el proceso, revise las decisiones y las corrija o las cambie. Tal afirmación nos lleva a pensar que mediante el trabajo en equipo los docentes sean más receptivos a los cambios, aumente su compromiso con la organización y se posibilite la coordinación de cada una de ellas (Armengol, 2002).

De lo anterior se puede plantear al equipo como un instrumento para transformar la vida de los centros escolares, para dotarlos de una nueva cultura basada en normas de colaboración, programas de formación y nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. Alumnos y profesores obtienen beneficios con las prácticas del trabajo en equipo. De acuerdo con López (2007), existen las siguientes ventajas:

1. Satisface necesidades personales, de instrucción y organización.
2. Facilita la investigación, la innovación y las reformas curriculares.
3. Apoya la transformación social y el cambio de valores.
4. Mejora las relaciones personales y sociales.
5. Promueve el desarrollo profesional.

En igual sentido, Antúnez (1999) señala que la idea y la necesidad del trabajo basado en la participación y la colaboración entre los profesores de un mismo establecimiento escolar, se justifican por los siguientes motivos:

- La acción sinérgica tiende a ser más eficaz y eficiente que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales.
- A través de la colaboración, parece más factible mejorar la ayuda pedagógica que se ofrece a los estudiantes, y proporcionar una oferta educativa más completa y una educación más justa.

- La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar problemas que son comunes con más y mejores criterios.
- Proporciona a los estudiantes la educación de calidad que sin duda merecen y exige que, entre las personas que los educamos, existan ciertos planteamientos comunes, así como criterios y principios de actuación suficientemente coherentes a la vista de los educandos.

No hay duda que el trabajo en equipo por parte del profesorado, en cualquier centro escolar, resulta de suma importancia y mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Sin embargo, se reconoce que estas acciones de trabajo en equipo se enfrentan con obstáculos de fuerte arraigo, usos y costumbres difíciles de modificar. Algunas de estas dificultades pueden ser:

*El aislamiento*, en que ha trabajado el docente por mucho tiempo, produce atrofia profesional, suele dar lugar a la autocomplacencia y obstaculiza cualquier intento de innovación y cambio.

*La estructura rígida y jerárquica*, dificulta la descentralización en los procesos de toma de decisiones y la comunicación.

*Los hábitos, usos y costumbres*, conducen a realizar las actividades año con año, día a día, de una forma individual, por ejemplo, la forma de organizar los horarios, el plan de trabajo, las reuniones académicas y muchas tareas de éstas pueden impedir el trabajo en colaboración.

*Saturación de tareas*. La necesidad de responder a la mayor complejidad de la sociedad actual, conduce al docente a verse forzado a cambiar la estructura y el funcionamiento de la escuela. Este hecho provoca que, el profesor se sienta saturado de tareas y responsabilidades para hacer frente a las exigencias

curriculares y sociales que demanda su vida diaria, esto le genera angustia, que lo conduce en muchos casos, a dejar las cosas como están, es decir a no generar cambios.

*Ansiedad profesional.* La pérdida de la legitimación tradicional de la tarea docente y la incertidumbre de los nuevos horizontes, acompañada de la presión y la urgencia para responder a las exigencias del mercado, así como la escasa consideración y reconocimiento social de su tarea, provocan en el docente un alto nivel de ansiedad e insatisfacción profesional (Antúnez, 1999, López, 2007; Pérez Gómez 1998).

En relación al trabajo en equipo del profesorado en México, desde el año de 1992, como parte del Acuerdo para la Modernización de la Educación, y particularmente a partir del 2000, se crearon programas que buscan desarrollar prácticas de gestión escolar, basadas en la participación y colaboración de la comunidad escolar. En este sentido, se crearon dos instancias colegiadas que coadyuvan en el funcionamiento de la organización: los Consejos Técnicos (CT) y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Estas dos instancias son presididas por el director y miembros de la comunidad escolar (Santizo, 2009)

Un Consejo Técnico (CT) se integra en la escuela el primer mes del año y sesiona una vez al mes. La asamblea ordinaria debería realizarse fuera de las horas de clase, pero en la práctica las escuelas suspenden actividades el último viernes del mes. El CT es el órgano colegiado más importante de la escuela, en términos de su colaboración en la toma de decisiones para la solución de los problemas trascendentes del plantel. Es presidido por el director e integrado por el personal docente y profesores de servicios educativos complementarios (SEP, 1985, 2005). Tiene como función estudiar todos los problemas que se sometan a su consideración y proponer soluciones que tiendan a dar mayor fluidez y efectividad al trabajo escolar. Entre algunas de estas funciones están la de proponer

recomendaciones sobre métodos de enseñanza, capacitación del personal docente, evaluación de programas, entre otras.

Cruz (2007) señala que los CT son vistos como una instancia burocrática donde sólo se concretan a atender asuntos administrativos y disposiciones generales. Además, el docente no tiene una posición activa y por lo tanto no se siente involucrado o comprometido con la escuela; en consecuencia, no hay espacios para trabajar hacia la consecución de metas académicas. De ahí la importancia de recuperar este espacio para el trabajo en equipo y la planeación, así como la consecución de propósitos educativos comunes.

### MÉTODO

#### 3.1 Planteamiento del Problema

La educación básica en México presenta un bajo desempeño escolar respecto a otros países. Este es un indicador de problemas profundos en la organización, las prácticas docentes, así como las competencias de maestros y directivos. Las estructuras administrativas y académicas por su carácter jerárquico y rígido entorpecen llevar a la práctica las decisiones que forman parte de las políticas educativas (Santizo, 2009), como las recientemente planteadas en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2008).

Por tradición, las clases en el aula han sido de tipo expositivas, donde el docente asume el papel principal y los alumnos se concretan a reproducir lo que el profesorado solicita. Es necesario cambiar estas prácticas, por otras, que promuevan en los estudiantes capacidades como colaborar, resolver problemas, pensar de forma crítica, desarrollar el sentido de la responsabilidad y corresponsabilidad y comunicarse de múltiples formas para que les permitan insertarse en un mundo social y laboral muy complejo.

Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento es uno de los principios pedagógicos que sustenta el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica (SEP). Lograr que estos principios pedagógicos se apliquen de forma regular y exitosa en las aulas, implica una ardua labor, ya que se enfrenta a resistencias y creencias muy arraigadas en la escuela y los docentes.

En las últimas décadas, la interacción de los alumnos en el aula ha cobrado importancia como generador de aprendizajes, el trabajo en pequeños grupos es una forma de promover de manera sistemática las interacciones de los alumnos en el aula. Se han realizado múltiples estudios (varios se han referido ya en este

trabajo) sobre esta forma de trabajo en diferentes modalidades, las cuales se han generado un gran soporte, tanto teórico como empírico. Se ha demostrado que cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos, no sólo mejoran su aprovechamiento escolar sino que también se motivan y se relacionan mejor con sus compañeros y docentes.

Algunos de estos estudios han sido de corte experimental, empírico y de tipo naturalista, estos últimos, realizados en diferentes países (Alexander, 2005; Blatchford y Kutnick, 2003; Stern y Huber, 1997), han revelado que en muchas de las escuelas de educación primaria y secundaria, los profesores utilizan poco el trabajo en grupos pequeños, lo ven como problemático, la actividad de los alumnos es inequitativa y sus interacciones son escasamente productivas. En México se han localizado pocos estudios sobre esta temática, para contribuir en esta línea de investigación, en el presente estudio se formularon las siguientes preguntas de investigación.

### **3.2 Preguntas de investigación**

Para analizar el trabajo que desarrollan docentes en aulas de escuelas públicas, a continuación se plantean las preguntas de investigación que orientaron el presente trabajo:

1. ¿Cómo es la estructura y organización de las clases que llevan a cabo docentes y alumnos en una escuela primaria pública?
2. ¿De qué manera los docentes de la escuela primaria organizan, conducen y evalúan el trabajo en pequeños grupos con sus alumnos?
3. ¿Qué tipo de estrategias discursivas emplean los docentes cuando trabajan en pequeños grupos?
4. ¿Cuáles son las creencias del trabajo en pequeños grupos (equipo) en el aula, desde la perspectiva del docente y de los estudiantes?

### **3.3 Objetivos**

Tomando en cuenta los cuestionamientos anteriores, los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio son:

1. Describir la estructura y organización de las clases y el tiempo asignado a situaciones de aprendizaje en pequeños grupos
2. Identificar, describir y analizar la organización, conducción y evaluación de trabajo en pequeños grupos
3. Identificar las estrategias discursivas de los docentes cuando trabajan en pequeños grupos
4. Describir las creencias de docentes y alumnos acerca del trabajo en pequeños grupos

### **3.4 Aproximación metodológica**

Acorde con las preguntas de investigación y los objetivos anteriormente expuestos, en este estudio se emplea una metodología de corte cualitativo-descriptivo. Según Sandin (2003), una característica de estos estudios es que centran su atención en la indagación en contextos naturales tal y como se encuentran en la vida diaria, puesto que la actuación de las personas se perfila y tiene lugar en contextos particulares, los acontecimientos y fenómenos no se pueden comprender si son separados de su entorno.

Desde esta aproximación metodológica lo que interesa fundamentalmente es hacer una descripción detallada y profunda del fenómeno bajo estudio, para ofrecer una perspectiva holística del contexto social y cultural en el que éste tiene lugar. Asimismo, se recurre a la observación para desentrañar y comprender las diferentes construcciones de la realidad de los docentes y los alumnos participantes.

Así, esta metodología nos permite aproximarnos a las prácticas educativas que se realizan en las aulas, dado que se busca conocer la participación de los docentes y alumnos en la condición de trabajo en pequeños grupos, tal y como lo realizan usual y cotidianamente.

Se retoma una metodología que permite el análisis de las interacciones y las prácticas discursivas entre profesores y alumnos que tienen lugar en el aula como escenario sociocultural propuesta por Mercer (1997). Ello con el fin de dar cuenta de las participaciones e interacciones que los docentes establecen con sus alumnos cuando trabajan en pequeños grupos.

### **3.5 Participantes**

Se seleccionaron grupos intactos, de acuerdo con lo que enmarca una línea de investigación naturalista-cualitativa. La forma de hacer la selección de los docentes y sus grupos, permitió contar con una muestra del ciclo medio y final de educación primaria.

Participaron 8 docentes (3 mujeres y 5 hombres) de dos escuelas primarias (A y B<sup>4</sup>) oficiales. De cada escuela se tomaron para este estudio cuatro grupos: dos grupos de 4° grado y dos grupos de 6° grado, lo que hace un total de ocho grupos. La distribución por tipo de escuela, grado escolar, sexo y número de alumnos, se muestra en la Tabla 3.1.

---

<sup>4</sup> Por cuestiones de confidencialidad se denomina escuela A y escuela B a los escenarios donde se realizó la investigación



*Tabla 3.1 Distribución por escuela grado escolar, sexo y número de alumnos*

Escuela	Grado Escolar	Sexo		N° de alumnos por grupo
		F	M	
A	4°	10	18	28
	4°	14	16	30
	6°	7	13	20
	6°	11	16	27
B	4°	10	15	25
	4°	13	17	30
	6°	16	9	25
	6°	15	12	27
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>96</b>	<b>116</b>	<b>212</b>

La mayor parte de los alumnos que asisten a estas escuelas viven en la comunidad circundante, perteneciente a una clase socioeconómica media baja, según datos del INEGI.<sup>5</sup>

Los alumnos de 4° grado tuvieron un rango de edad de 9 a 10 años, en tanto que en los de 6° grado este rango es de 11 a 13 años.

En la tabla 3.1 se muestran algunas características de los grupos. El número de alumnos por grupo en promedio fue de 26 alumnos (en valor cerrado), el total es de 212 alumnos. En cuanto al sexo, cada grupo estuvo formado por hombres y mujeres, en diferentes proporciones.

Las docentes fueron tres mujeres y cinco hombres, con un rango de edad entre 43 a 63 años y un promedio de 51 años. Todos reportaron estar casados y con 4 hijos en promedio (ver Tabla 3.2).

<sup>5</sup> Según los Indicadores del Censo General de Población y Vivienda del 2000 del INEGI (Instituto Nacional, Estadística, Geografía e Informática). México

En relación a los años de servicio en el magisterio, sólo una maestra tenía 42 años, el resto de los profesores (7) tenía en promedio 23 años de servicio. En la tabla 3.2 se muestran las características de los docentes.

*Tabla 3.2 Características de los docentes*

Escuela de pertenencia	Profesor	Sexo	Edad	Antigüedad	Grado
A	1	Mujer	63	42	4°
	2	Hombre	43	20	4°
	5	Hombre	51	22	6°
	6	Hombre	52	24	6°
B	3	Hombre	51	23	4°
	4	Mujer	46	21	4°
	7	Hombre	55	27	6°
	8	Mujer	45	24	6°

En cuanto a su formación, los maestros realizaron sus estudios en una escuela Normal Superior o su equivalente, tanto en el Distrito Federal como en el Estado de México. Posterior a sus estudios, los docentes reportaron haber participado en cursos y talleres de actualización y formación continua que ofrece la SEP. Solamente un maestro reportó haber estudiado una carrera profesional en la Universidad Pedagógica Nacional.

Los profesores varones contaban con doble turno, es decir, cubrían un turno matutino (8:00 a 12:30 horas.) y otro vespertino (de 14:00 a 18.30 horas.), en tanto que las maestras sólo tenían el turno matutino, debido a que por la tarde se dedicaban a labores del hogar.

En cuanto a su experiencia laboral, los docentes reportaron haber impartido todos los grados de la educación primaria, pues los van rotando cada ciclo escolar, aunque manifestaron su preferencia por un grado escolar, donde pueden incluso permanecer hasta tres ciclos de manera continua.

Solamente una maestra reportó participar en el programa de estímulos de Carrera Magisterial, el resto comentó haber realizado uno o dos intentos sin lograr ingresar, expresando una serie de críticas al respecto.

### **3.6 Contexto**

Las escuelas se encuentran ubicadas en la zona urbana de la Delegación Tlalpan, al sur de la ciudad de México. Las características tanto en población como en infraestructura son muy similares, a continuación se describen cada una de ellas.

**Escuela A** cuenta con un edificio *ex-profeso* para las funciones de enseñanza y aprendizaje, dispone de 19 salones de clases equivalentes a tres grupos por cada grado escolar, lo que le permite albergar un total entre 350 alumnos, Cuenta con dos patios amplios y tres canchas, además de las oficinas administrativas y un aula adicional de usos múltiples.

Las observaciones de las clases, realizadas en el turno matutino, se llevaron a cabo dentro de las aulas de los grupos seleccionados. Estos salones de clase son amplios pues tiene un área de 7 x 5 metros aproximadamente, el mobiliario estaba conformado por mesa-bancos para dos alumnos en unos casos o sillas con paleta en otros, dicho mobiliario estaba dispuesto en su mayoría en hileras, orientadas hacia el frente. Contaban con un estante, un escritorio, una silla para el docente y el pizarrón ubicados sobre una plataforma. En algunas aulas, se encontraron reglamentos de disciplina pegados en las paredes, o algún poster alusivo a campañas de difusión.

**Escuela B**, es una escuela de dos niveles en los cuales se encontraban distribuidas las 19 aulas, cuenta con un gran patio que ocupa toda la planta baja. Además de contar con oficinas administrativas para la dirección de la escuela hay otras que ocupa la supervisión de la zona escolar. Durante el estudio había un total de 336 alumnos distribuidos en los distintos grados escolares.

Las observaciones de las clases de los maestros pertenecientes a esta escuela, se realizaron en sus respectivas aulas, las cuales son similares a las descritas antes para la escuela A.

### **3.7 Procedimiento de recolección de datos**

#### **a) Videograbación de clase.**

Se hizo un registro mediante la videograbación, de una clase cotidiana por cada uno de los docentes y grupos seleccionados, para un total de ocho registros. A los profesores bajo observación se les solicitó su consentimiento para grabar una de las clases que ellos nos indicaran. La intención de esta decisión fue reducir hasta donde fuera, la sensación de intrusión y ver de forma lo más “natural” posible, la intervención docente cuando organizan y/o conducen una clase con sus alumnos.

#### **b) Entrevista semiestructurada**

Se realizaron entrevistas semiestructuradas mediante un protocolo (ver Anexos 1 y 2), para obtener información sobre la opinión, los conocimientos y las experiencias tanto de los docentes como de los alumnos, en relación al trabajo en equipo en el aula.

Se eligió este tipo de entrevista, puesto que permite acceder y obtener mayor información al establecer un diálogo informal con los entrevistados (docentes y alumnos), un acercamiento de mayor confianza que propicia su interés y colaboración, aminorar la intimidación, ayudarlo a explorar y a reconocer sus vivencias y creencias (Martínez, 2003). Por otra parte, señala Vela (2001), que el entrevistador puede mantener con esta técnica la conversación sobre un tema en particular y le proporciona, a su vez al entrevistado, espacio suficiente para expresar los temas, creencias y opiniones con mayor libertad.

Para el registro de la información proporcionada por los docentes y alumnos se usó una grabadora de audio, que fue de gran ayuda para preservar el lenguaje

preciso usado por los entrevistados. Para su posterior análisis, se procedió a hacer su transcripción después de cada entrevista.

### 3.8 Materiales y equipo

- 2 cámaras de video.
- 1 micrófono inalámbrico para el docente.
- 1 audiongrabadora.

### 3.9 Procedimiento

Fueron tres las fases de la investigación, como se muestran en el cuadro 3.3. Posteriormente se describen cada una de las fases.

*Cuadro 3.3 Fases del procedimiento de la investigación*

<b>I Fase</b>	<b>II Fase</b>	<b>III Fase</b>
<b>Gestión y preparación</b>	<b>Levantamiento de datos</b>	<b>Análisis de datos</b>
-Determinación de escuelas y grupos	- Grabación de las clases 4 docentes escuela A	-Transcripción de los vídeos
-Gestión ante autoridades y docentes para el levantamiento de datos	4 docentes escuela B -Realización de entrevistas 4 docentes escuela A	-Transcripción de entrevistas
-Diseño de protocolos de entrevista	4 docentes escuela B -Realización de entrevistas con niños escuela A y B	-Diseño de categorías

#### *Primera Fase: gestión y preparación.*

En esta primera fase y con base en los objetivos y las preguntas que guiaron la investigación, se determinó la escuela, el número de maestros (con sus grupos) y los grados escolares. Asimismo, se hicieron las gestiones necesarias con las autoridades educativas correspondientes, para tener acceso a las escuelas donde se realizó el estudio.

También se gestionaron los permisos para levantar los datos de la investigación, mediante la participación voluntaria de aquellos docentes que cubrieran con los

criterios previamente establecidos. Para este fin, se solicitó a los docentes su colaboración para llevar a cabo la observación y videograbación de su grupo, así como la entrevista, en las fechas y horario que el docente determinó.

Por último, se diseñaron los protocolos de entrevista ya mencionados.

### *Segunda etapa: Levantamiento de datos.*

Para la realización de videograbaciones de las clases de los docentes seleccionados:

- Se llevaron a cabo las observaciones y grabaciones en las aulas de cada uno de los profesores con sus respectivos grupos, mientras conducían sus clases de la manera en que cotidianamente lo acostumbran, en el día y hora que el docente previamente estableció. Las grabaciones se realizaron durante el primer semestre del ciclo escolar en curso, durante las primeras horas de clase, es decir, entre las 8:30 y las 10:30 de la mañana.
- Se efectuó una grabación de “habitación” con el objeto de que, tanto los alumnos como los maestros se sintieran, en menor medida, intimidados por la presencia del equipo de grabación y de las personas ajenas a la clase. (Aunque cabe aclarar que como antes ya se han realizado otras investigaciones en dicha escuela por parte de la Facultad de Psicología de la UNAM, la comunidad escolar se encuentra familiarizada con este tipo de situaciones).

### Entrevista con los docentes

- Las entrevistas con cada uno de los docentes se llevaron a cabo por lo regular durante el periodo de recreo o al finalizar la jornada escolar, en el aula del docente o en el aula de usos múltiples. La entrevista se realizó en días posteriores a la grabación de la clase. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente una 40 minutos con cada docente (ver guía de entrevista

para docentes, anexo 1).

#### Entrevistas con los niños

- Se realizaron las entrevistas con aquellos alumnos de cada grupo que quisieron colaborar aportando información al estudio. Éstas se efectuaron durante de la jornada escolar, en el aula de usos múltiples. Se solicitó autorización a cada docente para que pudiera salir el niño que voluntariamente aceptó participar, la duración aproximada de cada una fue de 30 minutos (ver guía de entrevista para estudiantes, anexo 2).

#### *Tercera Etapa: Análisis de datos.*

Para el análisis de datos obtenidos a través de los vídeos y grabaciones se hicieron las transcripciones de cada clase. Primero se transcribieron las verbalizaciones de maestros y alumnos por turno, además de describir los contenidos no verbales y gestuales. Posteriormente se cotejaron las transcripciones con los vídeos, agregando descripciones que dieran mayor información acerca del contexto y por ende, facilitarán la comprensión de las mismas.

Estas transcripciones permitieron llevar a cabo un análisis que incluyó la descripción de la estructura y organización de la clase que cada uno de los maestros condujo. La descripción de una sesión de clase, resulta muy complejo dado que las actividades de docentes y alumnos ocurren de forma interrelacionada y se influyen mutuamente, lo que origina un continuo difícil de diferenciar en la transcripción. Para sistematizar las transcripciones y de este modo facilitar el análisis de la estructura y organización de la clase, se utilizó el planteamiento de Mehan (1979) sobre la serie de fases: apertura, instrucción y cierre identificadas en una clase. Aunque los términos que propone Mehan son ilustrativos, en este trabajo, se utilizó el término *desarrollo* en vez de *instrucción*, pues se considera que toda la clase implica instrucción. A partir del análisis efectuado dentro de estas fases propuestas por la autora, durante el trabajo de

análisis se fueron identificando otras categorías que permitieran tener una visión más amplia del fenómeno en estudio. Más adelante se describen.

Para caracterizar las formas de interacción y discurso del docente con los estudiantes, las intervenciones fueron definidas a partir las técnicas utilizadas por los profesores que señala Mercer (1997), tales como: explicaciones, indicaciones, preguntas, confirmaciones y evaluaciones. A partir del análisis de las intervenciones fue posible caracterizar los patrones de interacción y de discurso entre el profesor y los alumnos de su grupo.

Para el análisis del desempeño docente, cuando trabaja en pequeños grupos, se tomaron los criterios derivados del aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (2006) y del aprendizaje colaborativo de Dillenbourg (1999), que corresponden a las características fundamentales (planeación, monitoreo y evaluación) que se requieren para la asistencia durante el trabajo en pequeños grupos.

En cuanto a las interacciones del maestro durante el monitoreo de los grupos por identificar los apoyos discursivos a los que recurre para propiciar el trabajo con sus alumnos, se tomaron en cuenta algunas de las intervenciones discursivas de profesores que han mostrado ser efectivas para poner a prueba el conocimiento y orientar el desarrollo de la comprensión de los alumnos, descritas por Rojas-Drummond y Mercer (2003), y las que plantea Gullies y Boyle (2006). Asimismo, se analizan las interacciones del maestro y el pequeño grupo a partir de la estructura IRF.

Adicionalmente, se analizaron las respuestas de las entrevistas realizadas con cada uno de los maestros, a partir de lo cual se derivaron un conjunto de categorías de análisis las cuales se describen en el Capítulo de Resultados.



Asimismo, se analizan las respuestas de los alumnos a las entrevistas aplicadas, de tal manera que eso permitió determinar de forma cualitativa lo que ellos piensan alrededor del trabajo en grupos pequeños.

Para facilitar el análisis cualitativo de las intervenciones discursivas de los maestros con sus alumnos se utilizó el programa Atlas.ti Knowledge Workbench, con el que se realizó una exploración sistemática de las transcripciones de los registros y la construcción de códigos que permitieran el análisis de los eventos y el discurso de los participantes. Esto permitió identificar los patrones de interacción y la variación de éstos a lo largo de la clase.

Por último se analizó toda la información obtenida, para generar en la parte final, algunas líneas para una propuesta de formación que pueda beneficiar de manera prioritaria el trabajo docente. Los principales tópicos del curso teórico práctico deberá contemplar los siguientes tópicos como: a) distintas formas de organización social de los alumnos; b) actividades del docente cuando los alumnos realizan un trabajo en equipo; c) modalidades del trabajo en pequeños grupos; d) estructuración de la tarea; e) promoción de habilidades psicosociales en los alumnos; f) formas efectivas de comunicación profesor-pequeños grupos y ente los alumnos, ente otras propuestas.

### ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación. En aras de una mejor organización expositiva, el análisis y la discusión de los datos se presentan de acuerdo con los objetivos de la investigación.

#### 4.1 Descripción de la estructura y organización de las clases

La finalidad fue conocer y comprender la estructura y organización de algunos de los rasgos particulares de las clases. El análisis se centra en cómo se imparten las clases y cómo interactúan maestros y alumnos. Para llevar a cabo el análisis se presenta una descripción resumida, de las sesiones de los 8 docentes, a partir de la transcripción del audio-grabación de sus clases. Como ya expliqué en el apartado Análisis de Datos, se utilizaron las siguientes categorías:

- 1) Contenido académico. se refiere a los temas de las materias que se trabaja en las actividades diseñadas por los docentes, los contenidos de aprendizaje pueden ser conceptuales o procedimentales.
- 2) Organización física de la clase. Es la descripción del diseño físico, es decir la distribución del mobiliario del aula durante la realización de las actividades y la forma en que se organiza a los alumnos, ya sea grupo completo, pequeños grupos o de forma individual.
- 3) Estructura de la clase. es la información relativa a la pautas o momentos globales que se sigue en la realización de la clase. La secuencia en el desarrollo de las clases es: inicio, desarrollo y cierre. Durante el desarrollo se pueden identificar algunos segmentos relacionados con el método que emplea el docente, por ejemplo expositivo, demostrativo, etc.

- 4) Interacción maestro alumnos. Hace referencia a los aspectos comunicativos entre maestros y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- 5) Apoyos y recursos. Se refiere a los recursos tanto materiales como humanos con que cuentan los alumnos para llevar a cabo la tarea, por ejemplo: libros, tarjetas, hojas, otros compañeros o el mismo docente.
- 6) Evaluación. Se refiere a las actividades que realiza el docente para valorar el desarrollo, comprensión y resultado de la tarea, antes durante y al final de la clase.
- 7) Clima del aula. Hace referencia al conjunto de manifestaciones de afecto, agresión, tensión e indiferencia que manifiestan los miembros (docente y alumnos) a través de las relaciones sociales dentro del aula.

Se presenta en la Cuadro 4.1 el análisis del desarrollo de la clase de los docentes de 4° grado y en el Cuadro 4.2, la clase de los docentes de 6° grado. La presentación en dos cuadros responde únicamente a razones de organización y sistematización de los registros realizados.

Cuadro 4.1 Estructura y organización de las clases de 4° grado

	<b>Profesora 1 4° grado</b>	<b>Profesor 2 4° grado</b>	<b>Profesor 3 4° grado</b>	<b>Profesora 4 4° grado</b>
<b>1) Contenido académico</b>	Campos semánticos	Construcciones nominales: Artículos, sustantivos y adjetivos	Pronombres personales	Adjetivos calificativos
<b>Duración del registro de la clase</b>	51 minutos	68 minutos	75 minutos	53 minutos
<b>2) Organización de la clase</b>	En el aula, las bancas dobles se encuentran una frente a otra para que los niños <b>trabajen en equipo</b> , la maestra se encuentra de pie frente al grupo. En el pizarrón se encuentra el tema de la clase y el objetivo de éste.	Las bancas se encuentran organizadas para <b>trabajar en equipo</b> , el maestro está de pie junto al escritorio, en el cual se encuentran cerca de 30 tarjetas las cuales tienen anotadas diferentes palabras.	Los alumnos se encuentran sentados en bancas dobles, las cuales están alineadas una tras otra en cuatro filas con el frente hacia el pizarrón, el profesor se encuentra parado al frente del grupo.	Los alumnos se encuentran sentados en bancas individuales una de tras de otra ordenadas en filas. La maestra se encuentra parada junto al escritorio, todos tienen su libro de español abierto.
<b>3) Estructura de la clase</b>	<b>a) Inicio</b>	Hace una breve introducción sobre la actividad y recuerda el tema sobre el que trabajara cada uno de los equipos Comienza a preguntar el nombre de cada equipo.	Presenta el tema de la clase: los artículos, sustantivos y adjetivos. Les pregunta que si han jugado “al avío” y luego explica en qué consiste la actividad.	Presenta el tema, pronombres personales, pone ejemplo de la forma de trabajo. “ <i>vamos a describir a uno de los compañeros pero sin decir el nombre y ustedes dicen si se trata de él o ella</i> ”.
	<b>b) Desarrollo</b>	Pasa por cada uno de los equipos pregunta y cuestiona el nombre que cada grupo le puso a su equipo. Les pregunta por el oficio que eligieron y les pide que expliquen que hacen y que materiales utilizan. Solicita la participación de cada uno de los miembros del equipo, mientras hace esto con cada uno de los equipos, el resto del grupo hablan de otras cosas. Le pide a cada equipo que pase al frente a presentar su oficio, algunos equipos tienen	Comienza el juego: “este es un avío cargado de sustantivos” y le pide a un alumno que tome la tarjeta que tenga un sustantivo. Continúa el juego solicitando alternadamente artículo, sustantivo o adjetivo, los alumnos solicitados toman la tarjeta y la muestran al grupo. Pregunta al grupo si la respuesta es correcta o incorrecta, así, hasta que pasan todos Solicita a los alumnos que se reagrupen de acuerdo a la palabra que tienen en una tarjeta que les	Siguiendo el ejemplo, pregunta a varios alumnos Explica el tema de pronombres personales Dicta la definición a los alumnos y copian en su cuaderno los pronombres personales que la maestra escribió en el pizarrón, pide que repitan en voz alta la lista de pronombres personales. Solicita que escriban en su cuaderno 10 oraciones con los pronombres personales y que subrayen en color rojo los pronombres personales, antes

	<p>cartulinas y otros presentan materiales de acuerdo al oficio elegido.</p> <p>La maestra pregunta a cada uno de los equipos, sólo alguno de los compañeros les presta atención, el resto del grupo sigue dibujando e iluminando la hoja que les dio la maestra.</p> <p>Explica lo que son los campos semánticos, apoyándose en una serie de láminas.</p> <p>Solicita a los alumnos dibujen el campo semántico que más les gusta.</p>	<p>dio, quedando tres grupos, el de sustantivos, artículos y adjetivos y les pide que los definan, los alumnos comienzan a trabajar en equipo, dado que los grupos quedaron de 10 miembros no todos participan. Para ayudarlos a definir los conceptos les pide que pase un representante de cada grupo y forman una construcción nominal (artículo, sustantivo y adjetivo). Formando una serie de enunciados que dejan pegadas en el pizarrón</p> <p>Luego les pide que elaboren la definición de construcción nominal. Al concluir la presenta al grupo.</p>	<p>de comenzar a escribir ejemplifica a través de una dinámica de preguntas y respuestas.</p> <p>Revisa el ejercicio, a cada alumno, los cuales se forman en dos filas junto al escritorio.</p> <p>Luego escribe cinco oraciones en el pizarrón y les explica que deben completarlas escribiendo el pronombre que corresponda a cada una, pone el ejemplo con un enunciado. Mientras los alumnos escriben ella anota otras cinco, cuando terminas de escribir comienza a caminar por las filas observando los cuadernos de los alumnos.</p> <p>Pide a unos alumnos pasen al pizarrón a resolver el ejercicio</p> <p>Reparte hojas a los alumnos y les pide que respondan a las preguntas y coloren el dibujo.</p> <p>Posteriormente la maestra califica la hoja desde su escritorio.</p>	<p>Solicita que “lean en silencio” haciendo pausa en cada punto para que comenten los calificativos encontrados</p> <p>Pide a los alumnos que subrayen las palabras que son calificativos mientras ella lee.</p>
<p><b>c) Cierre</b></p>	<p>Les pide que cada equipo entregue el dibujo de su campo semántico</p> <p>Los apura a terminar de trabajar porque llego la hora del recreo.</p>	<p>Les pide que elaboren en el equipo un cuento breve y que subrayen con color rojo la construcción nominal que les haya tocado, posteriormente lo presentan al grupo. En cada ocasión el profesor pregunta al grupo si estuvo correcta, si están de acuerdo el grupo aplaude.</p>	<p>Solicita a los alumnos realicen un ejercicio del libro de texto y señala, que, en cuanto la terminen pueden salir a recreo.</p>	<p>Ejercicio, entrega tarjetas a los alumnos y les pide que escriban su nombre, luego la pasan al compañero de atrás y éste escribirá un adjetivo de su compañero. Cuando da la indicación se la pasando al compañero, así sucesivamente. Luego leen las tarjetas para ver los calificativos que pusieron los compañeros</p> <p>Dando por terminada la clase.</p>

<b>4) Interacción maestro alumnos</b>	Aunque el aula se encuentra organizada en equipos, la maestra pregunta a cada uno de los miembros del equipo, mientras que algunos equipos trabajan de manera individual sobre su dibujo o algo relacionado con su oficio, el resto de los equipos hablan sobre otras cosas ajenas a la clase.	A pesar de que el grupo está organizado en equipos, el maestro solicita la participación de los alumnos de uno por uno. Existen momentos en que participan en equipo pero como son de 10 alumnos aproximadamente, no todos los alumnos intervienen en la tarea.	El maestro interactúa con el grupo clase, elige alumno por alumno al que le pregunta. En los ejercicios que realizan en el cuaderno, cuando un alumno trata de ayudar a otro, cuando la maestra los ve insiste en que la actividad es individual. Los alumnos hablan de temas ajenos de manera informal durante algunos lapsos de tiempo durante la clase.	Interactúa con el grupo clase, en cada turno elige a un alumno para que participe.
<b>5) Apoyos y recursos</b>	Laminas, materiales diversos que llevaron los alumnos de acuerdo al oficio que les toca. Pizarrón, hojas blancas.	Tarjetas con las construcciones nominales, pizarrón, hojas blancas y plumones.	Pizarrón, cuaderno, tarjetas, libro de texto.	Libro de texto, pizarrón y tarjeta con el nombre de los alumnos.
<b>6) Evaluación</b>	No se realizan actividades de evaluación.	Cada vez que un alumno responde a los ejercicios el maestro busca el consenso con el grupo, sin embargo, él no ofrece una explicación cuando la respuesta es incorrecta.	Brinda retroalimentación en las participaciones individuales que tienen los alumnos y en los ejercicios que le llevan a revisar.	Brinda retroalimentación ya sea confirmando o corrigiendo en cada turno de participación.
<b>7) Clima del aula</b>	En el trato de la maestra hacia los alumnos no se observa ningún tipo de acercamiento, el trato es distante y directivo.	Trata de crear un clima de confianza al llamar a los alumnos "hijos". Trata con familiaridad a los alumnos. Es cálido y dispuesto. Llama por su nombre a los alumnos. Ríe junto con ellos cuando hay un error.	El trato del profesor hacia sus alumnos es distante, no escucha las explicaciones que le ofrecen los alumnos, es muy directivo en sus intervenciones.	Aunque trata de ser amable con los alumnos en cada una de sus participaciones. Constantemente expone a los alumnos ante el grupo cuando cometen un error, el alumno señalado se apena se sienta y no participa.

Cuadro 4.2 Estructura y organización de la clase de 6° grado

	Profesor 5 6° grado	Profesor 6 6° grado	Profesor 7 6° grado	Profesora 8 6° grado
<b>Duración de la clase</b>	76 minutos	86 minutos	59 minutos	69 minutos
<b>1) Contenido académico</b>	La estructura de una noticia periodística	Seguimiento de una noticia	La estructura de una noticia periodística y seguimiento	Reflexiones sobre la lengua: lexema y grafema
<b>2) Organización de la clase</b>	Los alumnos se encuentran sentados en bancas dobles, en filas orientados hacia el frente. El maestro de pie frente al grupo.	Los alumnos están sentados en bancas dobles alineadas una tras otra con el frente hacia el pizarrón. El maestro está de pie frente al grupo. En el pizarrón esta anotado el tema de la clase y un ejercicio que se llevará a cabo.	Los alumnos se encuentran sentados en bancas individuales acomodados en círculo en grupos de cinco alumnos, <b>para trabajar en equipo</b> . El maestro está de pie frente al grupo. En el pizarrón está escrito el tema y tres subtemas.	Los alumnos están sentados en bancas individuales alineadas, una de tras de otra. La maestra está de pie frente al grupo. En el pizarrón está escrita la frase "Reflexiones sobre la lengua".
<b>3) Estructura de la clase</b>				
<b>a) Inicio</b>	El maestro pregunta qué programa de televisión vieron el día anterior, los alumnos mencionan varios, hasta que uno menciona un programa de noticias el profesor aprovecha y hace comentarios alrededor de noticias del día.	El maestro explica que el tema de la clase es continuación de un tema que ya han venido revisando. Luego pide a un alumno que lea el título de la noticia que trae como tarea., después de que da lectura a la noticia, el maestro hace un amplio comentario de dicha noticia. Esta situación se repite con otros seis alumnos.	El maestro presenta el tema y explica que la clase de ese día es la continuación de una clase anterior. Pide a un alumno que recuerde los aspectos revisados anteriormente. Los cuales son las partes de una noticia periodística.	La maestra inicia la clase preguntando, sobre la tarea que asignó el día anterior. Esta actividad se realiza a través de dinámica de preguntas y respuestas Pregunta a distintos alumnos sobre la definición de las palabras.
<b>b) Desarrollo</b>	Solicita que abran su libro de español en una página, pide a un alumno que comience leer, al terminar el primer párrafo el maestro interrumpe para hacer notar que cada párrafo se refiere a una noticia diferente pero relacionada con el tema.	El maestro solicita que localicen la lección en su libro de texto. Pide a un alumno de manera alternada la lectura de un párrafo. Luego explica que las noticias están relacionadas, que necesitan identificar la secuencia cronológica. Posteriormente,	El maestro solicita a una alumna que lea la noticia del periódico que trajo, luego pide a otro, que lea la noticia relacionada con la anterior de fecha posterior. Explica lo que es el seguimiento de la noticia. Repite la situación	La maestra señala la frase que está escrita en el pizarrón y explica brevemente sobre el tema. Solicita que abran su libro y le pide a un alumno que lea. Al terminar la lectura la maestra retoma el tema y les

	<p>Cada párrafo es asignado a un alumno diferente, les sigue una serie de comentarios por parte del profesor así como preguntas dirigidas al grupo. Les explica que les entregará un periódico y que tendrán que elegir una noticia y analizarla siguiendo las preguntas que se encuentran en su libro de texto, para ello forman grupos, el maestro organiza los grupos, y les da una serie de recomendaciones sobre la forma en que tienen que trabajar en equipo, P.E.</p> <p>Después de las instrucciones los alumnos comienzan a <b>trabajar en equipo</b>. En la mayoría de los equipos se ve que un alumno realiza la actividad mientras los otros permanecen inactivos. El maestro se dedica a monitorear la realización de la tarea. Posteriormente cada equipo presenta su trabajo ante el grupo, el maestro va formulando las preguntas que están en el texto.</p>	<p>pregunta cuál sería el orden y al unísono responden el inciso que les corresponde.</p> <p>El maestro llama la atención a los alumnos sobre lo que está anotado en el pizarrón, hay cuatro columnas en las cuales transcribió un fragmento de la lectura que hicieron y subrayó unas palabras, debajo de cada fragmento están anotadas tres posibles definiciones.</p> <p>El maestro pide a los alumnos que identifiquen el significado de la palabra subrayada, solicita a un alumno y da una opción, luego pregunta a otro y da otra opción diferente por lo que se decide por votación cual es la correcta, se continúa trabajando de esta forma haciendo uso del diccionario y haciendo referencia a los datos que aparecen en la lectura.</p> <p>Posteriormente, solicita a los alumnos relacionar las noticias leídas con el título correspondiente y la fecha en que fueron publicadas, este ejercicio se realiza a partir de preguntas y respuestas, éstas se limitan a decir el inciso de la respuesta, recibiendo la aprobación del maestro en las respuestas correctas.</p> <p>El maestro solicita que resuelvan las preguntas en la hoja que les está entregando de manera</p>	<p>con otros alumnos en distintas noticias. En cada participación, el maestro, rescata el tipo de noticia la fuente, si es nacional o internacional, etc.</p> <p>Posteriormente solicita a los alumnos que realicen un ejercicio de su libro de texto, les pide que realicen la lectura y que contesten las preguntas que están en el pizarrón.</p> <p>Después de varios intentos de preguntar a distintos alumnos los cuales no dan la respuesta correcta, repite la pregunta al grupo. Continúa la dinámica hasta que contestan todas las preguntas, las cuales son registradas en el pizarrón.</p> <p>Una vez que termina la actividad recurre a señalar en el pizarrón el apartado que está terminado y el que van a iniciar. Posteriormente, pide que copie las respuestas del pizarrón en su cuaderno.</p> <p>Siguiendo la estructura de la noticia analizan una noticia sobre un hecho ocurrido en la escuela y la colonia, el maestro va haciendo las preguntas, ¿qué paso?, ¿cuándo paso?, ¿dónde paso? ¿Quiénes estaban involucrados? Los alumnos participan y se escuchan participaciones simultáneas hasta que el maestro comienza a</p>	<p>dice que se va a centrar en la parte del predicado.</p> <p>La maestra trata de que los alumnos recapitulen algunos contenidos del tema visto, para relacionarlo con el nuevo contenido. A través de una serie de preguntas y de las respuestas que dan los alumnos, explica lo que es el lexema y gramema.</p> <p>Les pide que en la lectura, identifiquen los verbos que van analizando. De inmediato pregunta a los alumnos y lo anota en el pizarrón.</p> <p>Le pide a una alumna que lea para tratar de localizar verbos con terminaciones “ar”, “er”, “ir”, los alumnos muestran dificultades para localizarlos, por lo que cambia la actividad. Ahora les pide que, de manera individual, conjuguen un verbo en pasado y que subrayen la terminación de las personas gramaticales. Mientras realizan la actividad la maestra recorre el salón corrigiendo lo que cada uno escribe.</p> <p>Después la maestra explica el objetivo de la actividad. Añade que la actividad tenía como propósito que ellos entendieran por si mismos los conceptos y que razonaran aunque fuera español.</p>
--	---	--	--	--



		<i>individual, nada de estar observando a su compañerito.</i> El maestro hace una recapitulación de lo que han venido haciendo en relación a los textos periodísticos, hace mención a los temas y actividades que ha realizado a lo largo de los dos años que tienen de trabajar juntos.	seleccionar que alumno debe dar la respuesta.	
<b>c) Cierre</b>	El maestro solicita a los alumnos que localicen en periódicos noticias relacionadas con la que eligieron y que formen con ella una carpeta.	Asigna como tarea, recopilar todas las noticias que sobre un mismo tópico se publique en los periódicos de los cuatro siguientes días y pegarlas en una cartulina, indica que la pueden realizar entre varios compañeros.	El maestro asigna una tarea para casa, hacer una noticia que ocurra en su colonia, siguiendo la estructura de la noticia.	Asigna una tarea para realizar en casa: conjugación de verbos e identificar verbos en “ar, er, ir”.
<b>4) Interacción maestro alumnos y alumno – alumno.</b>	La primera parte de la clase el maestro se dirige al grupo, y pregunta alternadamente a un alumno. Durante el trabajo en equipo hay poco diálogo entre los alumnos, o hablan en voz muy bajita, por lo regular uno de los miembros toman la iniciativa apoyado por otro compañero, el resto permanece inactivo.	El maestro pregunta a los alumnos uno a la vez. En el trabajo individual insiste que no están permitido copiar a los compañeros ni ayudarlos.	El docente se dirige al grupo clase, a pesar de que están en equipo, pregunta a los alumnos uno a la vez.. Durante el trabajo en equipo, los alumnos interactúan poco y con voz poco audible, la mayoría se concentra en su trabajo de manera individual, sin embargo, en ocasiones se refiere al equipo para saber si hay consenso entre sus miembros <i>¿está de acuerdo el equipo?</i>	Interactúa con el grupo clase, en cada turno elige a un alumno para que participe.
<b>5) Apoyos y recursos</b>	Periódicos, libro de texto, hojas, tijeras colores lápices	Periódicos, libro de texto, pizarrón hojas con preguntas.	Periódicos, libro de texto, pizarrón, cuadernos	Pizarrón, libro de texto, cuadernos
<b>6) Evaluación</b>	Durante el trabajo en equipo el maestro monitorea a los grupos para verificar que estén haciendo el trabajo. En las presentaciones felicita	El maestro aprueba, felicita a los alumnos o bien al grupo, cuando éstos dan una respuesta correcta. Cuando deja ejercicios que	Ésta se realiza a través de la participación de los alumnos, si un alumno no contesta o la respuesta no es la correcta el maestro continua preguntando	En la participación que los alumnos tienen, corrige las respuestas erróneas sin dar explicación del error. Corrige el ejercicio que

	algunos equipos	implica escribir, retroalimenta sobre todo ortografía y puntuación	hasta que den la respuesta, que él considera como correcta, complementa o corrige la respuesta	realizan los alumnos de forma individual.
<b>7) Clima del aula</b>	Se observa un buen trato hacia los alumnos, es respetuoso, los llama por su nombre. Solo que crea tensión porque constante los está apresurando, los alumnos se abruma y dejan que los compañeros que muestran más iniciativa trabajen por el resto.	Se observa un trato familiar y cercano hacia los alumnos, sin embargo, son muy pocas las interacciones con éstos, por el estilo expositivo que el profesor adopta.	Se observa un trato distante hacia los alumnos, su postura no cambia a lo largo de la clase. Las pocas interacciones entre los alumnos son en voz muy baja, como temiendo ser castigados por el profesor.	Los niños se muestran interesados en la clase, la maestra los llama por su nombre y hacen bromas, esto relaja el clima de la clase, lo que genera una participación constante de los alumnos.

Los Cuadros 4.1 y 4.2 ofrecen una visión general y sintética de cada una de las clases. Ellos servirán como referentes que nos conduzcan a presentar el análisis y discusión de cada uno de las categorías antes señaladas. Para ello, se identifican las regularidades encontradas entre los docentes, y marcan las diferencias de cada uno. Además, se ilustran con fragmentos seleccionados de las transcripciones originales de cada clase. En la presentación de los extractos textuales, se han usado las siguientes convenciones: **M** = maestro, **AI** = un solo alumno, **AIs** = varios alumnos o grupo completo, **AI1** = primer alumno que habla, **AI2** = un alumno diferente al anterior, **/** = indica que la explicación o exposición no es continua. (...) = no se escuchó con claridad lo que se dice, los textos enmarcados en paréntesis son observaciones para precisar la situación.

### **1) Contenido académico.**

Todos los docentes trabajan en sus clases, temas relacionados con la materia de Español. En los grupos de 4° grado, se revisan los adjetivos calificativos y las construcciones nominales. En los grupos de 6° grado, se desarrolla la estructura de la noticia y el seguimiento de ésta. Las razones por las que se aborda esta temática es:

- Tiene que ver con la planeación que realizan los docentes por mes, el tema corresponde al periodo del mes de noviembre, en que se realizaron las grabaciones.
- Está en relación con el horario asignado, entre 8:30 a 10:30. Según lo estipulado por la SEP, las primeras horas de la jornada escolar se destinan a las materias de español y matemáticas. Se recuerda que los docentes determinaron el horario y la fecha de las observaciones.

### **2) Organización física de la clase.**

En el aula de tres de los profesores (1, 2 y 7), las bancas se encuentran organizadas una en conjunción con las otras, formando una mesa de trabajo para 4 ó 6 estudiantes y dispuestas para que los alumnos trabajen en grupos pequeños. Cuando el mobiliario se encuentra dispuesto en forma de medio círculo,

o dispuesto para trabajar en equipo, hay una intencionalidad de promover las interacciones y la participación de los alumnos, con la guía y supervisión del docente.

En tanto que, en el aula de los profesores 3, 4, 5 y 6, las bancas se encuentran alineadas una tras otra. En todos los casos el docente está frente al grupo. La distribución de los alumnos en filas define, por sí misma, el tipo de interacción que tienen los alumnos con la maestra y la interacción entre los alumnos. Es decir, se promueve una interacción individual con la maestra y pocas posibilidades de interacción entre compañeros. La organización del mobiliario y la postura física que asume el profesor en su conjunto, imponen una forma de conducción de la clase conocida como expositiva, donde predomina el trabajo individual.

Es claro que los elementos físicos como el mobiliario y la disposición de éste en el espacio, no son neutros, pues imprimen el sello que el profesor impone a las actividades que desarrolla con los alumnos, de manera que su distribución puede determinar el tipo de interacciones que se promueven, el rol y el estatus que desempeñan maestros y alumnos, (Herts-Lazarowitz y Shachar, 1990).

### **3) Estructura de la clase**

Los datos y el análisis de esta categoría se presentan de acuerdo a las tres fases, que se han identificado en el desarrollo de ésta.

#### **a) Fase de Inicio.**

Tres de los maestros (1, 4 y 8) inician la clase de manera directa, es decir, hacen referencia al tema y/o dan instrucciones sobre la actividad que realizarán los alumnos, un ejemplo de esta situación, es el siguiente fragmento de la maestra 4:

*M.- Ya, vamos a empezar, el numero uno de la lista va a leer un enunciado y hasta donde haya un punto se va a detener. Manuel fuerte por favor*

Tres maestros (2, 3, 6 y 7) presentan una breve explicación, hacen referencia a contenidos previamente revisados o bien mencionan que es la continuidad del tema de una clase anterior, posteriormente conducen a los alumnos a realizar una actividad. Ejemplo de esta situación es la del profesor 7, quien inicia la clase de la siguiente manera:

*M.- Vamos a iniciar nuestra clase de español. Vamos a darle continuidad al tema que iniciamos el día de antier y que se trata de la lectura de artículos periodísticas, análisis de los contenidos de los mismos/*

En esta transcripción se ve el esfuerzo que el profesor hace al comenzar con la presentación del tema, para relacionarlo con el que corresponde a esa sesión con actividades que ha realizado previamente. Esta forma de iniciar la clase, permite que tanto los alumnos como el profesor, tengan una clara expectativa de lo que ocurrirá en la clase y de lo que se espera de ellos.

A diferencia de lo anterior, el maestro 5, da comienzo a la clase formulando preguntas a los alumnos con la intención de relacionar las respuestas de éstos con el tema de la clase. A continuación se presenta el fragmento correspondiente de la clase.

### *A ver si le atinan*

*M.- ¿Quién vio la televisión ayer? Levanten la mano nada más. ¿La vieron? ¿Qué viste?*

*Al1.- Caricaturas*

*M.- Caricaturas. ¿Mande?*

*Al2.- Caricaturas*

*M.- Caricaturas / caricaturas / caricaturas / fuerte, no escucho/ una película/ película, caricaturas / Un programa ¿de qué fue tu programa? ¿Mande?*

*Al3.- Fuera de la ley.*

*M.- Fuera de la ley. Fíjense, todos vieron caricaturas, telenovelas y aquí, “Fuera de la ley” ¿de qué se trata “Fuera de la ley”?*

*Al4.- Noticias*

*M.- (...) qué más. Su compañero acaba de decir una cosa muy importante, (...) noticias ¿verdad? noticias de lo que está sucediendo diariamente ¿verdad?*

*Esas noticias las encontramos, como dijo su compañero, robo de autos, asesinatos, vemos robos comúnmente, día tras día ¿sí o no? / y ahí realmente, su compañero vio algo que le interesa: ver algo que está sucediendo dentro ¿de qué?... nuestra sociedad, nuestra comunidad / ...*

En este fragmento se advierte una intención diferente del profesor con respecto a los anteriores, pretende hacer la clase participativa al preguntar a los alumnos sobre una situación familiar, la información que aportan éstos, la relaciona con el tema o bien, le permite darle continuidad al mismo. No obstante, la pregunta fue muy abierta y dio lugar a una serie de participaciones, como decir: caricaturas y telenovelas, que no era lo que el profesor estaba esperando, hasta que un alumno refiere noticias, el profesor la aprovecha para establecer el vínculo con el contenido de la clase. Los estudiantes no parecían tener claro lo que el profesor esperaba.

El inicio de la clase, coincide con lo que Mehan, (1990; en: Cazden, 1990) y Lemke (1997), señalan al afirmar que esta fase está caracterizada por la presentación, que hace el docente, sobre el tema que se revisará en la sesión. Esta introducción puede variar desde una amplia explicación, hasta una breve presentación del tema, seguido en ocasiones, por una serie de instrucciones sobre la actividad que el docente tiene preparada.

De igual manera, se caracteriza por las frases que dice el profesor, que dan la pauta al inicio de la clase. Algunos ejemplos de ella, son los siguientes:

M.- *“Miren, hoy vamos a ver lo que son los pronombres personales, Para iniciar esta clase vamos a empezar describiendo a uno de sus compañeros pero sin decir el nombre”* (maestro 1)

M.- *“Vamos a ver la clase de español, con la cual vamos a dar seguimiento a los contenidos que hemos venido revisando”* (maestro 6)

Estas frases en plural nos indican que hay una experiencia pasada que comparten y que es relevante para la actividad y el contenido que está por comenzar, y que

será la base para el progreso posterior (Mercer, 1997). La continuidad de las experiencias compartidas es uno de los recursos para dar seguimiento a los temas de una clase a otra. Además, buscan brindar confianza a los alumnos al referirlo como algo que ya conocen y así crear un ambiente que propicie su incorporación al tema.

El inicio de la clase adopta distintas formas, depende del contenido por aprender, del estilo del docente, de la continuidad del tema, etc. La intención de esta fase es que se generen expectativas en los estudiantes y disponerlos a participar en un contenido académico.

#### **b) Fase de Desarrollo.**

En esta fase los maestros y alumnos desarrollan una serie de actividades en relación con los contenidos académicos. Las acciones de docentes y alumnos ocurren de forma interrelacionada y se influyen mutuamente. En el momento en que el docente hace una actividad y como consecuencia de ella, solicita a los alumnos realizar otra, que se complementen mutuamente.

La tendencia general durante el desarrollo de las clases, es que el maestro se dirige al grupo completo aunque sea trabajo individual, por lo regular el profesor solicita la participación de los alumnos en forma particular, de uno por uno. No obstante, esto también ocurre cuando trabajaban en equipo.

Se puede apreciar en esta fase, que los *profesores ejercen constantemente el control* de la clase, dan instrucciones para el desarrollo de las actividades, verifican que se cumplan, eligen a los alumnos que participan, determinan la duración disponible para el desarrollo de la tarea, vigilan y controlan la disciplina, aprueban o rechazan la participación de los alumnos, reparten los materiales y aun cuando parece que ofrece alguna posibilidad de elección a los alumnos, son ellos quienes al final, toman las decisiones.

En el siguiente fragmento se ve el control que ejerce el profesor no sólo en la disciplina, sino también en las oportunidades para ir al baño de los alumnos:

### *Puedo ir al baño*

Al.- *Puedo ir al baño* (una alumna se acerca a pedir permiso al maestro)

M.- *No, no puedes ir ahorita //*

M.- *Siéntate Raziél //* *ya siéntate Héctor,*  
*siéntate en tu lugar //* *siéntate ya, no te hagas el chistoso Raziél* (maestro 3)

En la secuencia que se presenta a continuación, se aprecia de manera evidente la forma en que el profesor ejerce el control sobre la actividad académica:

### *Los pronombres los escriben con rojo*

M.- *completa las siguientes oraciones con el pronombre adecuado /*  
*adecuado. Lo van a poner con color rojo, van a copiar esto.*

*Aquí nomás lo que van a completar es el puro pronombre,*  
*ya están aquí las oraciones que ustedes van a completar ¿sí?*

*Por ejemplo aquí, ¿qué pronombre sería?*

Als.- *Nosotros*

M.- *¿Quién hace la tarea?*

Als.- *Nosotros.*

M.- *Aquí vamos a poner entonces ¿qué?*

Als.- *Nosotros*

M.- *Bueno, cópienlo y ahorita les pongo los demás.*

Guardar el orden y la disciplina es una situación en la que constantemente el profesor interviene, hasta por situaciones que son accidentales, las cuales son penalizadas duramente, obsérvese el siguiente ejemplo.

### *Se me cayó la regla, yo no quería*

M.- *Sigan trabajando*

M.- *El trabajo es individual, Joshua te sientas correctamente//*

M.- *¿Quién está tirando la regla Martha?*

Al.- *(...)*

M.- *Diles que me la den ¿sí? //*



M.- *Me dejas la regla aquí y no vas a salir a recreo*

Al.- *Es que se me cayó y yo no quería*

M.- *Mario me traes tu cuaderno*

Al impedir que los alumnos colaboren uno con otros, se refleja una concepción del aprendizaje como un proceso individual y no social. Aunado al hecho de que él se asume como el depositario del saber, no los compañeros alumnos, ya que es el único que sabe cómo hacer las actividades. La secuencia que se presenta a continuación refleja esta situación:

### *El trabajo es individual, no se copien*

M.- *El trabajo es individual Pablo. El trabajo es individual no en equipos.*

*Por eso lean antes de empezar a contrastar. Ándale Martín ¿ya? //*

Al.- (...)

M.- *Ve, córrele. Por eso te estoy preguntando Belén //*

*la tiene que iluminar hijo // El trabajo es sólo ¿eh; David? /*

*Es sólo, no que le copies a él, No le dejes copiar Pablo //*

*Ándale Karen // Apúrate Armando // Lo vas a iluminar // Sí //*

*Apúrate Berenice // El trabajo es solos //*

*No arrugues el mantel Pedro // Pero ¿aquí que dice?*

Al centrar la actividad de manera individual, genera que los alumnos que van concluyendo la actividad, platicuen entre ellos, cuando el maestro vuelve su atención sobre ellos, rápidamente los niños guardan silencio y regresan a escribir a su cuaderno.

Esta situación aparentemente genera una excesiva dependencia por parte de los alumnos hacia el maestro. La clase no puede funcionar sin el maestro. Si es interrumpida o no hay vigilancia sobre ellos, los alumnos no continúan la tarea y permanecen en actitud de espera, o aprovechan la oportunidad para hablar con sus compañeros de temas ajenos a la clase, considerando esos momentos como periodos de descanso. Los periodos inactivos se generan también por la naturaleza individual y homogénea de la tarea. Los primeros alumnos que terminan la actividad solicitada, deben esperar a que concluyan sus compañeros.

Un aspecto a destacar de la fase de desarrollo, es la semejanza de las actividades académicas de docentes y alumnos. Las actividades que realizan son similares en todas las clases observadas, independientemente de la forma en que estén organizados los grupos.

En términos generales, los cinco profesores que desarrollan la clase con el grupo completo, siguen una secuencia similar: el profesor da una instrucción sobre las actividades y los alumnos a continuación la siguen, éstas por lo regular son rutinarias y repetitivas. Como se puede observar en los cuadros 3.1 y 3.2, los alumnos leen tanto en voz alta como en silencio, con el fin de localizar palabra (adjetivos calificativos verbos, verbos en diferentes tiempos, etc.), copian ejercicios que el profesor anota en el pizarrón para completarlos (escribir el pronombre), o bien realizan ejercicios en su libro de texto, similares a los que han realizado en la clase. La naturaleza de la mayoría de las actividades desarrolladas en la clase conduce a un producto homogéneo y por lo tanto, no permite que las respuestas de los alumnos sean variadas o se puedan contrastar con lo que ellos ya saben.

Los profesores, brindan explicaciones sobre el tema. En otras ocasiones, ellos muestran como realizar el ejercicio, escriben en el pizarrón sólo los aspectos relevantes, o los ejercicios que han de realizar los alumnos. En raras ocasiones recapitulan los contenidos desarrollados.

Por su parte, destacan los profesores 5 y 6 al ocupar más tiempo en la exposición del tema, sin embargo, las actividades que realizan son muy parecidas: utilizan su libro de texto, leen la información, contestan las preguntas que presenta el texto; la variante es que utilizan los periódicos para dar seguimiento a la noticia, así como para identificar su estructura.

En las clases, existen pocas actividades contextualizadas que resulten significativas para los alumnos. Por ejemplo, la profesora 4 que pasa tarjetas a los

alumnos con su nombre para que sus compañeros escriban una adjetivo calificativo, durante el desarrollo de la actividad, no logra concretar la intención, debido a que los alumnos señalan los defectos de sus compañeros más que las cualidades, lo que genera más incomodidad entre éstos que interés.

Otra actividad, fue el uso de periódicos en la clase para dar seguimiento a una noticia (profesores 5, 6 y 7). Al trabajar con materiales reales le da más sentido y posibilidad de vincular el conocimiento con la vida diaria. Una actividad que parece significativa y los alumnos participan de manera activa y entusiasta, es la descripción de un hecho que ocurrió en la escuela, identificando las partes de una noticia. Esto brinda la posibilidad nuevamente de que el contenido escolar trascienda el aula y sirva para analizar lo que ocurre en su entorno.

En lo que respecta al desarrollo de las clases organizadas en pequeños grupos (profesores 1, 2 y 7), la dinámica cambia poco en las actividades que realizan los alumnos, sin embargo, se conserva la forma en que los maestros y alumnos interactúan. Esta parte se presenta de manera más detallada en el apartado 4.2 de este capítulo.

En profesores que trabajan tanto en clase completa como en pequeños grupos, se revela una falta de dominio y conocimiento disciplinar de los conceptos centrales que se revisan en las actividades observadas. En diversos momentos, existen imprecisiones o errores de los alumnos en sus respuestas, sin que el docente se detenga para hacer las definiciones, aclaraciones o correcciones pertinentes. El siguiente fragmento ilustra lo anterior,

*¿Es un adjetivo o un artículo?*

M.- *Bueno, este es un avión cargado de adjetivos, (le pide a un niño que pase) usted, sí usted // corriendo, corriendo, corriendo // adjetivos // (el niño toma una tarjeta que dice "lobo" ) ¿está correcto?*

Als.- *No, no*

M.- *¿No? ¿por qué no?*

Al.- *Porque es un sustantivo*  
M.- *Es un sustantivo ¿y qué le pedimos?*  
Al.- *Un adjetivo*  
M.- *Un adjetivo // ¿está correcto? (el niño toma otra tarjeta)*  
Als.- *No, no*  
M.- *¿Por qué no? ¿por qué no?*  
Al.- *Porque ese es un / ese...*  
M.- *¿Y qué le pedimos?*  
A.- *Un adjetivo*  
M.- *Un adjetivo. Busca un adjetivo // (el alumno toma otra tarjeta)*  
*¿está correcto?*  
Als.- *No*  
M.- *¿Por qué no? a ver, tú dime (señala a un alumno)*  
Al.- *Porque ese es un... un artículo*  
M.- *Un artículo, tampoco es. Tercera oportunidad ¿eh?*

El docente de igual forma, muestra ideas vagas o erróneas al exponer o utilizar conceptos en sus explicaciones. Véase el siguiente ejemplo, en donde la maestra está leyendo el libro de texto y les pide a los alumnos que subrayen los adjetivos calificativos. Después de realizar la lectura de un párrafo, la maestra (4) se detiene y hace la siguiente intervención.

### *Anochecer es un calificativo de día*

M.- (La maestra lee el libro) “Durante todo el día, desde el amanecer hasta el atardecer, las flores desfilaron en la sala de los nombres y de los perfumes. Los dioses dijeron” Aquí chiquitos ...  
M.- *A ver, aquí “anochecer” y “atardecer” ¿puedo decir? El día / el día / ¿atardece?*  
Als.- (murmullo)  
M.- *Aquí le puedo modificar. Por ejemplo, puedo decir / al anochecer / nos vemos este / en la panadería. ¿sí o no?*  
Als.- Sí  
M.- *¿Cómo está el día? ¿cómo estoy calificando mi día?*  
Als.- (...)  
M.- *Anocheciendo ¿verdad? Aunque la (...) con la palabra “anochecer” yo ya me estoy imaginando que mi día es de... ¿día o de mañana, o de tarde o de noche?*  
Al.- *noche*

M.- *De noche ¿sí? Bien. Entonces, me está diciendo cómo es el día, al anochecer o al atardecer. ¿Ya lo subrayaron?*  
Als.- *Ya*

Nombrar como “calificativo” anochecer para decir cómo es el día, siendo este un adverbio de tiempo, refleja la imprecisión del uso y aplicación de los adjetivos calificativos, al parecer nadie repara en esta situación y la maestra continúa con la actividad.

En el siguiente fragmento de la maestra 1, se ilustra la falta de claridad alrededor de lo que significa un campo semántico, tema de la clase. Se nota el cuidado de la maestra por tener preparados algunos materiales (cartulinas con definición y ejemplos de lo que es un campo semántico) y organizar al equipo en función de un oficio, para luego relacionarlo con el tema de los campos semánticos, no obstante, su explicación no se vincula con la definición que está escrita.

### *Campos semánticos sirven para no revolver todo*

M.- (La maestra lee el objetivo en el pizarrón siguiendo con la regla cada línea). El campo semántico *está formado por un conjunto de palabras que por su significado tienen algo en común, además, cada palabra tiene características únicas que las distingue de las demás.* (Continúa explicando) *las distingue en una forma de que no las puede juntar. No todo puede ir revuelto, cada cosa va con su cosa, por ejemplo, el oficio de una modista no le vamos a poner el de una cocinera ¿verdad?*

Als.- *si*

M.- *Miren, aquí tenemos también los clavos y toda la herramienta que el zapatero utiliza para trabajar en la zapatería. Entonces a todo esto que nosotros acabamos de ver como oficios se llaman “campos semánticos” porque cada tema va con su... por ejemplo, el maestro, a lo que va, a*

*enseñar, el carpintero para (...), el pintor para pintar, el campesino..., para sembrar, el (...) ¿Quedo aprendido qué es un campo semántico?*

*Als.-Sí*

*M.- Que no podemos revolver todo ¿eh? Todo los oficios, aunque nos parezca muy sencillo como vimos, como nos pasó del... del zapatero con el boleador de zapatos ¿verdad? Una cosa es de que vamos ir a (...) el zapatero ¿sí?. Y otra es el boleador. ¿Verdad que sí?*

*Als.- Si*

Aunque abunda en ejemplos el intento de la maestra, no logra concretarlo debido a su falta de claridad en el contenido académico, por su parte, a los alumnos les agrada la actividad de trabajar sobre los oficios, no obstante, no hay evidencias de que logren relacionar lo que la maestra dice con la actividad realizada en cada equipo. El diseño de la actividad parece adecuada al tema, sólo que pierde su valor didáctico, pues no se logra vincular con precisión el concepto central del tema.

Por último, otro aspecto a destacar es que, en el desarrollo de la clase, los maestros cambian a otras actividades para la revisión del mismo tema, sin embargo, no se observa un cambio real en los requerimientos cognitivos de los estudiantes.

### **c) Fase de Cierre.**

Esta fase se caracteriza por una recapitulación docente de los puntos más importantes vistos durante la clase, o bien, por hacer un cierre con la realización de una actividad que pueden completar en casa, como tarea. En otros casos, cuando trabajan en equipo, es más común que presenten los productos que realizaron. Es frecuente que se dé por terminada la clase antes de concluir las actividades, en general, por falta de una regulación del tiempo disponible.

En las clases que nos ocupa, la mayoría de los docentes realizan el cierre de ésta en forma precipitada, o dejando tareas para casa como seguimiento de tema. Ejemplos de esta fase, son los siguientes:

*M.- Los que ya terminaron pueden ir saliendo al recreo, aseguren bien todas sus cosas, guarden bien sus plumas y sus lápices y pueden ir saliendo, en orden*  
(maestro 3)

*M.- ¿De acuerdo? Bueno // vamos a encargarnos como tarea / si gustan anotarla se las dicto / "hacer la estructura de una noticia en tu colonia" / ¿ya? bien*  
(maestro7)

Es una fase que no parece tener relevancia para los docentes, puesto que no le conceden tiempo y espacio. Se ha visto que es poco valorada, no obstante, Diamonstone (1996) lo considera un espacio donde no sólo se evalúa lo aprendido, también puede ser un espacio para destacar y reflexionar sobre los aspectos más importantes vistos en clase. Asimismo, permite llegar a acuerdos sobre actividades complementarias y la consecución del tema.

#### **4) Interacción maestro-alumnos.**

Las interacciones que se establecen entre el maestro y sus alumnos se dan primordialmente a través del lenguaje, como un mediador del aprendizaje. En esta sección se muestra un análisis de las principales interacciones discursivas de los profesores y sus alumnos en términos de: a) el número de turnos entre el maestro y los alumnos, b) el tiempo de habla de maestros y alumnos, c) el tipo de participación discursiva de los docentes.

Al revisar las transcripciones de las clases y analizar las interacciones entre maestros y sus alumnos, se observa que en general, los profesores suelen dirigirse al grupo completo y/o a sus alumnos uno a uno, de forma alternada. Cada participación alternada se le ha denominado *turno*, es decir, a cada intervención verbal continuada del profesor o del alumno (éstos pueden ser: individuales o

grupales). En la Tabla 4.3 se presenta el número de turnos de cada profesor y de los alumnos.

Tabla 4.3 *Turnos comunicativos entre profesores y alumnos*

Profesor	Turnos profesor	Turnos alumnos
1	181	164
2	242	237
3	63	52
4	215	173
5	128	119
6	67	53
7	95	84
8	189	199
TOTAL	1180	1081

En apariencia parece existir una interacción constante, si se atiende a la cantidad similar de turnos del maestro y de sus alumnos. Así, la diferencia entre los turnos de maestros y alumnos no es mayor a 20 en todos los casos, salvo la del maestro 4. Sin embargo, al revisar en detalle el contenido de cada uno de estos turnos se encuentra, por un lado, que en vez de ser un diálogo simétrico de intercambio de información, el profesor ofrece explicaciones sobre el tema, da instrucciones y termina con una serie de preguntas. En cambio, las respuestas de los alumnos suelen ser de una palabra o frase corta.

De lo anterior se desprende que las intervenciones del profesor ocupan mucho más tiempo que las de los alumnos. Así al realizar un análisis temporal de los intercambios, se observa que la proporción del tiempo de habla del profesor durante la clase, ocupa dos tercios del tiempo o más, en relación con el habla de los alumnos, como se puede apreciar en la tabla 4.4.



Tabla 4.4 Proporción del tiempo de habla de profesores y alumnos durante la clase

Escuela	Docente	Grado escolar	Habla del docente	Habla de alumnos
A	1	4°	75 %	25 %
	2	4°	77 %	23 %
	5	6°	86 %	14 %
	6	6°	93 %	7 %
B	3	4°	80 %	20 %
	4	4°	74 %	26 %
	7	6°	76 %	24 %
	8	6°	73 %	27 %

En particular, destaca que los maestros 5 y 6 son los que hablan la mayor parte del tiempo. Específicamente, el maestro 6 ocupa el 93% del tiempo contra el 7% de sus alumnos. Sin embargo, el número de sus turnos es de 67 por 53 de sus alumnos (vea la tabla 4.3), como se explicó antes, es porque el profesor en cada intervención emplea un sobrado tiempo. Aunado a ello, no abre la oportunidad de intervención a sus alumnos, cuándo lo hace, éstas se circunscriben a preguntas cerradas o para completar, conduciendo a que las respuestas de sus alumnos suelen ser temporalmente cortas.

Estas situaciones, se ilustran con el siguiente fragmento de la intervención del profesor 6.

### *¿Quién habla más?*

M.- *¿Habrá un seguimiento lógico en la información de, de estas / noticias que aparecen en la lección / ¿sí o no? / ¿Sí? Yo veo que, a grandes rasgos, que la noticia nos habla del primer trasplante de corazón exitoso. Y luego en el inciso "B" al inicio, dice el paciente "yo nunca le tuve miedo a la muerte, más amor le tuve a la vida" / y ya lo esperan sus familiares. Entonces, ahí me da a entender que esa noticia, en su clasificación de "A", "B", "C", "D", "E", sería de las últimas. ¿Sí? Además, de que estas informaciones noticiosas son de diferentes textos periodísticos ¿sí? Aquí nos remarca que debemos de darle una coordinación a las noticias ¿sí? Para darnos cuenta de eso yo les diría ¿cuál sería la lección o la noticia número uno? Vamos a cambiar las letras, pero ahora para darle un seguimiento cronológico de la noticia, porque aquí*

*está en desorden. Y en la otra nos habla sobre su frecuencia cardiaca, y luego la “E” nos habla sobre la cirugía, y que su estado es normal, y todo eso. Déjenme decirles, hijos, si ustedes analizaron y leyeron y ya retuvieron algo de información de las diferentes noticias de esos periódicos, estos títulos van relacionados a esas noticias de la lectura que acabamos de leer nosotros. Ahora, nada más ustedes van a identificar a qué noticia pertenece cada uno de estos títulos y vamos a empezar con la primera, dice “Ya dio los primeros pasos Tafolla Chávez” ¿a qué noticia? Vean la noticia o las noticias de la lectura y díganme a qué noticia...No lo digan en conjunto, saben que “Ya dio los primeros pasos Tafolla Chávez ¿a qué noticia pertenece? ¿a la “A”, “B”, “C”, “D”?” a ver...*

*Al.- La “B”*

*M.- ¿Están de acuerdo muchachos? La letra ¿qué?*

*Als.- “B”*

*M.- “B”. Pues entonces ponemos la letra... / ponemos en la letra / “B”. Entonces ahí, llevaría el título ese, esa noticia. Sería una noticia de primera plana. “Ya dio los primeros pasos Tafolla Chávez” ¿verdad? ¿Estamos de acuerdo?*

*Als.- Si*

*M.- Perfecto. Y la segunda dice: “Se realizó ayer con éxito el primer trasplante de corazón en México”. No, pus esos, hasta sin ver la lectura yo ya me di cuenta a cual pertenece. A ver, díganmelo a coro*

*Als.- “A”*

*M.- La “A” exacto. Muy bien. “Abandonó el hospital el hombre al que se le trasplantó un corazón. Recuerden que hablábamos de que ese ya pertenecía al último porque lo estaban esperando sus familiares y... la letra*

*Als.- “B”*

*M.- “B” perfecto. Y entramos al penúltimo concepto, al título “Satisfactorio estado del hombre al que se le implantó un corazón”. Ese sí ya no me acuerdo, hijos, a ver, vamos a leer / sí, ya está / ¿ya lo encontraron? A ver, Campero*

*Al.- La “E”*

El extracto anterior, deja en claro que la participación del profesor ocupa más tiempo en explicaciones e instrucciones que la que ocupan sus alumnos, quienes se concretan a dar respuestas de una palabra que solo completan la información que el profesor solicita. Esta situación es común en la mayoría de las clases registradas, y se puede observar en los diferentes fragmentos presentados ya en las secciones anteriores.

Lo anterior, confirma lo que autores, como Cazden (1991), han señalado, “el tiempo que utilizan los profesores en el aula es de dos tercios más que el de los estudiantes”. Parece entonces, que esta distribución del habla de docentes y alumnos es común en las aulas tradicionales. Resultados como éstos han sido encontrados en algunos de los países estudiados por Alexander (2005).

Por otra parte, se clasificaron y cuantificaron los tipos de intervenciones más frecuentes de los docentes y el habla de sus alumnos durante el desarrollo de cada clase. En la tabla 4.5, se presenta los porcentajes de estos tipos de intervención de los profesores

*Tabla 4.5 porcentajes de los distintos tipos de intervenciones de los docentes*

Intervenciones de docentes		Maestra 1	Maestro 2	Maestro 3	Maestro 4	Maestro 5	Maestro 6	Maestro 7	Maestro 8
<b>Explicaciones (información con el tema de la clase)</b>		1%	3%	4%	8%	15%	15%	6%	5%
<b>Instrucciones sobre la actividad</b>		12%	7%	12%	14%	18%	6%	12%	10%
<b>Tipos de preguntas</b>	Preguntas cerradas individuales	32%	18%	22%	18%	13%	17%	15%	21%
	Preguntas cerradas al grupo	6%	13%	7%	10%	10%	7%	8%	17%
	Preguntas encadena	5%	3%	6%	3%	6%	8%	7%	6%
	Preguntas abiertas	2%	3%	0%	2%	0%	3%	2%	2%
	Preguntas/ confirma	16%	19%	7%	10%	9%	10%	9%	10%
<b>Retroalimentación</b>	respuesta (bien)	1%	3%	0%	3%	0%	4%	1%	19%
	Repite	14%	18%	21%	12%	9%	8%	13%	15%
<b>Frases para completar</b>		3%	7%	7%	9%	9%	7%	9%	4%
<b>Explica, da instrucciones, fórmula preguntas en un turno</b>		2%	1%	4%	3%	8%	9%	7%	3%
<b>Mantiene la disciplina</b>		5%	4%	8%	4%	5%	3%	4%	5%
<b>Señales delimitadoras (bien, bueno, ahora etc.)</b>		1%	4%	6%	5%	6%	8%	9%	3%

En general, se observa que al contrastar los porcentajes de los tipos de intervenciones docentes se prefigura un perfil de una enseñanza tradicional en los maestros.

Este análisis de las transcripciones de clase, deja ver que existe gran semejanza entre las participaciones de los distintos profesores y el tipo de respuestas que dan los alumnos de los diferentes grupos observados. En ellas, se encuentra que las formas discursivas más utilizadas por los docentes son las *preguntas cerradas*, las preguntas que proporcionan pistas, las frases para completar información, confirmaciones a sus respuestas

En relación con las preguntas cerradas se identificaron varios tipos de ellas. Las preguntas dirigidas al grupo completo, las dirigidas a un alumno en particular, las preguntas para confirmar o evaluar al alumno y las preguntas que él se formula a sí mismo sin esperar respuesta. Se identificó un último tipo que denominaremos preguntas encadenadas, es decir, un conjunto de preguntas que parecería formularle al alumno y donde sin embargo, éste sólo acierta a responder a la última.

Se puede interpretar, sin la suficiente evidencia, que el maestro con la reiteración de preguntas, pretende asegurar la comprensión de lo que él espera del alumno. Otra posibilidad, es que clarifique su propio pensamiento en curso a través de estas preguntas. Lo que subyace en todo caso en la creencia docente, es que la repetición es fundamental para que el alumno comprenda.

Esta situación permite confirmar lo que señala Mercer (2003) y Woods (2003) que la mayor parte de las intervenciones docentes son preguntas cerradas y las respuestas de los alumnos son de una palabra o frase corta. Lo anterior conduce a un pensamiento poco productivo que impide la reflexión de los alumnos (Gillies y Boyle, 2006).

Según Mercer (1997), este tipo de preguntas tienen una doble función, por una parte solicitar información específica y por otra, controlar la participación de los alumnos en la medida de que las respuestas tienden a ser de poca elaboración por parte de los alumnos.

Existen también otro tipo de intervenciones por parte de los profesores, como brindar explicaciones y dar instrucciones. Las primeras alcanzan hasta un 15% en los profesores 5 y 6, en tanto que las instrucciones aparecen en un porcentaje del 12 % en cuatro de los profesores. Es decir, estos profesores invierten casi una cuarta parte del tiempo de clase, en dos aspectos que caracterizan a la enseñanza tradicional, denominado como recitación por Alexander (2005).

En contraste con estas intervenciones, las preguntas abiertas son muy escasas, sin alcanzar más del 3% en el mejor de los casos, como se ha visto en los extractos presentados hasta ahora. En casos aislados, se observó el planteamiento de preguntas abiertas, sin embargo, los alumnos no responden, generando así un silencio generalizado, que el docente pudiera interpretar como: interrupción de la clase, falta de comprensión de la pregunta, o que la pregunta este en un nivel de complejidad más allá de las posibilidades del grupo.

Al final, al docente le resulta más sencillo retomar el mando de la clase, mediante el tipo de preguntas que habitualmente si pueden ser respondidas por sus alumnos. El docente no parece creer que valga la pena esforzarse por indagar otra manera de reformular la pregunta abierta o de generar una situación de aprendizaje que pueda abrir un espacio para su resolución, como una discusión en pequeños grupos (Woods, 2003).

Por su parte, los estudiantes se limitan a responder las preguntas del maestro, o a completar sus frases. Es muy común que estas respuestas sean de una palabra o frases cortas, como se puede apreciar en la tabla 4.6. Es muy raro que los alumnos formulen preguntas y, cuando lo hacen, son para pedir una aclaración

sobre alguna instrucción del profesor. Probablemente esta situación responda a una costumbre muy arraigada en las aulas, en el sentido de que, quien formula las preguntas es el profesor y no el alumno, una razón podría ser la que señala Wood (2003), los alumnos no se sienten libres para solicitar al maestro que les aclare sus dudas, y porque éstas se pueden traducir en el grupo, como una incapacidad personal del alumno que pregunta.

*Tabla 4.6 Porcentajes de las distintos tipos de intervenciones de los estudiantes*

<b>Participación alumnos</b>	Maestro 1	Maestro 2	Maestro 3	Maestro 4	Maestro 5	Maestro 6	Maestro 7	Maestro 8
<b>Respuestas colectivas cortas</b>	14%	38%	44%	27%	24%	52%	27%	33%
<b>Respuestas individuales una palabra o frase</b>	80%	59%	44%	71%	72%	42%	62%	65%
<b>Respuestas más amplias</b>	4%	1%	4%	0%	2%	2%	6%	1%
<b>Preguntas formuladas</b>	2%	2%	8%	2%	2%	4%	5%	1%

Otro tipo de interacción que ocurre en el aula, es la conversación personal y no escolar, que establecen entre los alumnos. Esta se presenta en distintos momentos del desarrollo de la clase, debido al abundante empleo de ejercicios individuales, que centran la atención del maestro en algún alumno, ya sea para revisar su cuaderno, aclararle alguna duda o corregirle su ejercicio, en cuyos momentos, el resto de los estudiantes aprovechan para hablar de otras cosas. Estas conversaciones son consideradas por Cazden (1991) y Mercer (1997), como no “oficiales” ya que no son permitidas, especialmente si no se relacionan con el desarrollo en las tareas.

Al estar “centralizada” en el maestro la dirección y regulación de la participación de los alumnos, se hace necesario el establecimiento de reglas para restringir el habla simultánea de varios alumnos. Cuando hay intervenciones simultáneas los

docentes tienden a moderarlas mediante frases tales como *“el trabajo no es colectivo”*.

Al ejercer el control de la clase el maestro tiene el derecho a hablar, dirigir las preguntas y proponer las actividades. Todo ello, lleva a que se establezca una relación asimétrica con los alumnos, esto se ve reflejado en el tiempo que le ocupa hablar en relación a las oportunidades, que como se ha señalado, los alumnos tienen.

Se apreció también, que no existe una diferencia entre los profesores que trabajan con el grupo completo y aquellos que lo hacen en pequeños grupos. Aspecto que se analiza más adelante.

El análisis efectuado en esta categoría de análisis remite a considerar el extremo control que el docente ejerce en el aula y en las interacciones discursivas que en ella ocurren (de maestro y alumnos). Es decir, los docentes están más preocupados por lo que “deben hacer” al cumplir con su hábito profesional que por “analizar lo que hacen”.

## **5. Apoyos y recursos.**

La mayoría de los profesores utilizan los mismos materiales de apoyo didáctico (el libro de texto y cuaderno para realizar las actividades, así como el uso del pizarrón y otros materiales como tarjetas, hojas etc.) Los maestros disponen y controlan el uso de estos materiales, en tanto que los alumnos carecen de iniciativa para hacer un uso diferente al que propone el profesor. El único recurso distinto es el uso de periódico y aun así, el profesor señala la sección a revisar, de tal forma que los alumnos sólo se concretan a seguir las instrucciones, incluso aquellos que exploran y leen otras secciones distintas.

## **6. Evaluación.**

Al observar una clase aislada, no es posible constatar la evaluación formal. No obstante, durante el desarrollo de la clase registrada, se advierte una evaluación informal, donde algunos maestros ofrecen retroalimentación a las respuestas de los alumnos, o bien, a los ejercicios que realizan.

En muchos de los casos, sólo señalan los errores de manera que el alumno no sabe dónde está su error o por qué está mal la respuesta, es decir, cuando el profesor formula una pregunta y la respuesta no es la esperada, hace la misma pregunta a otro alumno, hasta que alguno de éstos da con la respuesta “correcta”, se observa que pocas veces ofrece una explicación sobre esta forma de proceder.

En algunas situaciones la validación de las respuestas la solicita al grupo, para que ellos confirmen si está bien o si está mal la respuesta, igual que en la situación anterior, sin que medie alguna explicación o razón de ello.

Por último resalta que pocos son los docentes que felicitan a sus alumnos por su atinada participación o por el producto alcanzado.

## **7. Clima del aula.**

El clima es un elemento intangible pero que, sin embargo está presente e influye en la motivación y el aprendizaje de los alumnos. El clima se refiere a cómo las personas se tratan unas a otras, como trabajan juntos, como toman decisiones, que sentimientos son estimulados y que expectativas son fomentadas. En un clima positivo según Saharan y Sharan (2004), los estudiantes deberían poder expresar sus ideas y opiniones sin miedo a la censura, ser escuchados con respeto por el profesor y sus compañeros, prestar atención considerando lo que los estudiantes dicen, evitando juzgar y evaluar todo lo que dicen, por el contrario, elogiar y reforzar lo que los estudiantes dicen. Esto propicia un clima para el intercambio de ideas y opiniones, las preguntas abiertas pueden favorecer el intercambio entre los alumnos y el profesor.



En consecuencia con los resultados expuestos antes, las aulas observadas no cuentan con un clima positivo, pues el tipo de intervenciones que realiza el docente, como ya vimos en el análisis de las interacciones, es directiva y con poco margen para que los estudiantes participen con sus opiniones y saberes personales. Sin embargo, a la mayoría de los estudiantes se les observa relajados y siguiendo las indicaciones del profesor. Solamente en un salón de clases (maestro 7) se nota cierta tensión; los alumnos participan con voz muy baja e interactúan poco entre ellos, pareciera que el maestro es estricto y temen romper con la disciplina impuesta por él.

El nivel de motivación que los alumnos despliegan a lo largo de la clase, aunque en algunos casos parece ser considerada, no logra entusiasmar a los estudiantes debido a que como se ha visto, el control de todo lo que ocurre en el aula lo ejerce el profesor.

El ambiente relajado que se manifiesta en dos de las clases observadas, se genera probablemente debido a dos razones distintas. En un caso, a la ausencia de una dinámica que cubra el interés del grupo en su totalidad –la maestra pasa y revisa a cada equipo deteniéndose y centrando su atención demasiado tiempo con cada uno-, abriendo de esta forma la posibilidad de que el resto del grupo se ocupe de actividades diversas a la encomienda escolar.

En el segundo caso, el ambiente relajado sí parece responder a una actividad planeada y conducida por el docente con este propósito, cuando el maestro inicia la actividad con un “juego del avión”. No obstante, cuando los alumnos no saben dar la respuesta correcta y esperada por el docente, se genera una situación en la que queda expuesto el alumno al evidenciar que “no sabe”. Aunque las actitudes de los alumnos evidencian que están “acostumbrados” a este tipo de situaciones y “aparentemente” no les afecta.

Llama la atención que en algunos casos, los profesores se dirigen a los alumnos como “hijos” queriendo demostrar así un trato amable y “familiar”, pero esto no es congruente con las acciones que realizan, al exponer a los alumnos frente a los compañeros, cuando no dicen la respuesta correcta o su participación dista mucho de la esperada por el profesor.

En todo caso, parece confirmarse lo que Wood (2003) menciona, el tipo de habla del profesor influye en la atmósfera de toda la clase. Los profesores con acciones más controladas generan alumnos que dan respuestas cortas, hacen pocas preguntas y rara vez ofrecen sus puntos de vista.

**En resumen, respecto a la organización y estructura de las clases completas se encuentran las siguientes ideas centrales:**

- El docente despliega invariablemente una estructura de clase que reproduce intuitivamente, la que aprendió como educando. Sigue el formato usual de principio, desarrollo y cierre.
- Sus actividades resultan rutinarias, esperadas y conocidas, poco significativas y descontextualizadas; sin explorar los conocimientos, o promover una participación activa en relación a los contenidos de aprendizaje.
- Las aulas son semejantes funcionalmente a las existentes desde hace mucho tiempo. Los materiales de aprendizaje son el libro de texto, el resto son escasos, poco originales o atractivos y difícilmente disponibles y accesibles.
- El arreglo físico y la disposición de los materiales no parecen responder a los intereses y a las necesidades de los alumnos, sino a preservar el orden y la disciplina escolar,
- El habla del docente está dirigida al establecimiento y mantenimiento del control y un dominio de lo expresado por los alumnos, en general, sólo solicita la participación para verificar lo dicho por él antes y confirmar ese conocimiento en el alumno.
- Existe un conocimiento y manejo de los saberes escolares insuficiente por parte de los docentes.

- Las diferencias y semejanzas entre profesores de las dos escuelas parecen proceder de otra esfera de influencia que no es la dinámica de cada centro escolar.

## **4.2 Descripción y análisis de la organización, conducción y evaluación de trabajo en equipo**

En la sección anterior se señaló que 4 de los 8 docentes trabajaron en equipo<sup>6</sup> con sus alumnos, tres de los cuales pertenecen a la escuela A y uno a la escuela B. Con base en las condiciones mínimas que debe tener el trabajo en pequeños grupos, identificadas en la literatura (Johnson, Johnson y Holubec, 2006; Dillenburg y cols., 1996), se desglosa un análisis acerca de las condiciones fundamentales que caracterizan al trabajo en pequeños grupos, en tres componentes: organización, monitoreo y evaluación. Dicho análisis se realiza a partir de las descripciones más representativas del trabajo en equipo, se ilustran en gran parte de los casos, con los extractos de las transcripciones de clases.

### **A) Organización del trabajo en equipo**

En la literatura se reconocen varios indicadores necesarios en la organización de los equipos. Para el análisis de los datos se consideraron los cuatro más importantes:

1. Organización física del aula; 2. Formación de los equipos; 3. Explicitación del objetivo e instrucciones de la tarea y, 4. Instrucciones sobre la forma de interactuar.

#### **A.1. Organización física del aula**

Como se mencionó en la sección anterior, en tres aulas el mobiliario se encuentra dispuesto para el trabajo en equipo, en el caso de las bancas binarias se encuentran una frente a la otra y donde hay bancas con paletas éstas se hallan reunidas en círculo. Los alumnos se distribuyen de cuatro a seis, por cada grupo de bancas, dependiendo del número total de alumnos en el grupo. En todos los

---

<sup>6</sup> Es importante clarificar que en las transcripciones de las clases y las entrevistas con docentes y alumnos, ellos utilizan el término “equipo” para referirse al trabajo en pequeños grupos. Así que se respeta el uso del término.

casos, el maestro se encuentra al frente del grupo y mientras dan las explicaciones, permanecen de pie realizando cortos desplazamientos.

En el aula del **maestro 5**, el mobiliario está dispuesto para el trabajo en grupo completo, la primera parte de la clase se lleva a cabo de esta manera; en la segunda parte, el maestro solicita a los alumnos se organicen en equipos de 4 alumnos. De acuerdo al lugar que ocupan en el espacio, lo hace de la siguiente manera:

*...de tres se pueden sentar aquí, bueno, los cuatro, ahí son cuatro /ven para acá mijo, te integras con tu compañero, con tus compañeritas. Ustedes cuatro, y ustedes cuatro, nada más volteen así su banquita ¿de acuerdo?.*

Con esta distribución del mobiliario y por consiguiente de los alumnos, así como la postura de pie que asume el profesor, casi todo el tiempo frente a los alumnos, algunos quedan de espaldas a él y tienen que girar su cuerpo para atender a sus explicaciones.

El mobiliario de las aulas no es apropiado para organizar equipos, debido a que son bancas binarias o bien con paleta, esto impide la suficiente cercanía entre los miembros del grupo, lo que provoca que en ocasiones, éstos tengan que elevar el tono de voz para ser escuchados. Al respecto, el profesor 2 manifiesta lo siguiente con relación al mobiliario del aula:

*Bueno, la mayor parte del trabajo aquí en grupo, es individual, porque el mobiliario está diseñado... tiene esas deficiencias, no podemos organizar el mobiliario de tal manera que nos permitiera trabajar en equipos. Las veces que los hacemos se generan muchos más conflictos y es mucho más trabajo porque tienes un trabajo allá y otro acá, me refiero a mis niños, y realmente se generan problemas de conducta.*

## **A.2. Formación de equipos**

Se refiere al número de integrantes del equipo, así como al criterio de selección de los alumnos dentro de cada equipo.

Número de alumnos por equipo. En las cuatro aulas que trabajan en equipos, se observó que los alumnos están organizados en equipos de 4 a 6 alumnos. La distribución parece depender más del número de alumnos que conforman el grupo completo, que de un criterio más didáctico. Al respecto, el maestro 2 manifiesta lo siguiente:

*La cantidad de niños también impide, porque si tuvieras, por ejemplo, veinte, serían dos equipos de diez o tres equipos y los tendrías más controlados, pero aquí son treinta y dos, y eso implica formar por lo menos cuatro o cinco equipos, y entonces sí, es mucho más complicado para el maestro, ver el control del grupo y lo que está trabajando.*

Por lo visto no está claro para los profesores, que los grupos pequeños permiten una mejor interacción entre los estudiantes, así que el criterio de agrupamiento de los alumnos está más en función del tamaño del grupo completo. De esta forma, se facilitan el trabajo para seguir ejerciendo el control de lo que hacen los estudiantes. Es posible que también lo hagan por tradición y, que no se hayan planteado la posibilidad de reducir el número de miembros en cada uno de los grupos pequeños.

Criterios de agrupamiento. Los equipos de los distintos maestros se agrupan por afinidad, es decir, los equipos se forman por la relación de amistad y cercanía que existe entre los alumnos. Además, son grupos permanentes, se conforman al inicio del año escolar y continúan así durante el ciclo escolar con muy pocos cambios. Esta situación resulta muy cómoda para los profesores y no parecen advertir las ventajas de integrar los grupos bajo otro criterio, al contrario, en las entrevistas que se les realizaron (que se presentan en el siguiente apartado) manifiestan que a veces las agrupaciones al azar no son convenientes, porque

luego no les gusta a los alumnos con quien les tocó trabajar y resulta complicado integrarlos de manera obligada.

Llama la atención entonces, que los profesores no vean la ventaja de que los alumnos desarrollen habilidades psicosociales, al interactuar convenientemente con diferentes compañeros, tal como lo afirman, los trabajos de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (2006), Slavin (1990) y Kroll, Veenman y Voeten, (2002).

Para el profesor no sólo es una limitante el mobiliario, sino que además, advierte que el trabajo en equipo genera problemas de conducta, es decir, no puede ejercer el mismo control que cuando los alumnos se encuentran en filas trabajando de manera individual. Esta idea aparece recurrentemente en las entrevistas con los docentes (ver sección 4).

El mobiliario es una condición que facilita y predispone la interacción de los alumnos entre sí. Se considera que efectivamente el mobiliario es una condición necesaria, como lo señalan Doyle, (1985), Hertz-Lazarowitz y Shachar, (1990), Johnson, Johnson y Holubec, (2006), pero no una garantía, pues aunque la colocación en grupos haya sustituido a las hileras de asientos, lo único que se ha socializado han sido los asientos y no el trabajo, como lo refiere Cazden (1991). Eso ha sido demostrado en muchos trabajos (Blatchford, Kutnick, Baines, y Galton, 2003) en los cuales los estudiantes están organizados en grupos pequeños, pero realizando trabajos individuales, es decir, los alumnos trabajan *en* grupos, pero rara vez *como* grupo (Mercer y Littleton, 2007)

### **A.3. Explicitación de los objetivos e instrucciones para el trabajo en equipo**

La especificación de los objetivos e instrucciones constituye un aspecto fundamental para que los estudiantes encaminen sus esfuerzos en la actividad y el logro del objetivo. Si no hay claridad, los alumnos no aciertan a saber qué es lo que tienen que hacer y pierden el tiempo o se distraen fácilmente en otras cosas.

A continuación se presentan un extracto de las transcripciones de cada uno de los profesores de las clases, específicamente en lo correspondiente a los objetivos e instrucciones que éstos proporcionan.

**Maestra 1.** Al parecer, Se había definido el tema sobre el que trabajaría cada uno de los equipos. Inmediatamente se acerca a uno de ellos y pregunta a sus integrantes cuál es el nombre de su equipo y qué oficio simularán desempeñar en la clase, repite esta acción con el resto de los equipos. Posteriormente, solicita a cada equipo pase al frente a exponer su oficio. No se ve como realizaron el trabajo los alumnos pues parece haber sido una tarea para casa y solamente presentan el producto. A continuación un fragmento significativo de lo antes dicho:

M.- *El día de hoy vamos a trabajar, (la maestra se dirige a todo el grupo) todos, todos vamos a trabajar en equipo y cada equipo vamos a buscarle su nombre, ya lo buscaron, sus compañeros dicen que su equipo se llama los...*

Al.- *Mau*

M.- *Los mau y él me está dando el significado ¿qué significa? Porque yo no le entiendo ni sé qué cosa quiere decir "mau". Ellos, como en equipo van a trabajar, en un equipo / el día de hoy cada equipo van a buscarse un, un oficio ¿sí?. Los "maus" van a buscarse un oficio. Yo les voy a dar el material con el cual ellos van a trabajar el oficio. (la maestra reparte hojas a los niños de este equipo y se acerca al segundo equipo. Mientras se dirige al segundo equipo da la espalda al primero)*

M. *¿Qué oficio les gustaría a ustedes?*

Al.- *Frutas*



M.- *Ser / fruteros, bueno, ustedes me van, y les voy a dar su material y ustedes me van a decir qué frutas o qué oficio, qué es lo que van a hacer cada uno para que trabajen su propio oficio. El siguiente equipo ¿cómo se llama?*

#### Análisis

La maestra continua de esta forma con cada uno de los equipos, las intervenciones ponen su atención más ¡en el nombre del equipo!, que sobre lo que tienen que hacer o han hecho respecto a “sus oficios”.

Los objetivos de la tarea no son especificados, en tanto que las instrucciones y explicaciones son vagas e imprecisas, llegando a confundir a los alumnos. La actividad que solicita a los alumnos es de un bajo nivel de exigencia de acuerdo a Sharan y Sharan, (2004) y no se presta para un trabajo en equipo, pues no hay oportunidad de discutir e intercambiar información al respecto.

La maestra confía en que los alumnos han realizado la tarea de “manera conjunta” y que tan solo con verificar el oficio seleccionado, el resultado se verá reflejado en la presentación que realizan los niños. Un aspecto que es de llamar la atención, es la poca vinculación que hace la maestra con el tema de la clase, solo hasta el final, trata de relacionar el tema “los campos semánticos” con los oficios que han elegido y presentado los alumnos, para entonces éstos se encuentran dispersos y con muy poca atención a lo que la profesora dice.

**Maestro 2.** Una vez que ha concluido el “juego del avío” sobre la identificación de artículos, sustantivos y adjetivos en palabras escritas en una tarjeta que están sobre el escritorio y que cada alumno elige de acuerdo a lo solicitado, el maestro indica a los alumnos que se reagrupen de acuerdo con el tipo de palabra que tienen en una tarjeta. Se ocupan alrededor de tres minutos en la organización y al final quedan tres equipos de diez niños cada uno.

El maestro explica a cada equipo en qué consistirá su tarea, dando indicaciones específicas a cada uno:

M.- *Bueno, ya tenemos tres equipos. Ahora... / necesito que ustedes, en equipo, traten de definir por qué se llaman artículos ¿sí? Piensen y aquí lo quiero que me lo escriban // (inaudible) bien continuamos. Les di una hoja para que todos intenten, intenten con su grupo el concepto de por qué se llaman así, artículos. Ya todos están reunidos y entre todos van a pensar por qué se llaman artículos ¿de acuerdo? (dirigiéndose al primer equipo) Igual ustedes (dirigiéndose al segundo), ya les acabo de entregar una hoja. Quiero que entre todos ustedes se pongan a pensar por qué se llaman sustantivos y me lo escriban ¿de acuerdo? Ustedes, todos, son adjetivos (se dirige al último equipo). Pero ahora me van a definir en esa hoja con su lápiz, me van a escribir por qué se llaman adjetivos ¿sí? ¿de acuerdo? inténtelo, a ver, vamos a ver el trabajo / Aquí puede haber... alguien puede dirigir los trabajos, alguien puede escribir, y el que tenga mejor letra ¿quién tiene mejor letra?*

Al.- Ana María

M.- *Ana María. Bueno, pues Ana María va a ser la que va a escribir ¿sí?. Ándale Diana, y los demás, a pensar y a darle ideas de por qué se llaman artículos ¿sí?*

M.- *Su color... a ver, un color ¿quién va a escribir aquí? ¿quién tiene la letra bonita? // bien, ya todos tenemos nuestro marcador. Mientras, la mayoría*

*van a empezar a pensar, vamos a pedirle que pase un representante de cada equipo al frente. ¿Quién quiere ser el representante de este equipo?*

Al1.- Yo

Al2.- Yo

M.- *Irbing. A ver, tú Irbing. Con tu tarjeta Irbing. Ahora siéntate tú ahí en su lugar. Vean lo que tenemos aquí, los demás. Tenemos un artículo que se llama...*

No hay un tiempo específico destinado a que los alumnos realicen su actividad en equipo. El maestro pregunta a los alumnos si ya tienen su definición. El primer equipo no la ha completado y el maestro les indica que "se pongan de acuerdo". Un alumno de otro equipo se levanta de su lugar y lee la definición de "adjetivo". El maestro pregunta al grupo si es correcta. Los alumnos responden afirmativamente al unísono y el maestro solicita un aplauso para el alumno que leyó ésta definición. Los otros equipos no han terminado su definición y el maestro los apresura.

### *Análisis*

Al parecer el objetivo y las instrucciones de la tarea son "claras" para cada uno de los equipos, los alumnos se disponen a hacer las definiciones y no formulan preguntas relacionadas con la tarea o contenido, sólo hacen intervenciones irrelevantes (por ejemplo, Al.-*lo escribimos con lápiz o pluma*, M.- *Con lápiz o con lo que quieran, no importa*). Llama la atención que a lo largo de la clase, el profesor no ofrezca ningún tipo de explicación sobre los conceptos, probablemente la presentación de éstos se realizó en una clase previa.

Durante el desarrollo de la actividad el profesor insiste en que "piensen y aporten ideas sobre el "concepto", al parecer refuerza la idea de que los alumnos ya saben hacerlo, insiste en que para esta actividad, "hay que pensar todos juntos", parece que este tipo de frases explican por sí mismas lo que el alumno tienen que hacer, sin aportar más información sobre cómo se puede pensar juntos.

No obstante, al interior de cada equipo se observan pocas interacciones entre los participantes, debido a que son muy numerosos, en uno de ellos, una niña está dictando a otra, quien escribe mientras el resto de los niños la observan. Algunos quedan bastante lejos de la alumna que escribe, esto propicia que se distraigan y hablen de otras cosas ajenas a la actividad escolar.

**El profesor 5.** Como ya se mencionó, este profesor realiza la mitad de las actividades de clase con el grupo completo, en la segunda parte, organiza a los alumnos por equipos, dando las siguientes indicaciones:

M.-...*Debe de haber una noticia y debe de haber una cosa muy interesante, todos van a opinar viendo qué tipo de noticia van a escoger. Escuchan bien, porque no nada más el trabajo va a ser de uno, sino de todos en conjunto, para que vean quién lo va a explicar. Tienen que tener un secretario, quien va a anotar / con lo que van a explicar de qué se trata ¿de acuerdo? Y debe de haber una persona que (...) más que nada el que va a tomar todas las palabras, para que no estén hablando todos juntos ¿de acuerdo? Entonces, deben escoger una persona que realmente cuando vaya a exponer, no van a exponer todos, sino tienen... me van a enseñar (...) me sacan la noticia, hay que pegarla, hay que recortarla y que me van a explicar ¿de acuerdo? Si es importante o no es importante esa noticia ¿de acuerdo? Nomás voltean la mesita y se voltean, yo les doy el periódico ahorita.*

Al.- *Maestro, no se puede*

M.- *¿Cómo que no se va a poder?! Date la vuelta nada más // No // ya se pudo / a ver, ¿ya? / a ver, arrímate para allá / ¿ya? / ¿te doy el periódico? //este ¿no?* (el maestro anota en el pizarrón:¿Qué pasó?, ¿Dónde pasó?, ¿Cuándo pasó?, ¿Cómo pasó?, ¿Quién o quienes están involucrados? Mientras, los alumnos leen los periódicos que les dio el maestro)

Al.- *(murmullo)*

M.- *¿Ya tienen periódico ahí? A ver, qué está pasando ahí? // (sin diálogo unos minutos) //*

El maestro recorre el salón repartiendo ejemplares de periódicos a cada equipo y cuando termina, va hacia el pizarrón para anotar las mismas preguntas que están en el libro. Entretanto, los alumnos comienzan a hojear los periódicos. Casi no hablan o lo hacen en voz muy baja, dirigiéndose al compañero más próximo. Se aprecian diferentes dinámicas en cada equipo. En la mayoría, un alumno tiene el periódico frente a él y lo hojea, mientras los demás se acercan tratando de ver. Para algunos, el periódico queda de cabeza. En dos equipos, los alumnos dejan de hojear el periódico, voltean hacia donde está el maestro y permanecen unos momentos inactivos, al parecer, esperando que el maestro termine de escribir para consultarle algo.

En un equipo un alumno lee en silencio, los otros tres miran hacia otro lado o buscan algún objeto en su mochila. Al poco tiempo, se observa que separan las hojas del periódico para repartírselas y cada uno realiza la actividad individualmente. Una alumna muestra una noticia al alumno que tenía inicialmente todo el periódico, éste toma esa sección y atiende a lo que le señala su compañera. Al cabo de un rato, se observa que este alumno lee en voz alta dicha noticia, mientras sus compañeros de equipo escuchan.

Análisis

Una vez que el profesor revisa con el grupo completo la estructura y seguimiento de la noticia, realiza una actividad complementaria, en la cual pone en práctica dichos contenidos aplicándolos a materiales reales. Por esta razón, el objetivo de la actividad en equipo queda aparentemente sobreentendida, sin embargo, las instrucciones sobre la realización de la tarea no son especificadas, éstas se sustituyen por las interrogantes que el maestro escribe en el pizarrón.

Lo que llama la atención, es lo que el profesor hace en relación a tres tipos de instrucciones: a) sobre la forma de interactuar “van a opinar” y tienen que “escuchar bien”, b) las instrucciones sobre la “distribución de roles” y c) la insistencia sobre el trabajo conjunto. Se puede suponer que el profesor cree que es suficiente decirle a los alumnos lo que “tienen que hacer” para que éstos lo realicen, contrario a lo que las investigaciones de Guillies y Boyle, 2006; Webb (1982), Webb, Megan, Tondra, De Chan, Freund, Shein y Melkonian, (2009), quienes demuestran, que las habilidades de interacción entre alumnos requieren de un entrenamiento explícito. De igual manera, Mercer y sus colegas (2001), han desarrollado un programa denominado “Aprendiendo juntos” que consiste en una serie de lecciones, tanto para el maestro como para los estudiantes, donde se practican maneras de conversar productivas. Esto evidencia que la declaración de instrucciones para seguir un procedimiento, no es suficiente, y los alumnos no logran ejecutarlas con eficiencia con solo escucharlas.

Por su parte, Johnson, Johnson y Holubec (2006), han señalado que la asignación de roles sirve para reducir la participación pasiva de algunos estudiantes, puesto que es una manera efectiva de hacer que todos los miembros de un equipo participen. Sin embargo, este tipo de asignación de roles necesita ser especificada en los primeros momentos y hasta que los alumnos los asuman de manera espontánea, no solo porque “tiene bonita letra” o porque “sabe hablar bien”, en este caso, algunos de los miembros del equipo se quedan sin un rol asignado.

Por último y de cualquier manera, cabe destacar que es el único de los profesores observados que ofrece este tipo de instrucciones, lo cual hace suponer que tiene una noción general de lo que implica el trabajo en equipo, o que ha recibido algún tipo de información, pero que no sabe cómo desarrollarlo por completo en el aula.

**El maestro 7.** A pesar de que los alumnos se encuentran organizados en equipo, la siguiente actividad se realiza con el grupo completo. El maestro solicita a los alumnos que localicen la página 45 de su libro. Sólo hay un libro en cada equipo, por lo que el integrante que lo tiene cumple la instrucción mientras los demás observan. Un alumno lee en voz alta la nota periodística "A" localizada en esa página. Posteriormente, el maestro pide a otro alumno que lea la noticia "B" de la página 48, continúa con la siguiente instrucción:

M.- *Bien, enseguida, cada uno de los equipos va a leer ahí mismo, la noticia que está señalada con la letra C, para después, aquí en el pizarrón vamos a responder a cada una de esas preguntas que forman la estructura de esa noticia. Cada uno de los equipos entonces, en la letra C.*

M.- *Ahí, leyendo la noticia C, acérquense un poquito más*

Al.- (leen en un solo libro, todo el equipo)

M.- *Ahora vamos, cada uno de los equipos, ahí mismo, tratando de encontrar la respuesta a cada una de las cinco preguntas que están escritas en el pizarrón, // el equipo que tenga la primera respuesta nos la puede decir para anotarla en el pizarrón. A ver, José*

Al.- (...)

M.- *A ver, pónganse de acuerdo, pónganse de acuerdo*

Al.- (...)

M.- *A ver, a ver, ustedes, Alejandra*

Al.- (...)

M.- *A ver, entonces ¿qué vamos a registrar en la primera pregunta? ¿qué pasó? De lo que hemos leído de la noticia.*

Se observan distintas formas de organización al interior de cada equipo. En algunos, los niños se acercan al libro y tratan de comenzar la lectura. Parece que leen en silencio, aunque el libro para algunos, queda de cabeza. En otros equipos, un alumno lee en voz alta y los demás escuchan. Después de un rato, el maestro pregunta si ya terminaron de leer y algunos alumnos levantan la mano.

#### Análisis

El profesor ha mencionado el objetivo en la primera parte de la clase y se realizaron algunos ejercicios para identificar la estructura de la noticia. En cuanto a las instrucciones sobre la tarea a realizar en cada uno de los equipos, éstas son especificadas por el profesor y están escritas tanto en el pizarrón como en el libro de texto. No obstante, los alumnos no logran concretar la tarea, tal vez se deba más al escaso tiempo transcurrido entre las indicaciones y la solicitud de la respuesta (tan sólo de 14 segundos), que a la falta de especificación de la instrucción. La poca interacción que se ve al interior de cada uno de los equipos no favorece la resolución de la tarea. El profesor turna las preguntas a algunos estudiantes de manera individual, a los que (quizás él cree) le darán la respuesta esperada, más que dirigirse al equipo en su conjunto.

#### **A.4. Instrucciones sobre la forma de interactuar (habilidades sociales)**

Este indicador se alcanzó a observar en dos de los docentes, aunque de una manera poco precisa. Al parecer no es algo que consideren necesario, suponen que estas interacciones se presentan, por el solo hecho de sentar juntos a los alumnos. Este aspecto relevante se presenta de forma incipiente, en los maestros 2 y 5, como se puede observar a continuación,



El resto de los docentes no lo consideraron. En el análisis del resto de las transcripciones no se encontró ninguna participación orientada a promover las habilidades psicosociales entre los estudiantes, necesarias para poder interactuar de manera efectiva cuando se trabaja en pequeños grupos. Cómo lo han demostrado diversos autores (Echeita 1995; Johnson, Johnson y Holubec, 2006; Pujolás, 2008)

## **B) Monitoreo y seguimiento de la actividad**

Diversos estudios han realizado descripciones pormenorizadas sobre la asesoría que muestran los docentes, para apoyar el desempeño de los integrantes de los pequeños grupos durante el desarrollo de una tarea.

Como se revisó en el segundo capítulo, para regular las interacciones de los alumnos en pequeño grupo, el docente realiza una serie de acciones. Para el análisis de esta sección, se seleccionaron tres de las más importantes:

### **B.1. Circula entre los equipos: observa e indaga cómo trabajan**

En los cuatro grupos observados que trabajan en equipo, los profesores no circulan por los diferentes equipos con el único propósito de observar el desempeño de los equipos y la realización de la actividad. Esta actividad está ausente en los profesores que se estudiaron, tal vez porque la tradición les ha otorgado el papel de hablar y el derecho a preguntar.

Indagar sobre lo que dicen y hacen los alumnos durante la realización de la tarea, seguir su razonamiento, así como la forma en que resuelven los conflictos y desacuerdos es de gran valor para el docente, al tener una idea más ajustada sobre las capacidades de los diversos alumnos y de los grupos, y con ello poder atender con mayor pertinencia y oportunidad las necesidades de los estudiantes (Martí y Solé 1997)

## B.2. Circula ente los equipos: formula preguntas y presta ayuda

Se observó que este indicador se presenta con frecuencia y regularidad en los cuatro profesores observados, solo que, el tipo de intervención no es diferente de la que realizan cuando trabajan con el grupo completo, frecuentemente los maestros formulan preguntas a estudiantes en particular más que a los equipos en su conjunto. La mayoría son preguntas cuya respuesta ya conocen, o es para confirmar que los alumnos han entendido la instrucción, en cambio, no se presentan otro tipo de preguntas que reten las capacidades de los estudiantes.

El tipo de ayuda que brindan usualmente es ofrecerles la solución, sin dar la oportunidad para que los alumnos busquen alternativas, o bien, ofrecer ayuda ajustada a lo que hacen y dicen los alumnos.

A continuación algunos fragmentos del **maestro 5**, que ilustran esta situación:

M.- *¿Ya tienen periódico ahí? A ver, qué está pasando ahí? // (El maestro se acerca a un equipo y ayuda a los alumnos a localizar una noticia y les da una explicación de la importancia de ésta)*

M.- *Cómo está eso de la, vamos a ver (...) Esto está muy interesante, ¿por qué? (...) el Ejército Zapatista de Liberación (...) / ¿no que no hay? ¡abusados! // (El maestro va con otro equipo que no encuentran la noticia). ¿no hay? ¿seguros? // rápido porque si no, también tenemos que escuchas sus comentarios // ¿qué dice? (Ve el periódico y señala una) // ¿esto! // recórtelas, péguenlas y yo escucho, pero las van a leer // ¿Ya encontraron noticias?*

(El maestro sigue recorriendo los equipos preguntándoles si ya encontraron la noticia)

M.- ¿Ah! también eso es interesante. Pueden recortarla y pegarla. Pueden pegarla en una hoja de su cuaderno / ahorita les doy unas hojas //

Al.- Maestro, nosotros (...)

M.- (...) hojas./ No, yo les doy hojas, van a pegar ahí y luego me van a comentar de qué se trata //

Als.- (...)

M.- Ahorita les presto / tranquilo ¿eh? Una //

Al.- ¿Una a cada quién?

M.- No, dije **equipo**, no, porque si no, no fuera equipo //

(Una alumna hace una señal llamando al maestro.

Este se dirige hacia donde ella está)

En esta intervención, el maestro monitorea a los equipos, se acerca a ellos y les indica qué noticia seleccionar y qué hacer con ella, es decir les resuelve la tarea, en vez de ajustar su ayuda a las necesidades del grupo, de tal forma que sus integrantes se esfuercen por resolverla, con el apoyo docente. Por otra parte, insiste en que el trabajo es en equipo y les da una sola hoja para el equipo, con esto crea una interdependencia sobre el material que emplean los estudiantes, al tener que compartirlo. Se considera una buena estrategia del profesor.

**El profesor 7**, durante el trabajo que realizan sus alumnos en equipo, el maestro permanece de pie frente al grupo todo el tiempo. Después de un rato el maestro pregunta si ya terminaron de leer y contestar las preguntas escritas en el pizarrón, algunos alumnos levantan la mano, el maestro solicita la primera respuesta a un alumno. Este no responde y se dirige a sus compañeros. El maestro, en actitud de espera, les indica que "se pongan de acuerdo". Transcurren otros 30 segundos y pregunta a una alumna de otro equipo, aunque ésta tampoco responde. El maestro repite la pregunta al grupo en general, y un alumno contesta. El maestro se dirige a otro equipo:

M.- *¿Este equipo? ¿ustedes qué piensan sobre la primera pregunta?*

(Las niñas se acercan a ver el libro pero ninguna responde. El maestro se dirige a otro grupo de niños)

M.- *Díganme lo que considera su equipo que es la respuesta a la primera pregunta.*

(Los alumnos tampoco responden. Entonces, el niño que había contestado con anterioridad levanta la mano y el maestro le da la palabra)

M. - *A ver, su compañero José nos va a repetir lo que considera su equipo que es la repuesta a la primera pregunta*

(El niño lee la respuesta. El maestro continúa preguntando individualmente a varios alumnos. De vez en cuando pregunta a los alumnos si están de acuerdo con las respuestas dadas).

Este profesor no supervisa la actividad que se realiza en cada uno de los grupos, probablemente debido a ello, los alumnos no tengan la respuesta que el profesor espera y comienza a turnar la respuesta de un equipo a otro, finalmente le da la palabra a un alumno como representante del equipo, sin embargo, continúa de esta manera hasta agotar las preguntas escritas en el pizarrón.

**Maestro 2.** Realiza varias actividades en equipo con sus alumnos, en dos de las cuales el seguimiento de los grupos la realiza a distancia, sólo se acerca a cada equipo para proporcionarles materiales (hojas, plumones, etc.) En la última actividad “elaboración de un cuento por equipo” en el cual tienen que subrayar los artículos sustantivo y adjetivos. El maestro recorre el salón, dirigiéndose alternadamente a cada equipo para sugerirles/decirles lo que pueden escribir y para recordarles que deben hacerlo conjuntamente: M.- *Todo mundo tiene que cooperar ¿qué le pasó a ese conejo? Eso es, inventar un cuento nada más ¿sí? el que tenga la mejor idea es la que se pone.*

Análisis

Las preguntas que formula son directas, no abre la posibilidad de que los alumnos puedan crear, pues cuando llega a cada uno de los equipos y pregunta qué hacen

y les dice qué escribir. Apresura a los alumnos a terminar la tarea y descuida el proceso que conduce a ello, aunque insiste en que todos deben cooperar. El acercamiento que el profesor tiene con los equipos, demuestra que los docentes carecen de la información necesaria sobre la importancia de monitorear a los grupos y realizar intervenciones que permitan a los estudiantes cumplir la actividad de manera efectiva. No obstante, se reconoce el esfuerzo del profesor de acercarse a los equipos y verificar lo que están haciendo, así como de insistir en que para lograr la tarea “todos tienen que cooperar”, aunque no les da indicaciones de cómo lograrla.

**Maestra 1.** Se acerca a cada uno de los equipos y formula preguntas a cada uno de los alumnos como lo hace cuando está frente al grupo completo, no existe una supervisión y monitoreo de la actividad en cada equipo. Formula preguntas cerradas y sobre cuestiones que parecen intrascendentes a la actividad. Como preguntar por el nombre del equipo y su oficio.

#### Análisis

Vemos además que la función del maestro, cuando los niños trabajan conjuntamente en equipo no está definida, o más bien, que el maestro no considera su intervención necesaria en esos momentos y concuerda con la creencia docente de que, “los alumnos pueden asumir su papel temporalmente”. Cabe mencionar que algunos maestros hacen el intento por realizar el monitoreo, pero su forma de intervenir es similar a la que realizan con el grupo completo

### **C) Evaluación**

Cuando los alumnos han finalizado la tarea, es conveniente reservar tiempo para comprobar hasta qué punto se cumplieron los objetivos previstos, tanto de aprendizaje, como sobre la forma en que funcionó el equipo (proceso grupal). Cuando el docente se acerca a los grupos pequeños y sin que nadie se lo haya pedido puede observar, escuchar y preguntar, esto le permite, que se pueda valorar

continuamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los alumnos como equipo de trabajo. El aprendizaje en pequeños grupos proporciona una oportunidad para que pueda desarrollarse una evaluación basada en el desempeño y en tareas auténticas (Johnson y Johnson y Kolubec 1999).

En el contexto educativo de la educación básica de nuestro país, existe entre los docentes, una concepción tradicional muy arraigada acerca de la función y la forma en que debe instrumentarse la evaluación del aprendizaje. No obstante, el enfoque de evaluación de los materiales curriculares vigentes pretende transformar estas prácticas durante el trabajo en el aula, dándole un carácter más formativo y encaminado hacia la realimentación en curso del proceso de aprendizaje escolar.

Por la razón que fuera, no parece haberse transformado en forma significativa, de acuerdo con los resultados encontrados aquí, las evaluaciones cotidianas durante el transcurso de las clases diarias.

### **C.1. Evalúa el resultado de la actividad**

La evaluación de las actividades que llevan a cabo los 4 docentes es semejante a la que realizan cuando se encuentra el grupo completo. Preguntas constantes durante el desarrollo de las actividades confirmando lo que dicen los alumnos, turnando a otro alumno la pregunta cuando la respuesta es incorrecta, y proporcionando poca retroalimentación.

Dos de los docentes valoran el logro de los objetivos a través de las presentaciones que realizan los alumnos como producto de la actividad en equipo. Como en el siguiente fragmento:

#### **Maestro 2**

M.- (...) *El sustantivo ¿qué dijimos que eran los sustantivos?  
/ Son ¿qué? / son los nombres...*

Al.- *Son nombres de animales, personas y cosas*

M.- *Son nombres de animales, personas o cosas ¿todos de acuerdo?*

Al.- *Sí*

M.- *Por último ¿qué dijimos que eran los adjetivos? Fuerte y claro*

Al.- *Es la palabra que califica al nombre, si es grande chica*

M.- *Muy bien, todo está bien, vamos a darnos un aplauso porque todo estuvo bastante bien // un último trabajo para terminar*

### **Maestro 5**

Al.- *“Un tren recorrió un kilómetro sin conductor y con pasa...” “Qué pasó: un tren recorrió un kilómetro sin conductor y con pasajeros”*

M.- *¿Dónde pasó?*

Al.- *En pabellón Polanco*

M.- *En Pabellón Polanco ¿qué sigue hija?*

Al.- *“Cuando pasó?: el 12 de octubre, cómo pasó: el chofer dejó encendido el tren”*

Al.- *“Quién o quienes están involucrados: el conductor y los pasajeros”*

M.- *El conductor y los pasajeros, más que nada, el conductor, ¿qué va a suceder si choca?,... nada más por la falta de responsabilidad que no tenía el chofer del metro que sucedió ahí. Muy bien, le vamos a brindar un aplauso*

El aplauso constituye una forma de valorar positivamente lo que hacen los alumnos, aprobar colectivamente lo que desde el punto de vista del profesor estuvo correcto, pues el aplauso sólo se brinda por sugerencia de éste, los alumnos no lo brindan de forma espontánea.

### **C.2. Evalúa la participación de los alumnos en el equipo**

En general, ningún de los profesores observados, realizan alguna valoración de la participación de los estudiantes al interior del equipo como parte del proceso de grupo. No es tomando en consideración, tal vez la falta de información en relación a la importancia que esto representa para el buen desempeño de los alumnos en

relación a la tarea. Suponen que el resultado de la actividad es producto del equipo lo cual no necesariamente ocurre, debido a que con frecuencia la actividad o tarea la realizan uno o dos alumnos, por lo regular los que son líderes o bien, los que tienen un mejor rendimiento académico, por lo que el producto no necesariamente representa el esfuerzo de todos los miembros del equipo. Así lo expresa una alumna en la entrevista:

*Sí, yo pedí que me cambiaran de equipo porque mis anteriores compañeros no trabajaban y a mí me dejaban toda la información. A veces dejaban tarea de un día para otro y era yo la que llevaba más información y la que escribía todo. (Ariana 6°)*

De esta manera, no podría esperarse un esfuerzo especial del docente, por valorar no sólo el producto final del trabajo en equipo, sino las actividades encaminadas en el proceso del trabajo, ya sea mediante observaciones o con intervenciones sistemáticas, a partir de preguntas, que le permitirían conocer tanto los aciertos como las dificultades presentadas durante el proceso de trabajo colectivo en equipos.

A continuación se presenta el cuadro 4.7, donde se resumen las categorías y los indicadores correspondientes a lo que hacen los 4 docentes cuando trabajan en equipo con sus alumnos. Este cuadro sólo registra la presencia del indicador, la calidad de éste se ha descrito en los párrafos anteriores.

Cabe señalar, que otras categorías no fueron consideradas, debido a que no se presentaron en ninguno de los profesores observados, aun y cuando fueron contempladas en un inicio, debido a que son representativas del trabajo en pequeños grupos según la literatura revisada, como por ejemplo: la interdependencia entre los alumnos, la estructura de la tarea, las interacciones de los alumnos, entre otros.



Cuadro 4.7 Organización conducción y evaluación del trabajo en equipo de 4 profesores

<b>Categorías<sup>7</sup></b>	<b>Maestros</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
<b>A) Organización del trabajo en equipos</b>					
1. Organización física del aula		X	X	X	X
2. Formación de los equipos		X	X	X	X
3. Explicitación del objetivos e instrucciones de la tarea		X			X
4. Instrucciones sobre la forma de interactuar (habilidades sociales)		X		X	
<b>B) Monitoreo y seguimiento de las actividades</b>					
1. Circula entre los equipos observa e indaga cómo trabajan					
2. Circula ente los equipos formula preguntas y presta ayuda		X	X	X	X
<b>C) Evaluación</b>					
1. Evalúa el resultado de la actividad			X	X	
2. Evalúa la participación de los alumnos en el equipo					

<sup>7</sup> El recurso para completar las categorías de este cuadro esta derivado de las observaciones y las entrevistas.

### **4.3 Estrategias discursivas de los docentes en el trabajo en equipo**

Se usa la expresión estrategia discursiva y no interacción discursiva (como se mencionó en el apartado 1.3) con el propósito de enfatizar el carácter intencionado y sistemático que debe tener el habla docente con pequeños grupos.

En la sección anterior (4. Interacción maestro-alumnos), se presentó en la tabla 4.3 el número de turnos y en la tabla 4.4 la proporción de tiempo de habla de profesores y alumnos en las cuales se puede observar que no existe ningún patrón diferenciado cuando se organizan en grupo completo y cuando lo hacen en equipo. El tiempo que emplea el profesor 5, es proporcionalmente mayor 86% contra 14% de los alumnos, al igual que el profesor 3, quien emplea el 80% del tiempo en dirigirse a los alumnos contra el 20% del habla de los estudiantes, cuando era de esperarse que la proporción de tiempo de habla del profesor disminuyera.

Los estudios de Gillies (2003 y 2004) y Hertz-Lazarowitz y Shachar, (1990), demuestran que cuando los alumnos se organizan en grupos pequeños en aprendizaje cooperativo, esta proporción de turnos y tiempo del habla resulta diferente, ya que son los alumnos quienes interactúan para lograr la tarea asignada, además, el profesor otorga cierta autonomía a los equipos para que gestionen la organización de la actividad. Esos cambios disminuyen considerablemente el tiempo de habla del profesor y los turnos de participación del docente.

Por otra parte, para examinar las interacciones que tiene el profesor con los equipos, se presentan a continuación dos fragmentos en los que se analiza la estructura IRF de las intervenciones de dos profesores.

El maestro 2, se acerca a uno de los equipos y les da las instrucciones para que definan el concepto de adjetivo, el equipo está atento a lo que dice el profesor, la secuencia de estas interacciones se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.8. Análisis de la interacción IRF del maestro 2 con un equipo.

Turno	Participante	IRF	Transcripción
293	M	I	Tienen que pensar por qué se llama “adjetivo” ¿sí? Vean por qué se llama adjetivo. Primero es una ¿qué? / es una palabra, o es un perrito o es un gato ¿qué es
294	Als	R	Una palabra
295	M	F/I	Una palabra. Una palabra ¿que acompaña a quién?
296	Al	R	Al sustantivo
297	M	I	¿Para qué lo acompaña? / ¿para qué lo acompaña?
298	Al	R	Para que diga cómo son las cosas
299	M	F/I	Para precisar cómo es. En este caso ¿una cosa o un animal?
300	Als	R	Un animal
301	M	F/I	Para precisar en este caso cómo es el animal ¿cómo es el animal?
302	Al	R	Salvaje
303	M	F	Salvaje Eso lo que me acaban de decir forma parte de la construcción de su concepto. Ahora, constrúyanlo y lo leemos ahorita
321	M	I	Muy bien ya tenemos el primer concepto. A ver quién lo va a leer de ustedes.
322	Al	R	(Murmullo entre los alumnos)
323	M	I	Leopoldo, párate. Ahí en tu lugar. A ver vamos a poner atención, lo escuchamos
234	Al	R	(Lee) Los adjetivos son palabras que acompañan al sustantivo y ayudan a precisar como son las personas, animales o cosas.
235	M	I	¿Está correcto?
236	Als	R	Si
237	M	I	Un aplauso, se lo merecen

Como se puede observar, se identifican incipientes secuencias de intercambios IRF en espiral, en la medida que en tres ocasiones (turno 293, 297 y 301) el profesor formula una pregunta a un alumno o al equipo, cuando obtiene la respuesta ésta le da pauta para formular una nueva pregunta, que permita ir encadenando preguntas y respuestas con la intención de dirigir una construcción de la definición del concepto. En cada turno el maestro va reuniendo con sus interrogantes las piezas de la definición del concepto reformulada en el turno 301.

El maestro deja al equipo y se dirige a otros. Con ello, el maestro, transfiere a los alumnos el control temporal progresivo de la actividad. Tiempo después regresa y en el turno 321, les solicita que lean la definición de su concepto. Lo que hacen los alumnos es conseguir la integración de dicha definición, puesto que se puede observar los mismos términos utilizados por el profesor y los alumnos en los turnos anteriores donde se efectuó esta construcción

Consideramos que esta actuación del profesor de dirigir más que guiar casi por completo la definición está determinada por su creencia acerca de la forma de concebir la enseñanza, es decir, él asume que tienen que instruir dejando un pequeño margen para que los alumnos sólo integren la información ya elaborada, lo que a su vez supone escasa confianza en el aprendizaje entre iguales. Con esto queda claro que se logra el propósito, pero no si se logra el aprendizaje. Por otra parte, la tarea que asigna a los equipos es de baja demanda cognitiva, lo que hace suponer que incluso solo algunos de los integrantes participaron en la tarea de integración.

Cabe mencionar que esta es uno de las intervenciones más productivas que tiene el maestro 2, la mayoría de éstas se identifican IRF cerradas. No obstante, esta situación deja ver el potencial que existe en el profesor de ser instruido en el uso de estrategias discursivas para promover de forma más intencionada el aprendizaje entre iguales.

Otro ejemplo es de la profesora 1, en su recorrido por cada uno de los equipos. Se seleccionó un fragmento de su intervención en el cuadro 4.9.

Cuadro 4.9. Análisis de la interacción de la maestra 1 con un equipo

Turno	Participante	IRF	Transcripción
16	M	I	Y a los pandas ¿qué oficio les gustaría hacer? (dirigiéndose a un equipo)
17	Al	R	Pintar
18	M	I	¿Qué oficio? ¿qué trabajo?
19	Als.	R	Pintores
20	M	F/I	Pintores. Y en ese oficio de pintores, este, qué herramientas utilizarían ustedes ahí como pintores?
21	Als	R	Pinceles
22	M	F/I	Pinceles / ¿para qué sirven los pinceles?
23	Al	R	Para pintar
24	M	I	Bueno, su compañero está hablando ¿sí? // ¿y qué otra cosa vendría en ese, en el oficio de pintor? ¿qué material utilizarías?
25	Al	R	Acuarela
26	M	F	Acuarela
28	M	I	(La maestra se dirige a otro equipo y pregunta a uno de los integrantes)¿Y tú qué harías en este oficio?

Esta secuencia sucede en un intercambio de IRF cerrado donde la maestra solo trata de indagar lo que están haciendo los alumnos a través de preguntas que conducen a respuestas cortas. En la retroalimentación la maestra solo repite la respuesta que le antecede sin ofrecer ningún otro tipo de información, ni relacionar las preguntas de acuerdo con las respuestas que dan los alumnos. En cada uno de los equipo pregunta por el tipo de oficio que están trabajando, aunque tampoco lo relaciona con el tema de la clase que son “los campos semánticos”, a pesar de que la actividad sólo es un recurso para facilitar la comprensión del tema por parte de los alumnos.

No se observa ningún trabajo conjunto entre los alumnos, cada uno de los miembros del equipo realizan una tarea individual. Las intervenciones de la maestra no propician el intercambio ni el trabajo conjunto entre los alumnos. La concepción del aprendizaje de la maestra sigue siendo un proceso de tipo individual a pesar de que los alumnos se encuentran organizados en equipo.

En general, se pudo observar que los maestros no presentan estrategias discursivas claramente diferenciadas cuando trabaja con los equipos, de cuando

lo hacen con el grupo completo, sus intervenciones son iguales, salvo ciertos intentos por parte de alguno de los profesores como es el caso del maestro 2, que se presenta antes.

## 4.5 Creencias de docentes y alumnos acerca del trabajo en equipo

### Creencias de los profesores del trabajo en equipo

De la transcripción de las entrevistas de cada docente, se identificaron las respuestas recurrentes, para ser organizadas en categorías. De algunas de éstas, se derivaron subcategorías. En el cuadro 4.10 se presenta las 5 categorías, su explicación, y ejemplos que ilustran cada una de ellas.

*Cuadro 4.10 Categorías de entrevista de los docentes*

<b>Categorías</b>	<b>Explicación</b>	<b>Ejemplos de respuestas</b>
1. Concepto de trabajo en equipo	Definición y/o explicación que tienen los docentes del trabajo en equipo	<i>“Es una forma de trabajo muy importante en el aula ya que contribuye a desarrollar la empatía y a tener mejores resultados en el aprendizaje”.</i> (M 4)
2. Conformación de los equipos:	Criterios utilizados para la conformación de los equipos	<i>“Se les deja a elección del alumno trabajan mejor, no se pelean tanto”</i>  <i>“mi labor es mezclarlos que sean niños y niñas “ (M4)</i>  <i>“los que saben más con los que saben menos para que se ayuden” (M 7)</i>
3. Contenidos y actividades escolares en los que se trabaja en equipo	Materias en las que preferentemente utilizan el trabajo en pequeños grupos	<i>“Matemáticas porque el libro de texto así está organizado. Para trabajar por equipos</i>  <i>“Lengua y Ciencias”</i>
4. Beneficios sociales y cognitivos del trabajo en equipo	Aportaciones socioemocionales y motivaciones que se generan en los alumnos al participar en los equipos	<i>“Promueve la iniciativa y la motivación (M 2)</i> <i>“Aprenden a respetar el trabajar de los demás” (M 6)</i>
	Refiere a los aprendizajes escolares que se logran mediante el aprendizaje en equipo	<i>“Los alumnos generen opiniones propias y defiendan sus ideas” (M 4)</i>  <i>“Pues los niños aprenden mejor” (M 8)</i>
5. Problemas al trabajar en equipo	Refiere a las dificultades que los docentes encuentran para llevar a cabo el trabajo en equipo con sus alumnos	<i>“Que platican y se pierde el tiempo” (M5)</i>  <i>“Es que no todos trabajan, sólo algunos aportan ideas mientras que otros permanecen pasivos” (M 2)</i>

## Visión general

Todos los maestros se muestran poco acostumbrados a las entrevistas. Así que no les resulta fácil responder en forma directa, clara y concisa a cada una de las interrogantes. No parecen reflexionar mucho para responder a la solicitud específica y al responder, se desvían con frecuencia del sentido o aspecto concreto de lo que se les cuestiona. Empiezan respondiendo sobre el asunto consultado, pero van hilando sin detenerse otros relacionados, como si al ir respondiendo fueran armando su discurso con lo que se les viene a la cabeza por asociación de ideas y temas.

Ejemplo: A la pregunta: *¿Cómo organiza los equipos para trabajar?*

Una maestra comienza a responder: *“Al principio les ponía yo como los juegos que se hacen, los numeraba yo del uno al cinco...Después describe como han aprendido a escoger compañeros, continua comentando sobre las dificultades que reviste la elaboración de temas a investigar, se sigue indicando como algunos alumnos son eliminados, por su falta de colaboración en el trabajo y sin detenerse, la misma maestra concluye: “Yo tengo por costumbre poner jefes de grupo, el jefe de grupo es el que vigila las salidas al baño, el subjefe... el jefe a los niños, y el subjefe a las niñas (...) siento que si los he dejado así que se organicen, entre ellos mismos se van respetando.*

### 1. Concepto de trabajo en equipo

En cada una de las siguientes citas, los maestros evidencian su desconocimiento sobre el valor psicológico de la **interacción** como vehículo propicio para una apropiación educativo-cultural. Tampoco se considera el **lenguaje** como una herramienta que posibilite la construcción y reestructuración del conocimiento en cada uno de los miembros, con independencia de su rol en el grupo.

De igual manera, no parecen contemplar el valor que puede adquirir el trabajo colaborativo, como una forma propicia para el desarrollo de capacidades que



permiten otorgar o recibir apoyo, o bien, al asumir un compromiso que adquiere cada miembro para desarrollar un conocimiento colectivo.

En el pensamiento de los docentes, esta forma de entender el trabajo en equipo resulta útil para la resolución de ejercicios, aunque no parece contemplarse como una situación que propicie el aprendizaje colectivo, sino aquel donde los “*más atrasados*” pueden obtener ventajas de los “*más avanzados*”. Como en la siguiente declaración:

*“Las Matemáticas les gusta en equipo porque, como son difíciles, las opiniones de los demás les van ayudando, entonces si alguien no sabía hacer algo porque no entendía qué estaba trabajando y al ver que el de lado lo hace de alguna manera, él empieza a copiar y empieza a participar y empieza a investigar.”* (M2)

En general, los docentes han ido construyendo su concepción del trabajo en equipo, en una forma intuitiva y experiencial, es decir, no tienen un respaldo conceptual, por ello se expresan en términos de que, *es mejor la suma de esfuerzos*.

*Porque una idea, como dicen, dos cabecitas piensan más que una, yo lo he visto y comprobado.* (M4)

*Más que nada es un intercambio, una lluvia de ideas de todos ellos. El trabajo en equipo se presta a que es un intercambio.* (M7)

Se mantiene la noción de que, es para hacer algo juntos: *aportando cada uno de ellos una parte que le corresponda para después consultar y exponer.* (M7)

*Todos van a dar sus ideas, pero las mejores son las que van (dando) uno por equipo y eso es lo que hacen.* (M1)

Por último la siguiente declaración refleja que a pesar de la autonomía delegada, el alumno continúa bajo la supervisión y control del maestro: ... *que la motivación salga de todos. Que ellos mismos busquen, que ellos mismos investiguen, claro está, todo bajo la asesoría del docente, o sea del maestro.*

## **2. Conformación de los equipos**

El criterio de formación de los equipos que utilizan la mayoría de los docentes, es por afinidad y libre elección que los alumnos hacen de sus compañeros, así comentan:

*Mire, los dejo a su elección, porque muchas veces yo los pongo con unos niños que no se llevan, no trabajan, no lo hacen, y así, si los dejo en equipo, ya saben con quién, ellos solos se acercan a su equipo. (M1)*

*Que lo hagan totalmente en forma voluntaria”, de acuerdo a su interés, a sus amigos. (M6)*

*Hay ocasiones en que después dijeron, no maestra, mejor con fulanito porque perenganito es muy flojo y nada más está jugando, entonces ellos ya aprendieron a seleccionar compañeros, y solamente así trabajan. (M8)*

En otros casos, los maestros combinan su decisión mediante algún sencillo procedimiento,

*Al principio todo siempre lo tiene que hacer el maestro. A ver, un equipo de este lado, un equipo acá, o las cuatro primeras bancas se tratan de organizar, y ya saben ellos que las tres primeras forman seis alumnos, allá forman seis, y así, se van formando los equipos. Hay veces cuando, por ejemplo, ya les empiezas a dar más libertad les dices cada quién se va a organizar con las personas que quieran trabajar entonces se empiezan a abrazar, no, que tú, que mi amigo, que tú vente para acá”, y entonces se forman equipos por afinidad. (...) Al principio el maestro pone las reglas. (M2)*

Muy pocos maestros muestran otros criterios para esta conformación, más afines con los planteados tanto en el aprendizaje cooperativo como colaborativo, con el propósito de generar ayuda entre los mismos estudiantes,

*Para formar los equipos utilizo diferentes formas. (...) mi labor es mezclarlos que sean niños y niñas. (...) siempre me gusta tomar un niño que desarrolla bien el procedimiento en la matemática, y entonces lo coloco de tal manera que ayude a sus compañeros, que los organice, vamos, porque hay niños tan tímidos que tienen hasta miedo de decir es esto, o defender su posición (M4)*

### **3. Contenidos y actividades escolares en los que se trabaja en equipo**

A pesar de que declaran que el trabajo en equipo lo hacen con cierta regularidad (2 o 3 veces a la semana), posteriormente dicen que lo realizan sólo cuando los libros de textos así lo sugieren, como en matemáticas y español, los siguientes ejemplos dan cuenta de ello:

*Más en Matemáticas y en Español. Tal vez porque las actividades del libro y del fichero nos dan a nosotros la pauta y el material para que ellos entiendan, y en Historia se puede trabajar con cuadros sinópticos, láminas que ellos elaboran o investigaciones. (M8)*

*Trabajar en equipo me cuesta más trabajo en Español que en Matemáticas, porque el libro de Matemáticas está muy bien elaborado que el procedimiento se va dando, o sea, ellos van siguiendo indicaciones. Pero en Español no. (M7)*

*De inicio en todas. ... Matemáticas se presta más...(M7)*

Aunque reconocen que el trabajo en equipo se puede utilizar en diferentes contenidos, parece que otros profesores no se circunscriben sólo a las indicaciones de los libros de texto y dicen que lo realizan en otras materias:

*“Pues hay materias que se prestan más a el trabajo en equipo” (M3).*

*“Hay materias que se prestan más para el trabajo en equipos como Ciencias Naturales, Geografía. En equipos se trabaja mejor en esas áreas, Naturales, Geografía, en Historia también lo hacemos para buscar (...), en Civismo.” (M4)*

Asumiendo nuevas forma de utilizar el trabajo en equipo: En *investigaciones y exposiciones de temas y en actividades extracurriculares, como cuando toca biblioteca (M3)*

#### **4. Beneficios sociales y cognitivos del trabajo en equipo**

No son muy claros los beneficios que el trabajo en equipo reporta para los estudiantes, es una consideración intuitiva, por lo que ellos han observado cuando adoptan esta forma de trabajo en el aula. Analizando las entrevistas se pudo identificar que algunos de los docentes mencionan más los beneficios sociales que los relacionados con el aprendizaje, pues en este último sienten que pierden el control,

*... cuando quiero que entiendan un tema lo explico de forma colectiva. (M6)*

Una ventaja en este nivel es que se identifica el aislamiento de algunos alumnos y la posibilidad mediante la asignación al equipo, de hacer la integración del mismo:

*... “que hay alumnos que se observa, desde que uno los recibe, permanecen al margen”... “...hay algunos que se aíslan”... “...”los integramos a los equipos”.*

Los equipos entonces ofrecen como ventaja que posibilitan la integración social:

*Lo que se trata de hacer es que todos los niños participen, y yo los integro, o sea, los que tienen mayor capacidad con los de mejor capacidad para que también participen todos. (M3)*

*...y hay algunos que se aíslan, entonces esos alumnos los integramos a los equipos, platicamos (...) ya denle chance de que participe con ustedes, entonces eso es algo bastante bueno porque le da oportunidad a esos alumnos con esas ciertas características que tiene particularmente, de integrarse a un equipo de trabajo. (M7)*

*En individual uno trata de evaluar al niño y en el colectivo él aprende a expresarse mejor, pierde el miedo, y yo siento que se integra mejor en el grupo. (M3)*

Otros atributos que están relacionados con el desarrollo de los alumnos y que el trabajo en equipo fomenta, están;

*El trabajo en equipos tiene la ventaja de que los niños aprenden a respetar el trabajo de los demás. Además promueve la iniciativa e imaginación. Resulta un orgullo para el alumno el mencionar su idea. Facilita el trabajo del maestro en la investigación y fomenta la sociabilidad entre los niños. (M4)*

La siguiente maestra señala que la labor de tutoría para ofrecer explicaciones entre iguales arroja mejores dividendos respecto a la comprensión del tema escolar que están viendo.

*Entonces es más fácil para mí que entre ellos se expliquen y así se entienden más. Yo he visto, por ejemplo, “no me entiendes verdad”, pues que no, “bueno, a ver, ¿quién ya hizo este ejercicio, ¿le puedes explicar a tu compañero?”, ya se lo lleva, le explica, le dice, ya lo vuelvo a llamar y le digo “¿ya entendiste”, “sí maestra, es que a mí me había fallado en este problema, o era suma, o era resta...”, entonces sí me auxilio mucho con ellos. (M4)*

*Las matemáticas les gusta en equipo porque, como son difíciles, las opiniones de los demás les van ayudando, entonces si alguien no sabía hacer algo porque no*

*entendía qué estaba trabajando y al ver que el de lado lo hace de alguna manera, él empieza a copiar... (M2)*

Reconocen que las aportaciones de los compañeros les pueden ayudar a entender mejor la tarea, al parecer en equipo si se vale copiar es una oportunidad pues de otra forma no está permitido, así lo expresa profesor (2):

*... también las opiniones de las demás les van ayudando. Si uno no saber hacer algo al ver que su compañero de al lado lo hace empieza a copiar.*

*Aprenden más en quipo porque hay uno o dos compañeros que saben más y lo comparten con sus compañeros y lo comparten con sus compañeros y todos salen beneficiados. (M7)*

Sorprenden estas opiniones de este maestro, pues en la observación en el aula las interacciones entre los alumnos son muy pocas, lo hacen en voz poco audible y cada uno realiza la tarea en equipo pero de manera individual.

## **5. Problemas al trabajar en equipo**

Las principales dificultades del trabajar en equipo, en que coinciden los docentes es el desorden e indisciplina que se genera entre los alumnos y la pérdida de tiempo. Es evidente que el habla entre los estudiantes lo perciben como un desorden, situación que es congruente con la idea de que los alumnos en clase deben estar callados y poniendo atención, dos condiciones necesarias para “aprender” o para repetir lo que ellos dicen, aunque sea temporal. La siguiente declaración da cuenta de esta situación:

*Me costaba mucho trabajo, por inquietos y tal vez, uno como que se queda con la educación tradicionalista “tienen que ser receptores nada más”. Entonces me*

*molestaba el bullicio, me ponía de nervios el bullicio, ¿no están trabajando verdad?. (M4)*

*Pues, al principio, empiezan con desorden, pero ya... como ya no hay tiempo (...), ya hay un acuerdo, si no se comportan no trabajan en equipo. (M3)*

*Desventajas en equipo es que por estar platicando es un poquito más tardado que... por estar platicando, se desvían y no hacen el trabajo. Pues... tiene que haber mucha vigilancia porque muchas ocasiones pierden el tiempo jugando, platicando (M1)*

*El trabajo en equipo nos cuesta mucho trabajo porque no lo podemos controlar. O sea, sí hay muchas creaciones si tú quieres, sí hay participación de los niños, pero no podemos controlar. Para nosotros ésta es la más grande dificultad que tenemos en este sentido.(M3)*

Otro obstáculo que perciben los profesores, está en relación con la participación de los alumnos en torno a la tarea, señalan que es inequitativo pues unos trabajan más que otros.

*Las desventajas del trabajo en equipos son que no todos los equipos funcionan bien, en ocasiones son apáticos y la inseguridad los traiciona. (...). Otra dificultad es que me cuesta trabajo calificar el trabajo por equipo cuando sé que sólo uno o dos de cinco trabajaron. (M4)*

*En equipo, como es forzado y son tres o cuatro, entonces hay uno que lo hace y dice “ya terminamos”, y aunque los otros estuvieron platicando y jugando y no lo realizaron. (M6)*

*Cuando trabajamos en equipo, siempre hay uno que nos está guiando el trabajo, pero es uno, y los otros cuatro medio aprenden o medio juegan y se distraen con mayor facilidad, o simplemente se ponen a pelear. (M2)*

Por último los maestros manifestaron tener preferencia por el trabajo con grupo completo (le llaman de manera individual). Porque así controlan el grupo y se sienten seguros de que enseñan, constatan de esta forma el aprovechamiento de los alumnos.

El trabajo en equipo no constituye una alternativa para que los niños aprendan entre ellos, y les resulta difícil poder evaluar y verificar el aprendizaje. Es evidente que los maestros no tiene certidumbre si los alumnos aprenden cuando están en equipo debido, entre otras razones, a que durante la actividad de monitoreo no realizan de forma sistemática observaciones sobre la participación de los estudiantes para conocer sus dudas, dificultades y desempeño dentro de los grupos.

Los docentes piensan que el trabajo en “equipo”:

- Es propicio en matemáticas y español es donde se vislumbran las mayores posibilidades de su uso, por ser indicado o sugerido por los libros de texto
- Tiene diversas ventajas para la integración social de alumnos siempre que se realice la integración de los miembros del grupo por afinidad
- Permite que los más atrasados escolarmente puedan “copiar” procedimientos de los más adelantados.
- Tiene ventajas para el aprendizaje, pues comparten unos a otros. Sin embargo, no es a partir de la interacción entre ellos mediante el intercambio y discusión de sus ideas.
- Presenta serias dificultades y retos para el control del trabajo y la disciplina.
- Por su esfuerzo y nivel de productividad suele ser inequitativo.
- 

En conclusión, a pesar de la aparente diversidad de criterios que se derivan de los extractos anteriores, en ninguno de los casos estos evidencian una concepción



cercana o clara de la interacción entre iguales o del papel del lenguaje como verdaderos promotores en la apropiación y reestructuración del conocimiento, sino una noción simple de apoyo o de ayuda de unos a otros.

Se hace evidente con todo lo anterior, el desconocimiento docente de los diversos recursos que el habla productiva entre iguales, (para por ejemplo, exponer y argumentar o contrargumentar puntos de vista propios y de otros que se requieran, Mercer y Littleton, 2007). Así como los distintos recursos comunicativos que el verdadero trabajo en pequeños grupos supone, tales como la solicitud oportuna de ayuda o el otorgamiento de apoyo en momentos clave de una verdadera discusión y confrontación de ideas (Webb, 2009), que podría hacer por esta clase de aprendizaje.

### **Opiniones de los alumnos del trabajo en equipo**

Se aplicaron un total de 20 entrevistas a los niños de 4° y 6 ° grado, de ambas escuelas. La selección fue por conveniencia, es decir los alumnos que profesor dejaba salir del salón para que éstas se realizaran en el aula de usos múltiples. Una vez transcritas las entrevistas se identificaron las principales recurrencias a partir de lo cual se generaron cuatro categorías, las que se presentan en el cuadro 4.11, con su respectiva explicación y algunas declaraciones de los niños que permiten ilustrarlas.

Tabla 4.11 Categorías de las entrevistas con los alumnos

Categoría	Explicación	Ejemplos
1. Formación de los equipos	Es la manera en que se conforman los equipos	<i>Con mis amigas, porque con ellas me entiendo más y lo hago más rápido</i>
2. Organización del T E	Es la forma en que los alumnos regularmente trabajan en equipo	<i>Lo vamos haciendo en partecitas y ya cuando acabamos lo juntamos todo al final</i>
3. Beneficios sociales y para el aprendizaje del TE	Da cuenta de la utilidad que reciben los alumnos del trabajo en equipo para el aprendizaje y la convivencia	<i>Aprendo más sobre el tema</i>
		<i>cuando terminamos de hacer el trabajo se hacen más amigos</i>
4. Problemas del TE	Dificultades en la realización del trabajo en equipo	<i>Hay veces que hay compañeros que se portan mal y luego ya no nos podemos organizar</i>

## Visión general

La mayoría de los alumnos se mostraron colaboradores con la entrevistadora contestando a cada una de las preguntas que se le formularon. Algunos alumnos mostraron timidez, su voz era poco audible y sus respuestas cortas y concisas. Otros sin embargo, se extendían en sus respuestas y aportaban incluso sus experiencias, esto aconteció sobre todo con los niños de 6° grado.

### 1. Formación de los equipos

La forma en que los alumnos dicen que se organizan para trabar en equipo es por afinidad, con sus mejores amigos y por el lugar que ocupan en aula. Esto coincide con lo que los profesores han reportado. Por ejemplo,

*Con mis amigas, porque con ellas me entiendo más y lo hago más rápido (Luis 4°)*

*Desde que empezamos el año hicimos equipos y con ese mismo equipo trabajamos siempre. Nosotros escogimos a nuestros compañeros (Carlos 6°)*

*A veces nos divide en filas y trabajan todos los que están enfrente, los de en medio y al final o de tres (Irvin, 6°)*

También los niños reportan que algunos maestros forman los equipos,

*El maestro hace los equipos, él nos escoge (Jorge, 3°)*

*Nos pone con quien no nos juntamos, porque si nos pone con uno de nuestros amigos, nada más platicamos (Juan Carlos 6°)*

## **2. Organización del trabajo en equipo**

Como vimos antes en los registros de clases, los maestros ofrecen pocas pautas para que los alumnos se organicen e interactúen al realizar trabajo en equipo. Sin embargo, éstos parecen funcionar como “equipo” de manera intuitiva, o porque trasladan las formas de organizarse que desarrollan en sus juegos, es decir, “a ti te toca”, “ahora yo hago”. Así, se reparten la tarea y después de trabajarla de forma individual, la integran. A continuación unos fragmentos ilustrativos:

*Lo vamos haciendo en partecitas y ya cuando acabamos lo juntamos todo al final.*  
(Alin 4°)

Un niño tiene más clara la idea de lo que implica el trabajo en equipo:

*A organizarse...y ya, a compartir o fijarse metas y ya nos ponemos de acuerdo*  
(Luis 6°)

Sin embargo, para otros estudiantes la idea es que en un equipo está implicado el trabajo conjunto, no obstante, no existe para ellos el apoyo colaborativo y solidario,

*Todos lo hacemos juntos pero cuando alguien no puede le damos su parte y ya preparamos solitos la exposición (Ariana 6°)*

Al parecer esta forma de repartirse el trabajo funciona en todos los niveles educativos, sin que explícitamente se les haya enseñado.

### 3. Beneficios para el aprendizaje y sociales del T E

Resulta interesante que los alumnos logren percibir los beneficios sociales y para el aprendizaje de manera igualmente importante. A diferencia de los profesores quienes señalan más los beneficios sociales que los de aprendizaje, los alumnos manifiestan que aprenden y al mismo tiempo hacen amigos.

Asimismo, declaran algunos conceptos necesarios para el trabajo conjunto, lo interesante sería verificar como lo llevan a cabo, puesto que no fue posible hacer estas observaciones adicionales, dado que el propósito de este trabajo está centrado en los docentes.

De cualquier manera, estas declaraciones dejan ver el potencial y disposición que tienen los alumnos para poder promover estrategias explícitas y claras que hagan más productivo el trabajo en pequeños grupos. Así a la pregunta;

¿Te gusta trabajar en equipo?

Los alumnos identifican diversos beneficios de carácter motivacional, social y para el aprendizaje. Vea las siguientes afirmaciones:

*Si, pues porque hacemos muchas cosas divertidas, aprendemos y a la vez nos divertimos (Brenda 4°)*

*Si, aprendo más en equipo por que encontramos más cosas todos juntos, compartimos, nos organizamos y aprendemos (a) hacernos compañía, porque a veces estas solo, sin que nadie que me ayude y a mí me gusta que me ayuden y ayudar. (Jessica 6°)*

*Sí, porque ahí nos ayudamos con nuestros amigos y aparte cada quien respeta su turno para hablar y porque todos se ayudan.(Rocío, 6°)*

*Sí, porque así cuando terminamos de hacer el trabajo se hacen más amigos de nosotros y me gusta porque así nos ayudamos más (Asanti 4°)*

Intercambiar ideas y que todos no ponemos de acuerdo (Carmen 6°)

En el análisis de las entrevistas también se pudo identificar que los alumnos de 4° manifiestan con mayor frecuencia que, a través del trabajo en equipo, tienen más oportunidades de hacer amigos y no sentirse solos, lo cual lo antepone a la ventaja de aprender. A continuación algunos ejemplos:

*Ayudarnos en equipo y convivir con nuestros amigos (José 4°)*

*En equipo, porque creo que todos convivimos y aprendemos más cosas (Bryan 4°)*

*Me gusta más porque nos divertimos y aprendemos todos (Leyda 4°)*

#### **4. Problemas del trabajo en equipo**

Los alumnos manifiestan que el principal problema del trabajo en equipo es su indisciplina, lo que impide poderse organizarse para este trabajo, esto coincide con lo que los profesores manifiestan, (ver análisis de entrevistas de profesores),

*Porque hay veces que hay compañeros que se portan mal y luego ya no nos podemos organizar (Brenda 6°)*

*Algunas veces se nos complica ponernos de acuerdo porque algunos son muy desordenados pero tenemos que trabajar así (Ivan 6°)*

Otra dificultad que consideran los alumnos es que en ocasiones, el trabajo que realizan es inequitativo, es decir, algunos hacen más trabajo que otros.

*Yo era la que escribía y llevaba más información y otros no hacían nada (María 6°)*

*Pues a veces unos se la pasan platicando y entonces yo y mi amiga hacemos todo (Damaris 4°)*

También señalan que a veces hay conflictos y “problemas” con alguno de los miembros del equipo y esto impide que trabajen. Algunos hacen el intento por integrarlos, pero cuando no lo logran terminan avisando al maestro para que resuelva la situación, como ocurre en la mayoría de las veces.

*Pues le digo que le ayudamos para que trabaje con nosotros y sino que le vamos a decir a la maestra que no quiere trabajar (Roman 4°)*

*Cuando alguien no quiere trabajar le decimos a la maestra que no quiere hacer nada (Mirna 4°)*

*Si me gusta trabar en equipo, pero a veces no porque algunos compañeros a veces se ponen a platicar o a decirse de cosas y pues le tenemos que decir al maestro porque no nos dejan trabajar (Flor 6°)*

Por último, aunque sólo pocos alumnos lo refirieron, un aspecto que llama la atención es el uso que hace el profesor del trabajo en equipo como un incentivo cuando los alumnos se portan bien, o como una amenaza de no realizarlo, si tienen un mal comportamiento. Por ejemplo,

*A veces cuando nos portamos bien lo hacemos en equipo (Armando 6°)*

*Porque luego el maestro como somos medio latosos, no le gusta que lo hagamos en equipo, nos dice que ya no vamos a trabar en equipos (Lety 6°)*

En tanto que para el alumno representa una forma interesante y motivadora de aprender, para el maestro se convierte en una pérdida del control de la disciplina en el aula.

Las voces de los alumnos reflejan su sentir con esta forma de trabajo escolar. Se hace evidente el gusto como factor para el aprendizaje y la convivencia (Un

aspecto considerado en las competencias planteadas en la RIEB). Se deja ver la disposición para hacer este trabajo, sin duda un elemento clave para la optimización del aprendizaje, aunque en estas opiniones, al igual que en las observaciones realizadas, se ve la ausencia de una orientación y guía antes y durante esta forma de trabajar.

Aunque resalta el alto valor asignado a la interacción social por los alumnos con expresiones tales como, compartir, ayudar, platicar, conocer a sus compañeros y hacer amigos. Este aspecto no se respalda con las observaciones, quizás por la dirección y en algunos casos el control que el profesor realiza.

## CONCLUSIONES

La presente investigación estuvo orientada hacia la búsqueda de respuestas a cuatro planteamientos que en su conjunto llevan a un cuestionamiento sobre la forma y el conocimiento que pone en juego un grupo de docentes de escuelas primarias al realizar sus prácticas en pequeños grupos en el aula, aprovechando los beneficios que esta forma de trabajo tienen para el aprendizaje de los alumnos. Los resultados obtenidos a través del análisis de las clases y de las entrevistas de los ocho profesores estudiados, permiten arribar a las siguientes conclusiones.

Aunque se ha demostrado el potencial que el trabajo en pequeños grupos tiene para el aprendizaje de los alumnos, muchas investigaciones evidencian que el colocar a los alumnos juntos no garantiza en ningún modo, que un mejor aprendizaje ocurra. Se trata en cambio, con esta forma de trabajo, de aprovechar su valor potencial para el aprendizaje, en tanto ofrece un contexto en el que los niños pueden compartir sus ideas y apropiarse de significados mediados socialmente. Sin embargo, estas ventajas se ven limitadas si los docentes y alumnos, como muestran los resultados en este estudio, no realizan propiamente un trabajo en equipo.

En general, los resultados aquí descritos coinciden ampliamente con otros estudios e investigaciones similares por ejemplo las realizadas en Reino Unido por Bratchford, Kutnick, Baines y Galton, 2003; en Estados Unidos Johnson y Johnson, 1994; en Argentina por Gibaja en 1995 y en México las de Mendoza en 2004. Donde se muestra que los alumnos regularmente *se sientan* como equipo, pero rara vez *trabajan* en equipo, y la labor del maestro dista mucho de la conducción y apoyo específico a los estudiantes conforme a los requerimientos que deben cumplirse para esta forma de trabajo.

Los resultados de esta investigación no arrojan diferencias entre el habla de los docentes al trabajar en equipo y al hacerlo en grupo completo. En este sentido,



algunos estudios (Gillies, 2003 y 2006; Webb, 2009) revelan la importancia de la intervención docente, para promover un trabajo colaborativo exitoso entre los alumnos a través de estrategias discursivas que conducen hacia una ampliación y potenciación del desempeño de sus alumnos, cuando trabajan en pequeños grupos.

Aunque el trabajo en equipo en sí, es una estrategia con una amplia tradición en escuelas con prácticas pedagógicas activas como las de Freinet y Cousinet, y está también disponible un cuerpo de resultados, descubrimientos y aplicaciones sobre el trabajo en pequeños grupos y las formas de interacción más eficaces, en trabajos realizados desde hace más de tres décadas (Johnson y Johnson 1990), aún no está siendo aprovechado, para nutrir el diseño de espacios de formación y actualización docente que permitan transformar las concepciones y prácticas en relación al trabajo en pequeños grupos. Basta con revisar el nuevo plan curricular 2011 de formación de profesores de la Normal de maestros.

Más aún, estos avances parecen no haber permeado el interior de la mayoría de las instituciones educativas, de manera particular en el aula y en las prácticas de los docentes. Estos resultados indican que cuando los profesores realizan un trabajo por equipos con sus alumnos, su organización, conducción y evaluación parece responder más a una forma intuitiva, que a una plenamente intencionada.

La estructura de la clase de inicio, desarrollo y cierre, está encarnada a un ritual inamovible e inconsciente, y aparece consustancial al docente en su enseñanza. Los contenidos y los alumnos desde esta perspectiva, deben adaptarse a esta estructura y no en un sentido inverso, de tal suerte que como establecimos antes, casi en todos los casos analizados, resultan rutinarias, predecibles y conocidas, sin novedades, poco significativas y descontextualizadas; sin explorar los conocimientos previos, ni promover una participación activa de los alumnos en relación a los contenidos de aprendizaje.

En buena medida, esto nos lleva a pensar que esta forma de conducir y desarrollar la enseñanza contribuye de forma importante a los bajos índices de aprovechamiento, resultado de las pruebas estandarizadas a nivel nacional y aquellas de origen internacional. En su conjunto, resulta indisociable suponer que su concepción del alumno, el uso de los materiales y el tipo de interacciones que realiza conforman un contexto que propicia dichos resultados.

El mismo análisis permitió encontrar poca solidez en el conocimiento y manejo de los saberes escolares por parte de los docentes, esto redundando en perjuicio de las formas de explicar y aclarar contenidos curriculares y una escasa búsqueda de estrategias específicas dirigidas hacia un aprendizaje significativo y funcional de los alumnos.

El arreglo físico y la disposición de los materiales que se usan al interior del aula, no responden a los intereses y a las necesidades de los alumnos, sino a uno que preserva el orden y la disciplina escolar. Algo que, desde esta visión, resultan necesarias para que el aprendizaje pueda ocurrir. Inclusive, la distribución y la ubicación de los alumnos, está organizada alrededor de algún criterio de estratificación, es decir, de tal manera que continua una tradición de lo que quizás algunos de estos maestros, como alumnos, vivieron.

El análisis de las interacciones deja ver la preocupación central del docente a través del habla hacia el establecimiento y mantenimiento del control y el dominio de lo expresado a lo largo de cada clase por los alumnos. Los maestros acaparan el habla del aula en forma protagónica sin otro uso que no sea la reproducción y no la intención por una producción original por parte de los alumnos. Así, el docente solicita la participación del alumno casi en forma exclusiva, sólo para verificar lo dicho por él antes, para confirmar si el alumno lo sabe, sin dar oportunidad a que propongan o tengan alguna iniciativa respecto al contenido que se revisa.

No se encontraron diferencias entre los profesores pertenecientes a las dos escuelas de procedencia, las semejanzas y diferencias se dan independientemente de la escuela a la que pertenecen. Esto hace pensar que la institución escolar no marca diferencias sino que están determinadas por instancias superiores de las cuales dependen dichas escuelas.

Un planteamiento posible para explicar la permanencia de estas prácticas en el docente sobre el trabajo en pequeños grupos es que se asemeja la formación docente a una forma particular de transmisión cultural (Rogoff, 1993) mediante el modelaje que sus mentores hacen incidentalmente durante el desarrollo de cada una de sus clases en las escuelas formadoras de maestros. Los futuros docentes tienden más a reproducir las formas en que visualizan el modelamiento de sus profesores que las conceptualizaciones que sobre ello se revisan simultáneamente. O bien de las escasas experiencias que tuvieron cuando eran niños

Si el docente cediera el control de la clase e instaurara otra condición de aprendizaje, tal como la elaboración de proyectos o el trabajo en pequeños grupos donde el maestro puede darse la libertad de tomar distancia durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, posiblemente daría espacio para reflexionar y analizar sobre su propio quehacer en curso y donde el control o “manejo de grupo” no está permanente y prioritariamente guiando las decisiones del docente. Con todo, es posible que no proceda de esta forma por desconocimiento de cómo trabajar involucrando más a sus alumnos y donde no todo el control lo ejerza el docente, todo el tiempo. No se descarta la idea de que, además, la pérdida de control del grupo y de la clase es un asunto que no se permite el docente, lo cual está muy arraigado en sus prácticas educativas.

Cabe considerar que se han realizado muchos esfuerzos por transformar estas prácticas docentes: las reformas educativas lo plantea una y otra vez, se han desarrollado programas de formación docentes, se han actualizado los planes

curriculares de las instituciones formadores de maestros, entre otras acciones. Sin embargo, son pocos los cambios que se advierten en las escuelas, como se ha podido constatar en los datos presentados hasta ahora. Generar transformaciones implica una labor de conjunto, es difícil que los cambios sólo se presenten de manera aislada en las aulas, ya que están inserta en un sistema del que es y forma parte, que es la institución escolar (Coll y Solé, 2001; Coll y Sánchez, 2008).

Los profesores no cuentan con un espacio donde posibilite el trabajo colaborativo entre sus iguales para mejorar sus prácticas docente, debido a que el espacio con el que actualmente cuentan se ha visto como una instancia burocrática y administrativa de acuerdo con Cruz (2007). Esta situación imposibilita la realización de proyectos de manera conjunta que permitan llevar a cabo innovaciones como el trabajo en equipo con sus estudiantes de manera sistemática y efectiva.

## **Perspectivas hacia otros estudios**

En este trabajo se ha examinado de manera central la organización y conducción durante el trabajo en pequeños grupos, que llevan a cabo docentes de educación primaria, así como identificar si cuentan con las estrategias discursivas que les permitan optimizar el aprendizaje mediante esta forma de trabajo con sus alumnos.

Los resultados de esta investigación, nos llevan a sugerir realizar otros estudios. Con el propósito de ampliar estos hallazgos, será necesario emprender nuevas investigaciones dirigidos a extender el panorama en otro tipo de escuelas y niveles educativos con el objeto de constatar el estado que guarda el trabajo docente en pequeños grupos para estos escenarios. De este modo, se sugiere:

- Realizar observaciones naturalistas que den cuenta de la forma de trabajo y los recursos discursivos que despliegan los docentes en otros tipos de escuelas y en otros contenidos curriculares del mismo nivel educativo.
- Efectuar indagaciones de la misma naturaleza en otros niveles educativos, que permitan hacer extensibles los resultados que aquí se presentan con diversas muestras tomadas de escuelas del nivel de secundaria, educación media y de educación superior.
- Analizar la planeación de los maestros y su congruencia con las acciones realizadas en el aula, que les permitan una reflexión profunda sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje a través del trabajo en pequeños grupos.
- Probar con un grupo de maestros la implementación de modelos de formación docente que propicien propositivamente el trabajo en pequeños grupos en alguna de sus dos modalidades (colaborativo y cooperativo).
- Conducir entrevistas a mayor profundidad sobre las creencias docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje trabajando en pequeños grupos.

## **IMPLICACIONES DEL ESTUDIO**

Los resultados del presente estudio revelan que para trabajar en pequeños grupos los maestros necesitan una formación inicial y en servicio, sobre aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre el trabajo en pequeños grupos, como lo proponen, Webb, Nemer e Ing (2006); Kroll, Veenman, y Voeten, (2002); *Johnson, y Johnson (1999)*; Guillies, y Boyle, M. (2006). Díaz–Aguado (2003), quienes han reportado resultados favorables en los programas de formación de profesores que han realizado.

Por lo anterior, se pueden derivar los siguientes planteamientos en términos del trabajo con los profesores:

- ✓ Trabajar conjuntamente con el docente en una serie de *conceptos fundamentados en la aproximación sociocultural* que le permitan comprender la importancia de la interacción, la colaboración, el habla como mediador, así como otros conceptos acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza que subyacen al trabajo en pequeños grupos.
  
- ✓ *Revisar los elementos teóricos y metodológicos* para llevar al docente a entender los procesos grupales, y las técnicas y métodos para estructurar las lecciones de forma que cumplan con determinadas condiciones. Entre éstos se encuentran la conformación de los pequeños grupos, la organización o planeación de la tarea que realizarán los alumnos, el monitoreo durante el trabajo en pequeños grupos, el desarrollo de habilidades comunicativas para apoyar el trabajo de los alumnos.
  
- ✓ *Ejercitar el trabajo en grupo en el aula*, para que los docentes puedan experimentar ciertos riesgos al poner en práctica los procedimientos. Deben entender que apropiarse de tales innovaciones es *un proceso que demanda tiempo y dedicación mediante la puesta en práctica*, el análisis de los errores y su paulatina corrección, para adquirir la solvencia en el manejo hasta convertirse en algo habitual.
  
- ✓ Ofrecer seguimiento y acompañamiento que permitan al docente incorporar las innovaciones de forma sólida y duradera, mediante un periodo de formación basado en la *permanente evaluación* del funcionamiento de lo que se tenía planeado en contraste con los logros obtenidos; esto ofrecerá un buen ejercicio para identificar, modificar y cambiar lo que no funcionó de acuerdo a lo que se esperaba.

- ✓ Promover que los profesores *reflexionar sobre lo que ha sucedido*, lo cual constituye un elemento fundamental para la toma de conciencia de los aciertos y las condiciones que impidieron alcanzar el objetivo, y propiciar las deseadas transformaciones al nivel de las creencias que sobre la enseñanza y el aprendizaje poseen los profesores. Sin este espacio de reflexión es difícil que se logre consolidar una transformación favorable en las prácticas docentes.
- ✓ Para que estas innovaciones no se diluyan con el paso del tiempo, otra aspecto a considerar es el *trabajo de equipo* entre profesores, para que desarrollen proyectos de interés del grupo, que cuenten con espacios para intercambiar sus experiencias, aciertos y desaciertos, y que desarrollen un ambiente de colaboración, indispensables para dimensionar la complejidad y beneficios del trabajo en pequeños grupos.
- ✓ Estas innovaciones no se pueden dar *al margen de la institución escolar* por lo que se es necesario involucrar a las autoridades a colaborar primordialmente con el grupo de profesores y apoyar sus acciones en el aula. Esto traerá como consecuencia una mejoría en el clima escolar y permitirá un mejor desarrollo laboral.

## REFERENCIAS

- Alexander, R. (2005). *Education, Culture and Cognition: intervening for growth* International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, UK
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad necesidad y problema. El papel de los directores escolares. *Educación* 24, p. 89-110. Consultada el 5 de febrero 2008, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=457>
- Ansieu, D. y Martin, J. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Argentina: Kapeluz
- Armengol, C. (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: CISS praxis.
- Baquero, R. (2004). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España: Morata.
- Barnes, R. y Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Londres y Boston: Routledge & Keagan Paul.
- Blatchford, P. y Kutnick P. (2003). Developing group work in everyday classrooms: an introduction to the special issue. *International Journal of Educational Research* 39 (2003) 1–7
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., y Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*. 39, 153-172.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo en el profesorado*. España: Graó
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. España: Graó.
- Brody, C. (1998). The significance of teacher beliefs for professional development and cooperative learning. In C. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning* (pp. 25–48). Albany, NY: State University of New York Press. *Cambridge Journal of Education*, 39: 1, 49 - 70



- Carlos, J. (2005). El pensamiento didáctico del profesor. En Luna F. y García H. (Comps.). *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Caropreso, E. y Haggerty, M. (2000). Teaching economics: a cooperative learning model. *College Teaching*. 48 (2): 69-74.
- Casanova, M.(2008). *Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: Un proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Casanova, M., Álvarez, I. y Gómez, I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *Revista electrónica de tecnología educativa*.28, p. 1-18.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para al ELE. Consultado el 15 enero de 2009, en: [http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/pdf/txt/AprCoo04.pdf](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/txt/AprCoo04.pdf)
- Cazden, C. (1990). El discurso del aula. En: M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos*. España: Paidós.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. España: Paidós.
- Chiu, M. M. (2004). Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. *American Educational Research Journal*, 41, 365–399.
- Clermont, P. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo entre los compañeros*. Madrid: Visor .
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small group. *Review of Educational Research*. 64, 1, 1-35.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi, (comps), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (Segunda edición) España: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. Monográfico. *Revista de Educación* 346, mayo agosto, p.15-32. Consultado el 20 febrero 2009, en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346.htm>

- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor alumno en el proceso de aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (comps), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. España: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (comps), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (Segunda edición) España: Alianza Editorial.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación* 346, mayo-agosto, p. 33-70. Consultado el 20 febrero 2009, en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346.htm>
- Cousinet, R. (1969). *Un nuevo modelo de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada
- Cruz, F. (2007). El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, (34), p. 841-865.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 43-61.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, B., Ignacio, M. y Prado, M. (2008). La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación* 346, mayo-agosto, p. 71-104.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, N° 58 (2) 9-19.
- Dayson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*. 20(3), p 264-28.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. España: Morata.p 45.
- Diamondstone, J. (1996). *Taller para padres y maestros. Diseño, conducción y evaluación*. México: Trillas.

- Díaz–Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz–Aguado, M. J. (2004a). Educación intercultural y cooperativa. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educación, No 22, p. 59-89*
- Díaz–Aguado, M. J. (2004b) *Mejorar la convivencia en el aula a través del aprendizaje cooperativo y el curriculum de la no violencia en <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/2005/07/aprendizaje-cooperativo-y-curriculum.html>*
- Díaz-Aguado, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz Barriga (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. p.1-19.
- Dillenbourg P., Baker, M., Blaye, A. & O'malley, C. (1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. (Pp. 189- 211).
- Ding, M., Li, X., Piccolo, D., & Kulm, G. (2007). Teacher interventions in cooperative-learning mathematics classes. *Journal of Educational Research*, 100, 162–175.
- Doise, W. M. C. (1975). Social intraction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para las políticas y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 36, 3, 31-35
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 6, 51-55
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para diversidad en secundaria*. España: Graó.

- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En: P. Fernández y M. A. Melero, *La interacción social en contextos educativos*. España Siglo XXI.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido* España: Paidós.
- Emmer, E. y Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for education. *Educational Psychologist*, 36 (2), p 103-112.
- Estrada, D. (1992). La escuela lancasteriana en la ciudad de México: 1822-1842. En *La educación en la historia de México*. México: Colegio de México. 49-68.
- Forman, E. y Cazden, C. (1988). Exploring vygotskian perspective in education: the cognitive value of peer interaction. En J. W. (ed). *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Freinet, C. (1993). Técnicas Freinet en la escuela moderna. México: Siglo XXI.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. España: Paidós.
- Gillies, R. (2003) Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research* 39, p. 35–49.
- Guillies, R. y Boyle, M. (2006). Ten Australian elementary teachers' discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *The Elementary School Journal* 106, 5, 429-451.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1989). Cooperation and helping in the classroom: A contextual approach. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 113-119
- Hertz-Lazarowitz, R. y Shachar, H. (1990). Teachers' verbal behavior in cooperative and whole-class instruction. En: S. Sharan (ed) *Cooperative learning: Theory and research*. Pp. 77-94. New York: Praeger.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. España: Morata
- Johnson, D., Johnson, R. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47, 4, p.28-33

- Johnson, D., y Johnson, R. (1990). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Books Co.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. y Johnson R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Brasil: Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela*. Argentina: Aique.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Johnson R., y Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: meta-analysis*. Consultado el 13 abril 2010 en <http://www.coperation.org/pages/cl-methods.html>.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. & M. Kagan. "The Structural Approach: Six Keys to Cooperative Learning." In Sharan, S. (ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, CT: Greenwood Press, 1994.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1998). Staff development and the structural approach to cooperative learning. In C.B. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 103-121). New York: State University of New York Press
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, Ch. (2002). Telling half of the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*. Summer, 72 (2), p 177-228.
- Kroll, K., Veenman, S. y Voeten, M. (2002). Toward a More Cooperative Classroom: Observations of Teachers' Instructional Behaviors *Journal of Classroom Interaction* Vol. 37, No. 2, 37- 46
- Kumpulainen, K. y Sinikka, K., (2003) The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads *The Journal of Experimental Education*. 71, 4, 333-370.
- Le Compte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1)

- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar de ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. España: Paidós.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22, (001), p. 105-112.
- León del Barco, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 12, N° 2, p 269-278, consultada el 8 abril de 2010, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveNumRev=10888&iCveEntRev=175&institucion=>
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- López, A. (2007). *14 Ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. España: Graó.
- Martí, E., y Solé, I. (1997). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 255,
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de conceptos en los profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateo, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España. Graó.
- Martínez, M. (2003). *Actualización de la epistemología y metodología de la educación. III Jornadas de Innovación Educativa*.
- Mauri, T. (2002). Dinámica del equipo de centro e innovación educativa. En S. Antúnez, y cols. *Dinámica colaborativa en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. España: Graó. 59 – 68.
- Mehan (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press. p.75.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. España: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar*. España: Paidós.

- Mercer, N., Dawes, R., Wegerif, R., & Sams, C. (2004) Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30, 3, 367-385.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95–111.
- Melero y Fernández (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo XXI.
- Mendoza, I. (2004). *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
- Millis, B., y Cottell, P. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Westport: Oryx Press.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación*. Argentina: Aique.
- Monereo, C. y Duran, D. (2003). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. España: Edebé
- Monroy, D. y Díaz, M. (2001) La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencia de los docentes. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, UAM-UNAM-UABJO.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Murillo, P., Gandul, M., y Pérez Llorente, M. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. En, A. Parrilla. (comp.), *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. Burgos, España: Ediciones Mensajero.
- Newman, D. G. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: Trabajando por un cambio cognitivo en la educación*. España: Morta
- Núñez, G. y Sheremetov, L. (1999). Ambientes computacionales de enseñanza-aprendizaje cooperativa para la educación superior. *Revista de la educación superior*, N° 111, (3), 64-83

- O'Donell, A. y King, A. (eds.) (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- O'Donnell, A. M. (2006). The role of peers and group learning. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Onrubia, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía* N° 255, 65-70
- Onrubia, J. (2003) Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Cooperación en la escuela* 68, p. 37-46.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll, C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (págs. 233-252). España: Morata.
- Ovejero, A. (2006). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU Promociones y Publicaciones Universitarias. Paidós.
- Palincsar, A.S., y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Panitz, T. (2000). Why more teachers do not use collaborative learning techniques. Retrieved October 24, 2000, from <http://www.capecod.net/~tpanitz/tedspage/tedsarticles/whyfewclusers.htm>
- Panitz, T. (2001). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the urderlying nature of interactive learning. consultada el 4 de abril 2011, en <http://home.capecod.net/~tpanitz/>
- Parrilla, A. Gallegos, C. y Murillo, P. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. En: Parrilla, A. *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. España: Mensajero.
- Pérez Gómez, (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Pérez, A., López M., y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesorado. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, No. 12, p. 209-220. Consultada el 5 de marzo de 2010 en <http://revistas.um.es/analesdoc/issue/view/6171/showToc>



- Perkins, D.V. y Saris, R.N. (2001): A "jigsaw classroom" technique for undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology*, 28(2), 111-113.
- Perret-Clemont, A. (1981). Perspectiva psicológica del aprendizaje en situación colectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 16, 29-42.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México, España: Siglo XXI.
- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. España: Graó.
- Rich, Y. (1990). Ideological impediments to instructional innovation: The case of cooperative learning. *Teaching and Teacher Education*, 6, 81–91.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rogoff y Tudge (1995) Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: Perspectiva piagetiana y vigotskiana. En: P. Fernández y M. A. Melero. (comps), *La interacción social en contextos educativos*. España: Siglo XXI.
- Rojas-Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in mexican classrom. En H. Cowie and G. van der Alsvort (eds). *Social Interaction in Learning and Instruction* (p.193-213). Oxford: Permagon.
- Rojas-Drummond, S. y Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning *International Journal of Educational Research* 39 (2003) 99–111
- Rojas-Drummond, S., Pérez, V., Vélez, M., Gómez, L., & Mendoza, A. (2003). Talking for reasoning among Mexican primary school children. *Learning and Instruction*, 13, 653–670.
- Rosseli, N. (2007). Posibilidades y límites del trabajo en grupo. *Novedades educativas*, N° 202, p.12 - 15.
- Rué, J. (2002). El aula: un espacio para la cooperación. En C. Mir (Coord.), *Cooperar en la escuela* (págs. 17 - 48). España: Graó.
- Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teoría, procesos y aplicaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Salaberri, M. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en el proceso de observación. En D. Lasagabaster y J. Sierra, (Eds.), *La*

*observación como instrumento para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.* Barcelona: Editorial Horsori.

Sandin E. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* España: Mc Graw and Hill.

Santizo, C. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del contexto mexicano.* OCDE

Schmuck, R., y Schmuck, P. (2001). *Group processes in the classroom.* Boston: McGraw-Hill.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica*

SEP [Secretaría de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Básica] *Plan de estudios 2011*

Serrano, J., Moreno, T., Pons, R. y Lara, R. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de investigación Educativa.* 10, (2). consultada el 7 de abril 2010, n <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-serranomoreno.html>

Sharan, Y. y Sharan S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo.* Sevilla: Morón.

Shulman, J., Lotan R., y Whitcomb J. (1998). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes.* Argentina: Amorrortu .

Sinclair, J. y Couthard, R.(1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils.* Londres: Oxford Univ. Press.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica.* Argentina: Aique.

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.* Interamer 32 Serie Educativ, consultado el 22 febrero 2011, en <http://carloscalvo.blogspot.com/files/schmelkes.pdf>.

Stern, D. y Huber, G. (Eds.) (1997) *.Active learning for students and teachers: Reports from eight countries.* Frankfurt am Main: Peter Lang/Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

Tolmie, A., Thomson, J. A., Foot, H. C., Whelan, K., Morrison, S., & McLaren, B. (2005). *The effects of adult guidance and peer discussion on the*

development of children's representations: Evidence from the training of pedestrian skills. *British Journal of Educational Psychology*, 96, 181–2004.

UNESCO (2001). *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?* Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46° Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra 5-8 de septiembre.

Vázquez, J. (1999) *Historia de la educación en México*. México: Colmex.

Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés, (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: El colegio de México

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Webb, N. (1984). Interacción entre estudiantes y en grupos pequeños. *Infancia y aprendizaje*. 27/28, 159-183.

Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*. 79, 1–28

Webb N. y Mastergeorge A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research* 39, p.73–97.

Webb N., Megan F., Angela Tondra, De, Chan, A., Freund D., Shein P. y Melkonian, D. (2009). 'Explain to your partner': teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*. 39, (1), p. 49–70.

Webb, N., Nemer, K., e Ing, M. (2006). Small-group reflection: parallels between teacher discourse and student behavior in peer- directed groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (1), p. 63-119.

Wegerif, R., Linares, J. P., Rojas-Drummond, S., Mercer, N., y Vélez, M. (2005). Thinking together in the UK and Mexico: Transfer of an educational innovation. *Journal of Classroom Interaction*, 40, 40–48.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. España: Paidós.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

Wood, D (2003). El habla en la enseñanza: Cómo las formas del habla del profesor afectan la participación del alumno. *Cooperación en la escuela* 68, 31-36.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.

Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study. *American Educational Research Journal*, 28, 587–616.

# **ANEXOS**

**Guía de entrevista para maestros**

**Temas:**

- 1) Concepto del trabajo en equipo**
- 2) Ventajas y Desventajas del Trabajo en Equipo**
- 3) Organización del Trabajo en equipo**
- 4) Conducción del trabajo en equipo**
- 5) Evaluación del alumnos**
- 6) Contenidos en que lo usan**
- 7) Circunstancias en las que hace uso del trabajo en equipo**

**Guía de entrevista para estudiantes**

**Temas:**

- 1) Concepto del trabajo en equipo**
- 2) Ventajas y Desventajas del trabajo en equipo**
- 3) Organización y trabajo en equipo**
- 4) Contenidos en que lo usan**
- 5) Circunstancias en las que hace uso del trabajo en equipo**