



ESPECIALIZACIÓN DOCENTE

en lenguaje para segundo ciclo de educación básica

**Investigación-acción:
seguimiento y refuerzo académico**

6

Módulo

Versión para validar

**Investigación-acción
seguimiento y refuerzo académico**



Especialización Docente

en lenguaje para segundo ciclo de educación básica

6

Módulo

Versión para validar

Investigación-acción: seguimiento y refuerzo académico

Créditos

Darlyn Xiomara Meza
Ministra de Educación

José Luis Guzmán
Viceministro de Educación

Carlos Benjamín Orozco
Viceministro de Tecnología

Norma Carolina Ramírez
Directora General de Educación

Ana Lorena Guevara de Varela
Directora Nacional de Educación

Manuel Antonio Menjívar
Gerente de Gestión Pedagógica

María Elena Franco de Castellanos
Jefe de la Unidad de Desarrollo Profesional Docente

Rosa Margarita Montalvo
Jefe de la Unidad Académica

Ana María Castillo
Marta Glodys Guzmán
Ana Guillermina Urquilla
Equipo de Revisión Técnica del MINED

Debra Leah Gittler
Myriam Elizabeth Urías
Autoras, FEPADE

Corrección de estilo
Manuel Velasco

Diseño e impresión
CICOP/cicopcop@gmail.com

Primera Edición consta de 1,000 ejemplares.
San Salvador, El Salvador, C.A.
Noviembre de 2008.

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	6
Objetivo	7
Esquema del módulo	7
<hr/>	
Unidad 1. La investigación-acción como seguimiento en el aula	8
Lección clave 1: Investigación: la observación del problema	9
Introducción	9
Objetivo	10
Presentación del caso	10
Reflexión del caso	13
La técnica y sus pasos	13
Variaciones de la técnica	13
Fundamentación	14
<hr/>	
Lección clave 2: Acción: indagación desde la observación	16
Introducción	16
Objetivo	17
Presentación del caso	17
Reflexión del caso	21
La técnica y sus pasos	21
Fundamentación	21
<hr/>	
Lección clave 3: Reflexión y conclusión	23
Introducción	23
Objetivo	23
Presentación del caso	23
Reflexión del caso	27
La técnica y sus pasos	27
Fundamentación	27
Práctica guiada de la Unidad 1	28

Unidad 2. El aprendizaje cooperativo como refuerzo académico	29
Lección clave 1: Aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos	31
Introducción	31
Objetivo	31
Presentación del caso	31
Reflexión del caso	34
La técnica y sus pasos	34
Variaciones de la técnica	34
Fundamentación	35
Apoyo para docentes	43
<hr/>	
Lección clave 2: Refuerzo académico con equipos homogéneos	44
Introducción	44
Objetivo	45
Presentación del caso	45
Reflexión del caso	48
La técnica y sus pasos	48
Variaciones de la técnica	48
Fundamentación	49
<hr/>	
Lección clave 3: Asignación de roles para el trabajo cooperativo	53
Introducción	53
Objetivo	53
Presentación del caso	54
Reflexión del caso	54
La técnica y sus pasos	54
Variaciones de la técnica	54
Fundamentación	55
Apoyo para docentes	57
Práctica guiada de la Unidad 2	59
Bibliografía	60

Presentación

Estimado personal docente de segundo ciclo de Educación Básica:

La buena labor docente debe ser exigida y reconocida por toda la sociedad. El sistema educativo deberá contar con docentes competentes y motivados, de modo que su trabajo redunde en beneficios para las generaciones de niños, niñas y jóvenes que transitan año tras año por las aulas en todos los niveles educativos. Los y las docentes son protagonistas que pueden hacer la diferencia en la vida del alumnado y lograr la efectividad del proceso educativo.

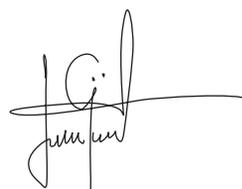
Por ello, el Ministerio de Educación, en el marco del Plan Nacional de Educación 2021, desarrolla el curso de especialización docente en áreas básicas del currículo, el cual busca brindarle a las docentes y los docentes herramientas efectivas para lograr mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Este curso se desarrolla con el apoyo de las instituciones de educación superior formadoras de docentes, bajo modalidades flexibles de entrega y está integrado por ocho módulos: i) introducción a las competencias comunicativas; ii) evaluación continua; iii) creando un ambiente de lectores/as y escritores/as; iv) comprensión de textos; v) producción de textos; vi) investigación-acción: seguimiento y refuerzo académico; vii) el lenguaje en la interdisciplinariedad; y viii) el arte en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Cada módulo se enfoca en un área específica de las cuatro competencias de lenguaje: expresión oral, comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita, con el fin de brindarle al personal docente tiempo y práctica suficientes para apropiarse de metodologías que potencien en el alumnado aprendizajes más significativos. De igual forma, los módulos impulsan procesos de evaluación continua que permitirán una interrelación entre el desarrollo de las competencias y la evaluación que sobre los contenidos se realice.

El proceso de especialización que ahora fortalecemos constituye una importante oportunidad de superación académica que esperamos ustedes aprovechen. El proceso de perfeccionamiento docente, de formación integral y de aprendizaje permanente implica no solo conocimientos, sino también actitudes. Por ello, les instamos a participar de manera alegre y comprometida, recordando que, como pieza clave del sistema educativo, también poseen un nivel mayor de compromiso para construir, junto a todas y todos nosotros, el país que queremos.



Darlyn Xiomara Meza Lara
Ministra de Educación



José Luis Guzmán
Viceministro de Educación

Introducción

La observación y reflexión del docente sobre lo que sucede en su clase y por qué hacer investigación e intervenciones didácticas para solucionar factores que afectan el aprendizaje son acciones que caracterizan el rol del profesorado comprometido con la mejora continua de su práctica docente. En este módulo se propone el proceso de investigación-acción para apoyar una práctica docente reflexiva y dar seguimiento a los avances y dificultades que ésta tiene en el aprendizaje, específicamente en el desarrollo de las competencias comunicativas.

La atención educativa, orientada desde la observación y reflexión de una práctica reflexiva, fortalece el proceso de aprendizaje en el aula. Esta intervención se enriquece con estrategias didácticas como el Aprendizaje Cooperativo, que reconoce, valora y potencia las diferencias individuales y la interacción entre iguales para proveer refuerzo académico.

El refuerzo académico, como se define en el Módulo 2, es una “ayuda para superar los problemas de aprendizaje”. Cuando la o el docente reconoce que algunos estudiantes, o en general la clase, no están desempeñándose como se esperaba, es el momento de observar, registrar y analizar las causas para aplicar estrategias de atención diferenciada que

suponen la adecuación del contenido, proceso y producto, además de aprovechar la diversidad de habilidades estudiantiles como medios para superar progresivamente esas dificultades. De manera más directa, consiste en adaptar la enseñanza que se imparte en el salón de clases para enfrentar, de mejor forma, las necesidades del estudiantado.



Para atender a la diversidad, es importante reconocer que la enseñanza y la evaluación continua son inseparables: ambas tratan el proceso en vez del producto. El o la docente está siempre observando y diagnosticando al alumnado para conocer las necesidades variables de cada estudiante. En el proceso de investigación-acción, como se desarrolla en la unidad 1, el o la docente sigue un proceso de indagación acerca de su propia práctica,

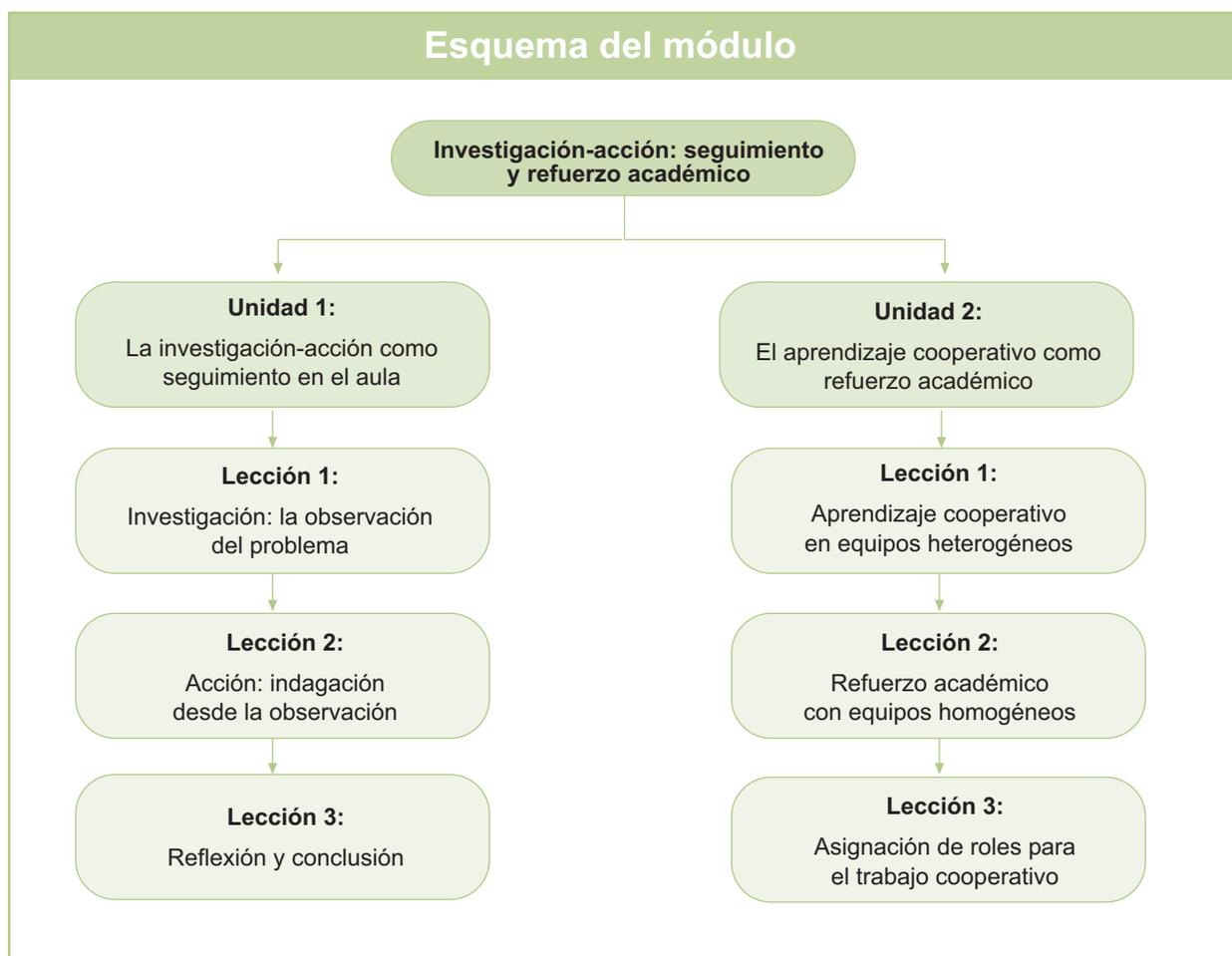
utilizando observaciones, listas de cotejo y rúbricas, junto a estrategias didácticas, para orientar mejores resultados en el aprendizaje del estudiantado. Luego, en la segunda unidad, se le da continuidad al proceso de reflexión sobre la práctica docente y los avances de la clase para formar y facilitar el trabajo en equipos cooperativos como estrategia de refuerzo académico. En estos procesos de seguimiento se maximizan las capacidades y posibilidades del estudiantado para obtener mayores probabilidades de éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de competencias comunicativas.

Objetivo

Promover la reflexión sobre la práctica docente por medio del proceso de investigación-acción y los equipos cooperativos para facilitar el seguimiento, el refuerzo académico y el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula.

La actitud investigadora consiste en “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”

(Stenhouse, 1984)





Unidad 1

La investigación-acción como seguimiento en el aula

A veces, cuando considero las tremendas consecuencias de las pequeñas cosas... me siento tentado a pensar... que no hay cosas pequeñas

Bruce Barton, publicista estadounidense, fundador de la agencia de publicidad BBDO

Introducción

La frase anterior nos recuerda que todo lo que sucede en la vida tiene causas y consecuencias. Adquirir conciencia de esta realidad hace que la percepción de lo que observa y lo que hace el profesorado adquiera significado y compromiso ético personal. La identificación, valoración, reflexión y actuación ante las actitudes, sentimientos y reacciones que se manifiestan en el aula, por pequeñas que sean, son oportunidades para mejorar o reorientar el aprendizaje.

La investigación-acción promueve la observación como actitud permanente, lo que permite responder a la diversidad del aula con soluciones planificadas desde necesidades reales.

La investigación-acción es una herramienta de indagación que “es aplicable a cualquier investigación que emprendan personas que deseen mejorar sus acciones en situaciones sociales... puede utilizarse para mejorar la

gestión de las escuelas, el sistema de atención a los alumnos, la comunicación entre profesores y padres, etc.” (Elliot, 1996). Sin embargo, para esta unidad, el ámbito propuesto es el aula, donde tiene propósitos específicos como motivar la reflexión de la propia práctica pedagógica, el mejoramiento de la enseñanza y la optimización de los resultados de los aprendizajes.

Para Rosekrans (2004), la investigación-acción consiste en “un proceso de indagación y análisis sobre un sector de lo real, en el que, partiendo de los problemas cotidianos del aula y/o de la escuela y desde la visión de quienes los viven, se procede a la observación, reflexión y acción sobre los mismos”. Es el profesorado quien, de forma individual o en equipo, define qué situaciones le preocupan o sobre las que quisiera averiguar las causas que las producen para reorientar la metodología, los recursos, la evaluación o sus propias concepciones acerca de la manera como se enseña y aprende. Luego, se pasa a un proceso de reflexión y seguimiento para fortalecer la enseñanza y promover mejores resultados en el aprendizaje de la clase.

En esta unidad, la investigación-acción en el aula se adecua y simplifica en tres etapas que se activan a partir de la observación

de una situación problemática relacionada con el uso de las competencias comunicativas.



Objetivo

Promover una práctica docente reflexiva a través del proceso de investigación-acción para dar seguimiento y mejorar los resultados de aprendizaje en el aula.

Esquema de la unidad



Lección clave 1

Investigación: la observación del problema

Introducción

Observar significa examinar atentamente. Cuando una persona observa, realiza una atención directa y pausada sobre algo. Esta acción contrasta con “echar un vistazo”, que significa dar una ojeada rápida sin atender detalles; por ejemplo, cuando un o una docente desea saber si la mayoría de estudiantes ha asistido a su clase, puede averiguarlo con una mirada rápida al salón de clase. Eso es distinto a observar con detenimiento. La observación en el aula, entendida como esa apreciación

atenta, es una poderosa herramienta en el proceso de investigación; en el aula son muchos los factores que podrían ser objeto de observación, por lo que ésta debe ser orientada, delimitando el problema que se desea investigar y atender.

En esta lección, Julieta, profesora de cuarto grado, conoce la importancia de las competencias comunicativas en el aprendizaje por lo que, además de promoverlas en las diferentes asignaturas, incluye en su planificación didáctica sesiones para el desarrollo de la comprensión

lectora y la escritura. Sin embargo, ella ha descubierto algunas actitudes del estudiantado que dificultan la comprensión lectora, por lo que orienta su observación para descubrir qué es lo que sucede y cómo actuar para solucionarlo.

Objetivo

Identificar dificultades en la aplicación de las competencias comunicativas por medio de la observación y la revisión crítica de la práctica docente para fortalecer el aprendizaje.

Presentación del caso

Julieta, profesora de cuarto grado, está entusiasmada porque su biblioteca de aula ha crecido y cuenta con nuevos libros. Sin embargo, aunque existen textos atractivos en su forma y contenido, ha notado algunas conductas repetitivas en sus estudiantes: se acercan a la biblioteca, toman el libro pero no lo leen, parecen leer pero dicen que no comprenden, se distraen con frecuencia, empiezan a leerlo y no lo terminan, entre otras. Julieta tiene la corazonada de que los y las estudiantes no son los únicos responsables de esas actitudes y sospecha de que la forma como ella planifica y facilita los recursos, las estrategias y las condiciones para que lean y escriban puede estar afectándolos.

La docente decide investigar qué sucede en esos momentos y cómo está relacionado con lo que ella hace:

- Planifica la observación de tres sesiones de lectura.
- Busca otras valoraciones. Invita a una compañera docente a observar esos momentos.
- Utiliza notas para escribir lo que observa del estudiantado y de su propia práctica,

específicamente aquellas acciones y reacciones que son repetitivas en diferentes momentos del aprendizaje.

Primera sesión

La profesora invita a la clase a realizar una lectura por placer de diversos textos literarios. Les solicita que seleccionen el libro que deseen. Observa que la tercera parte del estudiantado presenta dificultad para seleccionar el texto. Se muestran desmotivados y expresan “¿qué leo?, no sé qué leer”.

La profesora responde inmediatamente a las reacciones del estudiantado y auxilia con prontitud, a veces sin que se lo pidan. Sugiere qué leer, les brinda libros y les explica cómo elegirlos: “Lean primero el título, fíjense en las ilustraciones, busquen el mensaje...”.

Segunda sesión

Julieta motiva a la clase a seleccionar textos para buscar información que les ayude a ampliar o reforzar temáticas desarrolladas en las asignaturas. Les pide que después de leer, escriban lo que comprendieron del tema.

Esta vez se muestran más entusiasmados y seleccionan libros de ciencias, sociales y matemáticas. Julieta observa que algunos pasan las páginas y parecen leer, pero cuando terminan, no escriben. Cuando la docente se acerca, preguntan: “¿Qué hacemos, un dibujo o un resumen?, ¿tenemos que escribir?, ¿cuánto?”. Algunos dicen “no sabemos cómo hacerlo”, y no lo llevan a cabo. Además, otros estudiantes expresan que no encontraron información adicional para ampliar el tema.

Tercera sesión

La docente solicita a toda la clase sentarse en semicírculo y compartir acerca del último texto leído. Sus estudiantes la rodean y la mayoría comparte en forma oral lo que ha comprendido, pero Julieta observa que algunos permanecen callados.

Les pregunta directamente: “¿Alicia, qué puedes decirnos del texto que leíste?”. Alicia sonríe, mira tímidamente a sus compañeros y compañeras, y no dice nada. Similar actitud manifiestan otros estudiantes.

Durante las sesiones de la semana, la profesora registró las siguientes notas, que luego incorporó en su diario.

Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
<p>Lectura libre de textos literarios</p> <p><i>Algunos preguntan qué leer o expresan que no saben qué leer.</i></p> <p><i>Respondí inmediatamente a las preguntas. Sugiero cuáles leer. Les digo cómo hacerlo.</i></p>	<p>Lectura para ampliar temas</p> <p><i>Seleccionan libros de diferentes áreas, pasan las páginas, preguntan qué hacer y cómo hacerlo.</i></p> <p><i>Me acerco a los que no escriben, me preguntan qué hacer, pero los dejo en libertad para que decidan.</i></p>	<p>Expresión oral sobre la comprensión lectora</p> <p><i>Como algunos no participan, les pregunto, sonrío y no contestan.</i></p>

La profesora Evelyn, compañera de Julieta, observó el segundo momento y registró en una libreta los siguientes comentarios sobre la marcha:

Observación de la profesora Evelyn

<p>✓ Los y las estudiantes interactúan con los libros de forma diferenciada. Algunos son bulliciosos, otros callados, otros trabajadores. Cuando la docente indica que pueden tomar los libros, algunos se adelantan para seleccionar los más grandes y llamativos. Al final, los más callados toman los pocos que quedan, otros parecen ir con disgusto a la biblioteca.</p>
<p>✓ Aunque Julieta les dijo que leyeran para ampliar información, parecen no comprender qué van a hacer. Algunos se dedican solamente a ojear los libros.</p>
<p>✓ Algunos estudiantes parecen no comprender cuál es el propósito de la actividad. A veces, Julieta resuelve con rapidez las tareas del estudiantado, pero en otras ocasiones ignora inquietudes y dudas.</p>

En otro momento, las docentes dialogan acerca de lo registrado por medio de la observación. Les llama la atención algunas conductas comunes registradas por ambas:

- Lo diferente que son las actitudes, los comportamientos y procedimientos de los y las estudiantes cuando entran en contacto con los textos.
- Lo distraído, frustrado e indiferente que algunos estudiantes se muestran al no saber cómo responder a retos de comprensión lectora.

Ahora, la docente Julieta quiere indagar qué cambios se producen en la clase cuando

interviene ante los problemas observados; sin embargo, ella siente la necesidad de informarse sobre cómo crear un ambiente de lectores y facilitar procesos para la comprensión de textos. La docente Evelyn le comparte algunas experiencias en la práctica de estrategias de los módulos de formación docente y le sugiere otras fuentes de consulta como: libros, revistas educativas, círculos de innovación docente e Internet, entre otras.

Finalmente, las docentes construyen la siguiente lista de cotejo para orientar el proceso de seguimiento de los avances y dificultades de la clase cuando ella realiza las nuevas intervenciones didácticas

Lo observado	Lo esperado
1. Motivación para leer	1. Motivación para leer
Demuestran poco interés en los temas que contienen los libros	Demuestran ánimo e interés en los temas que contienen los libros
Hay pocas participaciones o ninguna en las conversaciones acerca del tema	Hay varias participaciones, de manera ordenada, de diferentes estudiantes en una conversación, que avanza y evoluciona hacia el propósito planteado
No saben seleccionar libros de acuerdo con sus intereses ni los propósitos formulados	Seleccionan libros de acuerdo con sus intereses y los propósitos formulados
Requieren mucha intervención del docente para realizar el trabajo (en grupos)	Se preparan para leer sin apoyo del docente (en equipos)
2. Motivación para comprender libros	2. Motivación para comprender libros
Tienen mucha dificultad en utilizar los libros de manera adecuada	Utilizan los libros de manera adecuada, con técnicas de navegación, según los recursos literarios disponibles (índice, esquemas, otros)
Pierden o no comprenden el objetivo de la lectura: presentan mucha dificultad para encontrar o entender los propósitos de las tareas	Mantienen el objetivo de la lectura con ánimo (momento de construcción): encuentran y comprenden los propósitos de lectura
Tienen mucha dificultad en demostrar comprensión en una actividad/momento de consolidación	Demuestran comprensión en una actividad/momento de consolidación

Continuación	
Lo observado	Lo esperado
3. Motivación para trabajar en equipos	3. Motivación para trabajar en equipos
Necesitan mucho apoyo docente para ubicar los recursos necesarios	Se ubican independientemente en la tarea y utilizan los recursos necesarios
Olvidan los acuerdos de la tarea: se limitan a ojear o copiar	Respetan los acuerdos de la tarea para desarrollar las competencias de leer y escribir
Mantienen conversaciones con pocas participaciones o intervenciones desenfocadas	Mantienen conversaciones continuas y enfocadas acerca del tema

Reflexión del caso

Las siguientes preguntas facilitan la reflexión y comprensión acerca de los pasos seguidos por la docente Julieta y orientan su práctica para iniciar un proceso de investigación-acción en su aula.

- ¿Por qué la observación orientada puede facilitar la identificación de conductas reiterativas en la clase?
- ¿En qué situaciones de su clase puede ser útil la observación?
- ¿Cómo influye su forma de facilitar en el estudiantado?
- ¿Qué importancia tiene involucrar a personas externas a la clase para realizar la observación?
- ¿Por qué la observación sin registro puede perder significado y utilidad?
- ¿Cuáles son los registros que utilizaron las profesoras en la lección?
- ¿Cómo ayudará la lista de cotejo a la indagación de los avances esperados?

La técnica y sus pasos

- Reconocimiento de un problema relacionado con el desarrollo de las competencias comunicativas.
- Observación orientada y registro de lo que sucede en situaciones reales en las que se vivencia el problema.
- Observación del problema y registro por parte de un colega u otra persona ajena a la clase.
- Diálogo y reflexión acerca de los resultados de la observación.
- Consulta a otras fuentes de información para fortalecer la intervención didáctica: revistas, módulos de formación docente, Internet, círculos de innovación.
- Diseño de una lista de cotejo para dar seguimiento al proceso de indagación.

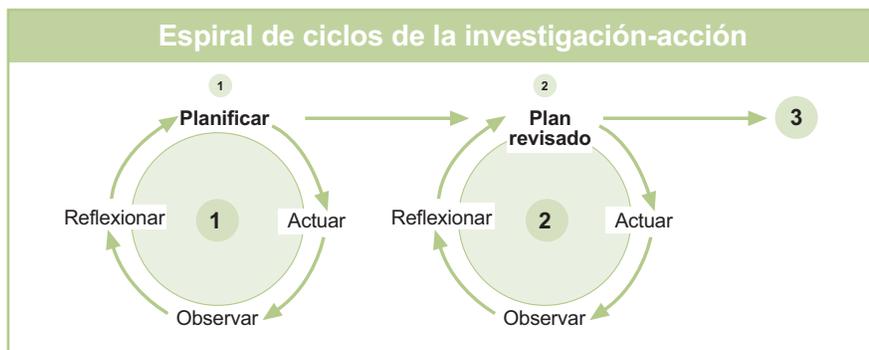
Variaciones de la técnica

- Interrogar a los y las estudiantes acerca de las experiencias lectoras en años anteriores.
- Entrevistar a los padres y las madres para recoger información acerca de las experiencias de lectura de sus hijos e hijas en el hogar.

Fundamentación

La investigación-acción

La investigación-acción constituye un proceso de observación, indagación, análisis y acción ante uno o varios problemas del aula y/o escuela desde la visión de quienes los viven. Por estas características, la investigación-acción se suele caracterizar, según Latorre (2003), como un “proyecto de acción” formado por “estrategias de acción” que se caracterizan por su carácter cíclico entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.



(Latorre, 2003)

Algunos propósitos específicos de la investigación-acción son:

- La comprensión más acabada de un problema determinado.
- El mejoramiento docente.
- La evaluación de la propia práctica pedagógica.
- El mejoramiento de la enseñanza.
- El logro efectivo de resultados de aprendizaje.

Según la fuente teórica de referencia, la investigación-acción describe diferentes etapas, instrumentos, procedimientos y destinatarios. Rosekrans (2004) destaca la propuesta original de Kurt Lewin por ser el núcleo de los diferentes modelos teóricos presentados a lo largo de la historia; se compone de cuatro etapas básicas:

- Diagnóstico de una situación problemática.
- Formulación de estrategias de acción.

- Puesta en práctica y evaluación de las estrategias de acción.
- Aclaración de la situación problemática.

En este módulo se retoma y adecua el proceso descrito en la propuesta original por considerarla clara, funcional y factible de ser desarrollada por el o la docente en el aula, con la variante de que se integra en tres etapas cíclicas: investigación, acción y reflexión. Con seguridad el profesorado, al adquirir mayor dominio y experiencia en el proceso de investigación-acción, podrá, poco a poco, diversificar y complejizar su propio modelo de investigación-acción.

La investigación-acción comienza con la selección del problema, que surge por una necesidad de cambio sentida por una o un docente o por toda la comunidad educativa. También puede ser propuesto por un ente externo al aula, escuela o la misma comunidad educativa.

Otro paso es la observación orientada y el registro de las manifestaciones o patrones reiterativos que evidencian el problema que se quiere cambiar. Esta actividad es un reto para el profesorado, ya que en el aula intervienen variables relacionadas con el espacio físico: mobiliario, recursos materiales; el estudiantado: género, nivel sociocultural, características biológicas, psicológicas, intereses y edad; el aprendizaje: los conocimientos previos de los y las estudiantes, el desarrollo cognitivo y la naturaleza de los contenidos; la o el docente: edad, género, formación, experiencia y variables organizacionales relacionadas con el contexto geográfico, la época y el sistema educativo.

Metodológicamente, realizar investigación-acción en el aula es acercar la teoría a la práctica y, en muchas ocasiones, cuestionar los postulados teóricos con los que se actúa desde la práctica. Para el docente, esto no implica disponer de tiempo adicional, ya que el proceso de observación, indagación y reflexión crítica se hace en la acción y sobre la acción, es decir, sobre lo que acontece en el aula cotidianamente.

Según Bombini (2001), “esta reflexión tiene un camino bidireccional que va desde la teoría a

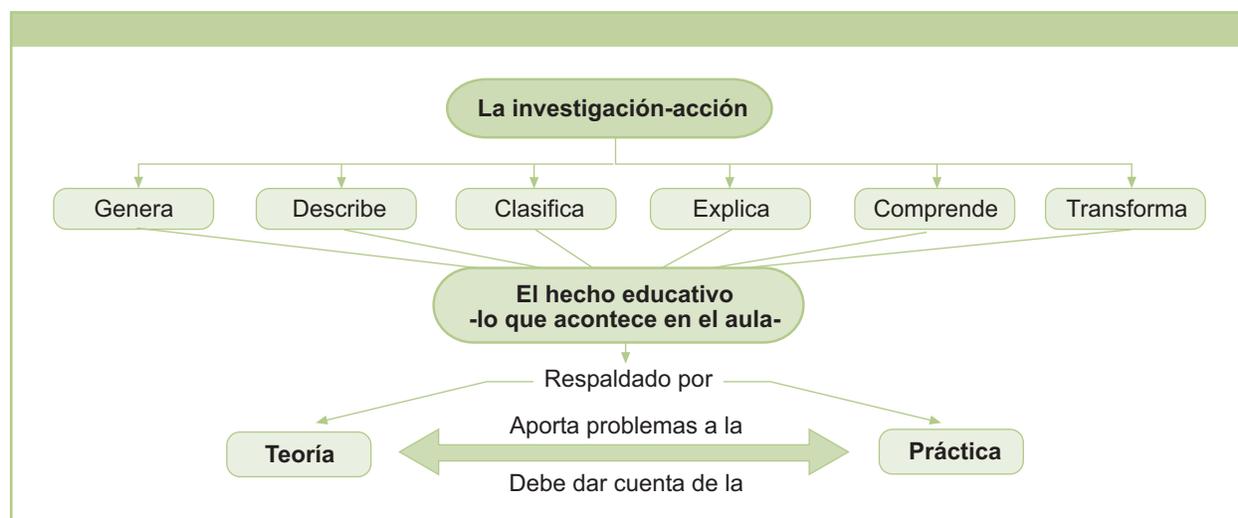
la práctica, donde el profesor se vuelve actor y también evaluador de sus mismos métodos de enseñanza”. El docente investigador o la docente investigadora observa, indaga y reflexiona en la acción durante el desarrollo de su propia práctica y, también, a modo retrospectivo al finalizarla.

El objetivo de la dinámica *observación-reflexión-indagación-reflexión* es enriquecer el marco teórico del docente para mejorar su rol como facilitador de los aprendizajes. La investigación se convierte en parte integrante del rol profesional del docente.

“La reflexión sobre la propia práctica constituye, antes que un compromiso institucional, un compromiso personal y ético profesional que alienta al docente al mejoramiento continuo de la calidad de su tarea”

(Sagastizabal, 2006)

El siguiente esquema (Sagastizabal, 2006) presenta algunas de las funciones de la investigación-acción ante el hecho educativo y muestra cómo detrás de cada evento en el aula existe un respaldo teórico interiorizado y una práctica determinada.





Lección clave 2

Acción: indagación desde la observación

“La mayoría de las personas creen que están pensando, cuando en realidad lo que están haciendo es reacomodando sus prejuicios”

(William James, psicólogo estadounidense, pionero de la psicología científica)

Introducción

El pensamiento de William James alude a la fijeza de las ideas y lo mecánico de ciertas respuestas irreflexivas que dificultan la comprensión y solución de los problemas. Esta lección propone la indagación desde la observación como una etapa necesaria para conocer qué cambios realizan en la práctica docente para solucionar los problemas observados.

La indagación es una actitud ante la vida, una actividad innata al ser humano. Nace por la curiosidad de conocer y explicar la realidad, surge cuando las personas se enfrentan a problemas o situaciones que las incomodan, sorprenden y/o despiertan curiosidad, y a las que les buscan solución por medio del análisis, la reflexión y la acción. En el aula, la indagación es realizada por la docente o el docente reflexivo, quien es investigador pero también protagonista de la acción.

Dentro de la investigación-acción, la etapa de indagación es diferente al proceso seguido por el método científico tradicional: “Desde una perspectiva constructivista, [la indagación] no solo debe describir la realidad sino que, además, debe brindar explicaciones para poder compren-

derla. La indagación tradicional focaliza su interés en los productos alcanzados, lo que le da una naturaleza estática, como si fuera una fotografía del problema. Mientras que el diagnóstico constructivista no sólo se centra en los productos sino, también, en los procesos que dinámicamente van construyendo esa situación” (Sagatizabal, 2006).

En la lección se le da continuidad al caso de Julieta, una docente interesada en indagar y buscar solución a algunos problemas de comprensión lectora observados en su clase.



La docente o el docente reflexivo posee características como “curiosidad intelectual, motivación, apertura a la indagación y apertura al desafío”

(Brubacher, 1994)

Objetivo

Indagar qué cambios se producen en el aula a través de la planificación y ejecución de intervenciones didácticas para solucionar los problemas observados.

Presentación del caso

La observación dirigida le permitió a Julieta obtener información sobre “lo que pasa” en su aula cuando los y las estudiantes se acercan a los libros con tres propósitos de lectura. Ahora desea indagar qué sucede cuando actúa ante lo observado para lo cual delimita la indagación:

- Selecciona uno de los problemas observados: dificultad para buscar y encontrar información específica que amplíe temas.
- Revisa fuentes de información sobre procesos para la comprensión de textos que le ayudan a respaldar teóricamente sus intervenciones.
- Planifica el uso del organizador gráfico SQA para orientar el modelaje y el trabajo estudiantil.
- Indaga y registra las reacciones y los cambios que se producen en la clase para lo cual utiliza como recurso técnico el diario del profesor.

Anticipación

Este día la clase de la profesora Julieta está organizada en parejas. Inicia comentándoles que le interesan mucho los temas de animales, especialmente los animales marítimos, y muestra un libro con el título *Tiburones*, el cual le servirá para encontrar información que le ayude a profundizar sus conocimientos acerca de esos animales. Les explica que para organizar sus aprendizajes se ayudará de un

cartel, que ha colocado en la pizarra, con el esquema SQA. Ella expone el significado de cada letra (qué se, qué quiero saber, qué aprendí. Ver módulo 4). La docente les comunica que utilizando el libro *Tiburones* mostrará cómo llenarlo, y que cada pareja también dialogará y construirá el paso a paso para completarlo.

Luego entrega un libro informativo y una hoja con el esquema SQA por pareja. Los libros pertenecen a una colección de temas variados como: el universo, el sol, las ballenas, los pingüinos, los lobos, la tierra, etc. Para iniciar, la profesora expresa en voz alta lo que sabe de los tiburones:

- Son carnívoros.
- Son más pequeños que las ballenas.

La profesora modela pensar en voz alta:
- Solo con ver la portada de este libro, también sé que tienen dientes afilados, aspecto peligroso y pueden ser de color blanco.

La profesora pide unas participaciones para compartir sobre lo que ha agregado en la columna S. Luego, modela cómo pensar en voz alta para llenar la columna Q.

En este momento, el cuadro de la docente luce así:

S	Q	A
<i>Son carnívoros</i>	<i>¿Qué más comen los tiburones?</i>	
<i>Tienen dientes afilados, pueden ser de color blanco y aspecto peligroso</i>	<i>¿Cuántas clases de tiburones existen?</i>	

Entonces invita a las parejas a dialogar y escribir en la columna Q de su cuadro lo que les gustaría saber de su tema. Cuando las parejas trabajan, ella observa diferentes reacciones: estudiantes que conversan animadamente y expresan tantas ideas que luego tienen dificultades para ponerse de acuerdo; otras, en las cuales es uno de los integrantes quien conduce la conversación, y parejas que parecen enmudecidas. Julieta interactúa y motiva la conversación de las últimas por medio de algunas preguntas como:

¿Cuál es el tema de su libro?, ¿conocían o habían escuchado hablar de este tema?, ¿les parece interesante? Una pareja expresó que no les gustaba el tema del libro, Julieta los invitó a seleccionar otro de la biblioteca. También pudo observar que dos parejas hicieron intercambios de libros. Le llamarán la atención algunas preguntas curiosas y poco convencionales escritas en la columna Q, entre éstas: ¿por qué los planetas no chocan?, ¿podría criarse un lobo como un perro y vivir en una casa?



Construcción

Luego, la docente muestra el libro *Tiburones* y les dice que para saber, de forma rápida, si su libro contiene la información a las preguntas de

la columna Q, no necesita leerlo de principio a fin, es decir, página por página, sino que puede utilizar las características y partes más importantes del texto.

Julieta abre el libro, lo muestra y dice: aquí está el índice de contenido, en él encuentro información a la segunda pregunta porque menciona las clases de tiburones y el lugar donde viven. Lee en voz alta las partes del índice relacionadas con su tema y escribe la respuesta en la columna A de su cuadro. La docente hace dos o tres búsquedas más para demostrarle a sus estudiantes cómo hacerlo. Posteriormente, invita a las parejas a descubrir qué contiene su libro a través de la revisión del índice temático.

Mientras trabajan, la profesora camina por el salón observando a las parejas; ve que algunas están desorientadas, se acerca y verifica qué parte de la tarea no comprendieron; se asegura de que la comprendan y revisa junto a ellos el índice de contenido.

Luego llama la atención sobre las fotografías y el breve texto que las acompaña. Muestra una y dice: “Aquí aparece la foto de una foca, en el texto dice que es un buen bocado para el tiburón blanco, me servirá para responder a la pregunta uno”. También modela cómo identificar en títulos, subtítulos y esquemas información específica para ampliar el tema. Continúa apoyándose en las imágenes y fotografías para responder por escrito en la columna A. Les dice que el recorrido por el libro le ha servido además para adquirir conocimientos nuevos, los que también escribe en su cuadro.

En este momento, el cuadro de Julieta luce así:

S	Q	A
<i>Son carnívoros</i>	<i>¿Qué más comen los tiburones?</i>	- Focas - Peces - Calamares - Delfines
<i>Tienen dientes afilados, pueden ser de color blanco y aspecto peligroso</i>	<i>¿Cuántas clases de tiburones existen?</i>	- Tiburón blanco - Tiburón gris de arrecife - Tiburones de lechos marinos <i>Lo nuevo que aprendí:</i> - Existen como 400 especies de tiburones que viven en el mar, pero también en los ríos

Después, la docente invita a las parejas a hacer un recorrido por el texto con el fin de buscar en las imágenes y las fotografías la información que necesitan para responder a sus inquietudes y conocer más del tema.

Mientras leen para identificar información, Julieta observa que algunas parejas no aprovechan las partes y elementos del texto para construir la columna A, por lo que les solicita hacer una nueva caminata por el libro y al mismo tiempo los acompaña preguntándoles: “¿Cómo está relacionada esta fotografía con el tema que les interesa?, ¿qué observan en este esquema que pueda servir para lo que quieren saber?, ¿al leer el título de esta página, creen que la información que está debajo de él puede ayudarles a responder alguna de las preguntas?, ¿por qué?”, entre otras interrogantes.

Consolidación

La profesora invita al estudiantado a escribir en la columna A las respuestas a sus preguntas y lo nuevo que han aprendido del tema.

Mientras trabajan, ella camina por el aula para proveer andamiaje, atiende especialmente a los y las estudiantes que mostraron dificultades para comprender el propósito de la lectura; en

otros momentos, acompaña a una pareja que inició con ánimo, pero que al llegar a la columna A perdió el interés. Observa que algunas parejas tienen facilidad para expresar oralmente lo que han comprendido, pero presentan problemas para explicarlo por escrito; ella les apoya con la selección, orden de las ideas y el vocabulario.

La profesora solicita a las parejas que compartan en voz alta lo que aprendieron del tema, y que expliquen cómo utilizaron el índice temático, las fotografías, los esquemas y los títulos del libro para encontrar información específica.

Luego, la docente Julieta valora positivamente todas las intervenciones, pero tiene especial cuidado en destacar el trabajo de los y las estudiantes que hicieron un mayor esfuerzo por construir su SQA.

Al finalizar la clase, la docente utiliza *El diario del profesor* como registro técnico. En él, Julieta recoge y organiza lo sucedido en cada sesión. Para facilitar la reflexión se orienta por medio de preguntas: ¿qué logros observé en mis estudiantes?, ¿qué estrategias utilicé?, ¿qué otros problemas encontré y cómo los resolví?, ¿qué cambiaría de esta sesión?

Día: Jueves 5 de marzo de 2009

Hora: 9:00-9:45 a.m.

Asignatura: Lenguaje

Grado: Cuarto

1. ¿Qué logros observé en mis estudiantes?

- ✓ Mejoraron su actitud ante los libros: Observaron, escucharon y trabajaron con interés.
- ✓ Aprendieron a organizar su comprensión lectora por medio de la construcción del SQA.
- ✓ Usaron la portada, el índice temático, los títulos, las imágenes y los esquemas de un texto informativo para encontrar información específica.
- ✓ Construyeron preguntas a partir de sus intereses para motivarse a leer con propósitos claros.

2. ¿Qué estrategias utilicé?

- ✓ La planificación didáctica orientada a la solución de un problema observado en la clase.
- ✓ El modelaje de cómo leer un texto informativo para encontrar información específica.
- ✓ La navegación como lectura estratégica de los elementos visuales y gráficos de un texto informativo.
- ✓ La organización de la clase en parejas para aprovechar los conocimientos que genera la interacción.
- ✓ El uso del SQA para orientar la organización y construcción de los aprendizajes.

3. ¿Qué otros problemas encontré y cómo los resolví?

- ✓ En los libros no encontraron todas las respuestas a lo que querían saber. Lo resolví permitiendo que recurrieran a sus experiencias personales o al apoyo de sus compañeros y compañeras; también diciéndoles que buscaríamos otros momentos y otras fuentes de información para continuar investigando.
- ✓ Antes les decía que buscaran información, pero algunos no sabían cómo hacerlo. Planificar y mostrar el SQA se convirtió en una guía para leer estratégicamente.
- ✓ Cuando algunos estudiantes no avanzaban en la tarea, verifiqué las razones: manifestaron que no les motivaba el tema de su libr. Permití que seleccionaran otro, así como que intercambiaran entre ellos libros de diferentes temáticas.

4. ¿Qué cambiaría de esta sesión?

- ✓ Antes de iniciar el modelaje de la estrategia, promovería un momento para reflexionar sobre la diferencia entre las acciones de copiar y comprender y poder así establecer, entre todos y todas, las normas para aprender de mejor forma en la clase, esto porque al inicio, cuando llenaba mi SQA, algunas parejas estaban más preocupadas por transcribir lo que yo escribía que por comprender lo que se estaba haciendo; luego, estas parejas tuvieron dificultades para iniciar su trabajo de forma independiente.



“Dímelo y se me olvidará, muéstrame y lo recordaré, involúcrame y entenderé”

Reflexión del caso

Las siguientes preguntas le ayudarán a reflexionar acerca del proceso de investigación-acción descrito en esta lección.

- ¿Por qué la reflexión es un paso previo para planificar las estrategias de indagación?
- ¿Qué estrategias de indagación planificaría para resolver un problema observado en su clase?
- ¿Por qué la indagación con registro aporta significado a la reflexión del docente?
- ¿Qué recursos técnicos, además del diario del profesor, utilizaría para registrar la etapa de indagación en su clase?

La técnica y sus pasos

- Seleccionar un problema identificado en la observación.
- Planificar estrategias didácticas de intervención para responder al problema.
- Consultar a fuentes de información.
- Poner en práctica las estrategias.
- Indagar y registrar lo que sucede en la clase al usar las estrategias planificadas.

Fundamentación

Los recursos técnicos

En esta unidad se muestra cómo la profesora Julieta utiliza las notas y el diario del profesor para registrar lo que sucede en su aula durante las etapas de investigación-acción. Los recursos técnicos permiten organizar las acciones, compilar, jerarquizar y clasificar la información. Estos pueden y deben ser complementarios y en ningún caso excluyentes. El o la docente selecciona, de acuerdo con los propósitos de la investigación, los que considere más adecuados según su contexto y circunstancias, combinándolos de la forma que más se adapten a sus necesidades. Lo fundamental es que le ayuden a orientar la indagación. Algunos recursos técnicos para emplear en el aula son los siguientes:

Notas

Son apuntes breves y espontáneos que el o la docente escribe cuando observa un evento o situación que ha llamado su atención. Se toman notas de las reflexiones y reacciones de la situación que es objeto de indagación. Muchas de estas notas pueden incorporarse después en el diario del docente.

El diario del profesor

Permite reflexionar sobre la propia práctica. El docente indagador puede escribir sobre las reacciones de los y las estudiantes, lo que operó favorablemente ideas para mejorar la práctica futura. Aunque no sea una herramienta para poner a la disponibilidad pública, es útil para compartir e intercambiar información con otros investigadores en los espacios de reflexión, ya que sirve para recordar y reconstruir lo sucedido. Es conveniente que

el diario contenga detalles de fecha, curso, hora, asignatura y, de ser posible, una estructura que ordene y facilite la reflexión sobre lo ocurrido, así como las conclusiones del ciclo de investigación-acción. En el caso de la docente Julieta, ella estructura la información por medio de preguntas.

El comentario sobre la marcha

Para hacer estos comentarios se utilizan pequeñas frases que se registran mientras los y las estudiantes trabajan. El equipo o estudiante no debe saber que el profesor o la profesora lo está observando, aunque éste se encuentre cerca. Puede utilizarse un cuaderno para llevar los comentarios. La profesora Evelyn utilizó este registro.

Perfiles

Se hace la descripción y narración de uno o varios estudiantes en situaciones de aprendizaje específicas que se desean investigar.

Entrevistas

Es una de las técnicas más usuales en metodología cualitativa. Se concreta en un instrumento por el cual una persona solicita, cara a cara, información a otra; puede ser desde una conversación libre hasta una interrogación estructurada. Esta última tiene una guía de preguntas que ejerce mayor control sobre las respuestas. La entrevista no estructurada permite mayor expresión individual y más espontaneidad.

El cuestionario

Se concreta en un instrumento destinado a conseguir respuestas a preguntas, utilizando un impreso o formulario que la persona que responde llena por sí misma. En la investigación-acción, el cuestionario que se utiliza más frecuentemente es el construido con preguntas

abiertas que permiten una mayor extensión y complejidad en la respuesta.

Análisis de documentos

Los documentos de los y las estudiantes facilitan información clave sobre las problemáticas que se investigan. Entre los documentos importantes pueden incluirse:

- Hojas de exámenes y pruebas utilizadas: el o la docente analiza los resultados para identificar temas o aspectos que requieren mayor comprensión; también pueden servirle para reconocer quiénes son los y las estudiantes que demandan una atención particular y cuál es el nivel de estos en comparación con el resto de la clase.
- Fichas de trabajo y hojas de tareas: los ejercicios son una buena manera de proveer refuerzo académico; sirven para asegurar o ampliar un tema, pero también cuidan información sobre los niveles de comprensión y desempeño.
- Muestras de trabajos escritos por los y las estudiantes: aspectos referidos a la escritura, ortografía, y composición pueden ser fácilmente observados por medio de la escritura del estudiantado.

Datos fotográficos

Las fotografías captan aspectos visuales de una situación y permiten un análisis más detenido; por ejemplo, pueden recoger información acerca de los y las estudiantes mientras trabajan en el aula, también lo que ocurre a “espaldas del profesor”, datos sobre la distribución física del aula, aspectos sobre la organización del aula, como por ejemplo si las y los estudiantes trabajan en equipos, de forma aislada o sentados en filas, mirando al docente.



Lección clave 3

Reflexión y conclusión

“La investigación educativa aparece en el aula como una nueva propuesta para el docente, quien no debe sentirse presionado por este nuevo rol, sino motivado por la función social que cumple al *producir nuevos conocimientos*”
(Sagatzabal, 2006)

Introducción

El trabajo del profesorado en el aula consiste en emitir juicios y tomar decisiones. Un docente crítico es alguien que toma decisiones reflexivas, que investiga acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y que considera el aprendizaje como una construcción y la enseñanza como un proceso que facilita, estimula y enriquece el desarrollo.

El personal docente es capaz de construir conocimientos a partir de la reflexión crítica de su práctica. Esta lección muestra cómo una profesora genera, desde la indagación de su práctica, nuevos conocimientos. La lección se estructura en tres momentos: el primero describe las etapas seguidas dentro

de la investigación-acción, el segundo presenta qué hizo la profesora Julieta en la fase de indagación para saber qué cambios modifican la práctica y las reacciones del estudiantado y el tercero contiene las conclusiones y los retos a los que llegó la docente Julieta, en el desarrollo del proceso de investigación-acción.

Objetivo

Reflexionar críticamente a través del proceso de investigación-acción en el aula para la construcción de conocimientos nuevos que reorienten la práctica docente.

Presentación del caso

Indagando desde la práctica

Julieta, profesora de cuarto grado, hace un alto para revisar los pasos que ha dado dentro de la investigación-acción:



La indagación es una actitud ante la vida, una actividad innata al ser humano, nace por la curiosidad de conocer y explicar la realidad, surge cuando las personas se enfrentan a problemas o situaciones que las incomodan, sorprenden y/o despiertan curiosidad, y a las que les buscan solución por medio del análisis, la reflexión y la acción.

- a. *Identifiqué un problema: algunos estudiantes no están motivados para leer y escribir.*
- b. *Orienté la observación en el aula, seleccioné tres momentos en los cuales los y las estudiantes leen con propósitos diferentes, invité a una persona ajena al aula a observar mi práctica. Utilicé las notas para registrar lo observado.*
- c. *Reflexioné y dialogué sobre la observación de mi práctica y lo que Evelyn, mi compañera, observó. Me apoyé en los apuntes hechos por medio de las notas. Al conversar, descubrimos aspectos comunes en los que no había reparado, por lo que decidí investigar qué sucedía en el aula y no dejarme llevar por sólo corazonadas.*
- d. *Indagué desde la acción, me informé, planifiqué y realicé intervenciones educativas orientadas para comprobar qué cambios se producían en la clase. Al hacerlo, descubrí nuevas situaciones que mi actuación y la del estudiantado hacía evidentes y sobre las que no había tomado conciencia. Para registrar lo sucedido, utilicé un diario.*

Partir de los resultados de la indagación permite a la docente llegar a conclusiones acerca del aprendizaje del estudiantado e informarse sobre las fortalezas y limitaciones de su práctica. Para dar seguimiento a este proceso decide construir una rúbrica: toma como fuente los registros técnicos del proceso de investigación-acción y la lista de cotejo, elaborada junto con su compañera Evelyn.

	Muy bien	Bien	Necesita mejorar
Motivación para leer libros	Demuestran ánimo e interés en los contenidos de los libros	Demuestran interés en algunos contenidos de los libros	Demuestran poco interés en los contenidos de los libros
	En el momento de anticipación, usan preguntas y comentarios puntuales que implican la búsqueda de información en textos	En el momento de anticipación, usan preguntas o comentarios generales	En el momento de anticipación, usan pocas preguntas o ninguna, ni comentarios
	Hay varias participaciones ordenadas (de diferentes estudiantes) en la conversación, gracias a lo cual se avanza en la comprensión del tema presentado	Hay participaciones (de diferentes estudiantes) en la conversación, gracias a lo cual se avanza	Hay pocas participaciones o ninguna durante la conversación acerca del tema

Continuación			
	Muy bien	Bien	Necesita mejorar
	Seleccionan libros de acuerdo con sus intereses y las preguntas formadas. Se preparan para leer sin apoyo del docente (en equipos)	Seleccionan libros de acuerdo con sus intereses y/o las preguntas formadas. Se preparan para leer con algún apoyo del docente (en grupos)	No seleccionan libros de acuerdo con sus intereses ni las preguntas formadas Requieren mucha intervención del docente para realizar el trabajo (en grupos)
Motivación para comprender libros	Se utilizan los libros de manera adecuada, con técnicas de navegación, según los recursos literarios disponibles (índice, esquemas, etc.)	Utilizan los libros de manera adecuada	Tienen mucha dificultad en utilizar los libros de manera adecuada
	Mantienen el objetivo de la lectura con ánimo (momento de construcción): encuentran y comprenden las respuestas de sus preguntas y/o información parecida	Mantienen el objetivo de la lectura (momento de construcción): encuentran y comprenden las respuestas de algunas preguntas	Se pierde o no se comprende el objetivo de la lectura: tienen mucha dificultad para encontrar o comprender las respuestas a sus preguntas
	Pueden demostrar comprensión en una actividad/momento de consolidación	Pueden demostrar alguna comprensión en una actividad/momento de consolidación	Presentan mucha dificultad en demostrar comprensión en una actividad/momento de consolidación
Motivación para trabajar en equipo	Se ubican independientemente con los recursos necesarios	Se ubican con algunos recursos necesarios	Necesitan mucho apoyo docente para ubicarse con los recursos necesarios
	Respetan los acuerdos del aula para desarrollar las competencias de hablar y escuchar	Se respetan algunos acuerdos del aula para desarrollar las competencias de hablar y/o escuchar	Olvidan los acuerdos del aula: se limita el desarrollo de las competencias de hablar y escuchar
	Respetan las normas del aula para desarrollar las competencias de leer y escribir	Se respetan la mayoría de las normas del aula para desarrollar las competencias de leer y/o escuchar	Olvidan los acuerdos del aula: se limita el desarrollo de las competencias de leer y escribir
	Mantienen conversaciones adecuadas y continuas acerca del tema	Todavía se mantienen conversaciones dispersas acerca del tema	Mantienen conversaciones dispersas con pocas o ninguna participación

En este momento, la rúbrica sirve como una herramienta general para orientar el refuerzo académico de la clase entera; en otro momento, se puede utilizar para orientar la atención a la diversidad con observaciones individuales. Sin embargo, la rúbrica siempre se usa para informar sobre la práctica docente, ya sea ante la clase entera o en grupos homogéneos.

Con base en los resultados registrados en la rúbrica, la docente se hace tres preguntas que le ayudan a concluir: ¿qué he aprendido de mis estudiantes?, ¿qué he aprendido de mi práctica?, ¿qué retos me dejó la investigación?, las cuales consigna en el diario del profesor.

<i>¿Qué he aprendido de mis estudiantes?</i>
<i>✓ Los procedimientos para leer buscando información específica -algo que consideraba un problema- mejoraron mucho al mostrarles cómo hacerlo.</i>
<i>✓ Me han hecho consciente de que sus ritmos de aprendizaje, intereses y formas de responder a una tarea difieren de las mías; y que los logros que quiero que alcancen en poco tiempo, sin mostrar cómo hacerlo, son exigencias excesivas.</i>
<i>✓ Mi descontento inicial -algunos estudiantes no están motivados para leer y escribir- no ha desaparecido, pero tiene otro matiz. Ahora sé que no puedo aspirar, en tan poco tiempo, a que mis estudiantes dejen de presentar problemas de comprensión lectora, sino que es un proceso en el que debo acompañarlas y acompañarlos paso a paso.</i>
<i>¿Qué he aprendido de mi práctica?</i>
<i>✓ Que logro la motivación de los y las estudiantes cuando observo, escucho, indago, reflexiono y actúo.</i>
<i>✓ Que valoro la lectura comprensiva como actividad dinámica, personal e inacabada. No puedo esperar que todas y todos brinden el mismo significado al texto, tampoco pretender que sean suficientes "unas horas de lectura" para ser lectoras y lectores independientes.</i>
<i>✓ Que cuando deseo buenos resultados de aprendizaje, antes de solicitar una tarea nueva muestro cómo puede realizarse.</i>
<i>✓ Que reflexiono sobre lo que hice, por qué lo hice y qué resultados provocaron para garantizar aprendizajes diferenciados.</i>
<i>✓ Que necesito informarme, organizar y adecuar la planificación y la metodología para responder a las problemáticas observadas.</i>
<i>✓ Que el uso de instrumentos de evaluación y seguimiento me informa de los avances y dificultades del estudiantado y de mi propia práctica.</i>
<i>✓ Que utilizo registros técnicos para recoger información pertinente de mi investigación.</i>
<i>¿Qué retos me dejó la investigación?</i>
<i>✓ ¿Cómo puedo manejar el tiempo y los ritmos individuales de trabajo?</i>
<i>✓ ¿Qué estrategias sigo para practicar lectura en pequeños grupos, sin descuidar al resto de la clase?</i>
<i>✓ ¿Cómo seleccionar las fuentes de consulta para enriquecer mi práctica docente?</i>
<i>✓ ¿Qué otros registros puedo utilizar para valorar avances del estudiantado en la práctica?</i>

Reflexión del caso

A continuación encontrará preguntas que le ayudarán a reflexionar sobre todo el proceso. Puede responderlas individualmente o en pareja.

- ¿Qué significa ser una docente reflexiva o un docente reflexivo?
- ¿Qué pasos seguiría para realizar investigación-acción en su aula?
- ¿Qué significa que el docente “construye conocimientos desde la acción”?
- ¿Qué cambios se produjeron en el estudiantado con las intervenciones aplicadas por la docente?
- ¿Qué recomendaciones le daría a la profesora Julieta para responder a los retos encontrados?

La técnica y sus pasos

- Reflexión de las etapas del proceso de investigación-acción.
- Reflexión sobre los aprendizajes construidos en la interacción docente-estudiantado y en la práctica docente como resultado del seguimiento.
- Conclusión acerca de los nuevos retos que produjo el proceso de investigación-acción en el aula.

Fundamentación

Orientaciones para una práctica reflexiva

La reflexión crítica sobre la propia práctica es una etapa fundamental de la investigación-acción que se lleva a cabo en cada ciclo de acción. Es el momento de la toma de conciencia sobre las creencias, los valores, los

conocimientos y las conductas que afectan la práctica docente y el poder transformarla.

Ubicarse como docentes investigadores en el marco de una investigación-acción consiste no solo en informarse sobre cómo se aprende, sino en revisar los propios marcos de referencia desde los que se enseña y, con ello, evaluar las concepciones que se tienen sobre el aprendizaje, sobre los y las estudiantes y sobre las estrategias de enseñanza y cómo mejorar.

Lo importante en el marco de la investigación-acción es que los y las docentes puedan compartir conocimientos, desenfocarse de sus propios puntos de vista y producir cambios en su práctica pedagógica.



Hoy día, las expectativas para la labor de los y las docentes incluyen:

- Desarrollar contenidos partiendo, siempre, de los conocimientos previos del estudiantado.
- Problematizar y generar conflictos cognitivos que posibiliten el dar otro significado a lo aprendido.

- Ser capaz de reflexionar sobre las propias acciones y sobre las de las y los estudiantes.
- Reconocer y atender la diversidad de la población escolar y, a partir de ello, hacer de la diferencia un valor fundamental para no discriminar.
- Seguir aprendiendo y actualizándose sobre los nuevos conocimientos.

Según Flores (2008), existen ciertas condiciones personales que favorecen la reflexión:

- a. El hacer altos en el camino. La reflexión sobre la práctica –y durante la misma– lleva implícito un sentido de evaluación: qué de lo que hago no está dando los resultados esperados y/o qué otras acciones necesito emprender.
- b. La capacidad de escucha. No es solo la capacidad sensorial de oír, sino que implica la capacidad de “oír y ver” qué nos dice un contexto (aula, centro, comunidad), qué opinan otros colegas (o madres/padres, entre otras personas), qué nos dijo la mirada de un estudiante, etc.
- c. La capacidad de redireccionar el trabajo. Es decir, tomar decisiones y actuar en consecuencia sobre lo que puede –y debe– cambiar.

Se necesita conocer y asimilar la diversidad de formas de pensar en el mundo y no solamente operar con las propias creencias, conocimientos y opiniones. La o el docente tiene la función de brindar ayuda pedagógica para que sus estudiantes construyan o reconstruyan sus propios esquemas mentales, en forma independiente. Todo ello requiere apertura de pensamiento y compromiso ético profesional. Es necesario tener la capacidad de comprender la forma en

que aprenden los y las estudiantes, y cómo las acciones y concepciones del docente influyen en dicho aprendizaje. La reflexión crítica no es solamente reflexionar sobre la propia conducta y modificarla, es cuestionar los supuestos que forman el marco de referencia desde el que se percibe y se aprende.

Práctica guiada de la Unidad 1

1. Realizar la observación en el aula y registrarla sin prejuicios: ¿qué se observa?, ¿en qué necesitan mejorar los y las estudiantes?
2. Invitar a un colega a registrar sus observaciones de la clase.
3. Comparar las observaciones y consolidar resultados.
4. Acordar logros esperados, específicos y realizables. Usar una lista de cotejo para registrar los avances.
5. Informarse y fortalecer la teoría por medio de fuentes de consulta.
6. Planificar intervenciones didácticas para mejorar los resultados esperados en el aula.
7. Realizar y registrar la indagación desde la práctica.
8. Reflexionar y concluir acerca de los logros y dificultades que se han registrado en el proceso de investigación.
9. Volver a la práctica con nuevas estrategias didácticas y un marco teórico renovado.
10. Repetir el ciclo de investigación-acción.



Unidad 2

El aprendizaje cooperativo como refuerzo académico

“Nada nuevo, que sea realmente interesante, resulta sin colaboración” (James Watson, científico estadounidense que descubrió la molécula de ADN)

Introducción

La cooperación es la capacidad humana de poner en común habilidades, destrezas, valores y conocimientos para hacer realidad metas compartidas. El pensamiento de James Watson recuerda que las construcciones arquitectónicas monumentales, los descubrimientos históricos o científicos relevantes o, incluso, elementos de uso común como un lápiz, son posibles gracias a esfuerzos cooperativos de personas con inteligencias y habilidades diversas. Bajo el enfoque comunicativo se reconoce que en la clase –como en la sociedad, la familia o la vida misma– la diversidad es un hecho favorable para facilitar el aprendizaje.

El equipo funciona en la clase como un equipo en la cancha: cada integrante tiene su rol y responsabilidad y juntos logran una meta. Los aciertos y desaciertos son compartidos entre todos y todas. Mediante el equipo cooperativo, el y la docente facilita el desarrollo de las habilidades de cada integrante y provee refuerzo académico a las debilidades existentes. En este contexto, el profesorado identifica la atención y el aprovechamiento de la diversidad como una prioridad en la práctica docente para dar refuerzo académico. Se trata de una medida

de atención a la diversidad que se caracteriza por las adecuaciones de materiales, metodologías y estrategias de aprendizaje que lleva a cabo la o el docente en el aula para facilitar el éxito educativo individual o de grupo.

La organización cooperativa permite a estudiantes de diversos niveles, ritmos, motivaciones, intereses, estilos y habilidades apoyarse entre sí, sin depender de un docente. Se organizan, se distribuyen roles y responsabilidades, acuerdan los pasos a seguir y aplican estrategias creadas por sí mismos para lograr un objetivo común, el cual se consolida al mostrarlo como esfuerzo cooperativo. Esta estrategia le posibilita a cada estudiante aprovechar sus fortalezas para aportarlas a su grupo, así como aprender de las fortalezas de su equipo. Asimismo, le permite a la o el docente brindar apoyo individualizado mientras toda la clase está desarrollando la lección.

En esta unidad se muestra cómo proveer refuerzo académico para atender la diversidad en el aula mediante el apoyo permanente de la evaluación continua y el uso de dos tipos de equipos: los homogéneos y los heterogéneos. La construcción y organización de equipos se hace con base en las mismas observaciones y herramientas (como la rúbrica) que orientan el proceso de investigación-acción: el o la docente facilita equipos según las fuerzas y debilidades,

necesidades y habilidades de los individuos en el aula. Se trabaja cada tipo de equipo en el aula, según los objetivos de la clase, las necesidades, las inteligencias y los intereses del estudiantado.

Asimismo, en esta unidad se presentan tres lecciones con distintos aspectos del trabajo en equipo y se utilizan textos informativos para el desarrollo de las competencias comunicativas, pues en segundo ciclo de la Educación Básica los y las estudiantes tienen que fortalecer sus destrezas de leer y escribir todo tipo de textos, especialmente los que poseen estructuras complejas y vocabulario técnico (se ampliará más acerca del uso del lenguaje en la interdisciplinariedad en el siguiente módulo 7).

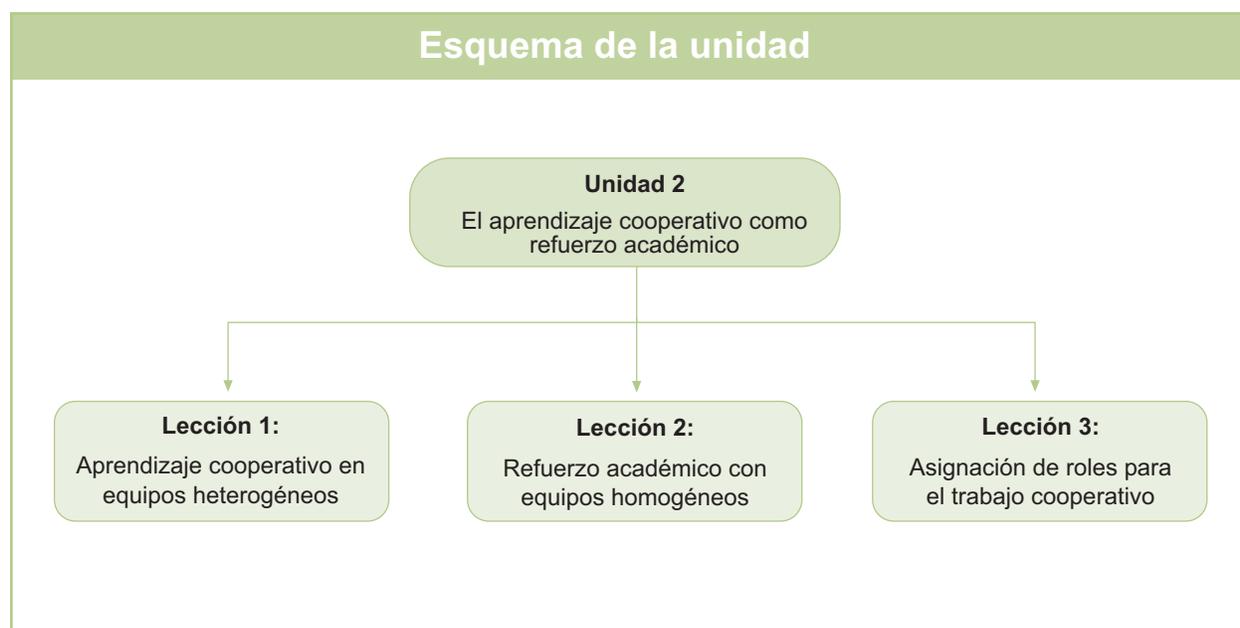
Objetivo

Proveer refuerzo académico a través del aprendizaje cooperativo en equipos de trabajo para atender a la diversidad en el aula.



La cooperación es la capacidad humana de poner en común habilidades, destrezas, valores y conocimientos para hacer realidad metas compartidas.

Lo importante en el marco de la investigación-acción es que los y las docentes puedan compartir conocimientos, desenfocarse de sus propios puntos de vista y producir cambios en su práctica pedagógica.





Lección clave 1

Aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos

Introducción

El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos le ofrece al estudiantado la oportunidad de aprender entre sí. En vez de la organización tradicional de la clase en grupos “altos, medios y bajos”, se orienta la formación de equipos con base en observaciones formales e informales (como las del proceso de investigación-acción) para aprovechar la diversidad de habilidades, intereses y necesidades en función del refuerzo académico que produce la interacción. La construcción de grupos ayuda a orientar la conducta y crear situaciones de aprendizajes significativos. Se plantea una educación para cada estudiante en vez de una enseñanza dirigida al nivel promedio, que olvida las necesidades de los avanzados y de quienes aprenden a un ritmo más lento.

Los equipos se conforman con variados niveles de competencias, de modo que se apoyen y necesiten unos a otros. La idea es que los equipos, conformados por dos a seis integrantes, se mantengan juntos mientras se consolidan los aprendizajes; es recomendable un periodo de 4 a 6 semanas y no menos de 2 sesiones semanales.

La profesora Isabel, de quinto grado, siempre quiere que todos sus estudiantes sigan mejorando en sus habilidades, desde sus fortalezas. Por eso, decide trabajar con equipos heterogéneos, los cuales se han organizado

según sus observaciones en el aula. El siguiente caso se enfoca en un equipo de trabajo para mostrar cómo los grupos heterogéneos se desempeñan como equipo, en donde cada persona tiene responsabilidades y aportes distintos para fortalecer las competencias comunicativas.

Objetivo

Proveer refuerzo académico mediante equipos heterogéneos para fortalecer las competencias comunicativas y atender a la diversidad.

Presentación del caso

En el equipo Las Joyas (los nombres los eligen los y las estudiantes), Raúl, Elizabeth, Samuel, Marta y Carlos llevan tres semanas trabajando juntos en todas las asignaturas. La docente explica que hoy cada equipo va a trabajar con un tema distinto y que para realizar la tarea utilizarán los libros de texto de ciencias y otros complementarios de la biblioteca.

Siempre en su planificación de clase, la docente considera el uso de la estructura ACC (anticipación, construcción de conocimientos y consolidación de conocimientos) para fortalecer la comprensión lectora. Sin embargo, ella también reconoce la necesidad de adecuar los momentos para fortalecer el trabajo en equipo y el desarrollo de las competencias comunicativas en todas las asignaturas (ver módulo 7: El lenguaje en la interdisciplinariedad).

En el siguiente caso, no se efectúa todo el trabajo en una sola clase, entonces los momentos ACC se extienden y se modifican, según el tiempo disponible en la clase y el propósito didáctico.



Durante la semana se desarrollarán clases de lenguaje acerca de temas relacionados, con la siguiente planificación:

Día 1 La docente le explica a toda la clase que leerán, en equipo, los textos disponibles que tratan acerca de los sistemas del cuerpo humano. Antes de que inicien la lectura, dibuja un mapa conceptual para mostrar cómo los equipos pueden organizarse para leer el texto. Ella les propone que una persona lea en voz alta a las demás. Pide más ideas de cómo se puede leer y recibe respuestas como: tomando turnos, cada uno lee una página, dividiendo las lecturas y luego compartiéndolas, entre otras. Después, los equipos se dividen para realizar la lectura.

El equipo Las Joyas lee sobre el sistema respiratorio, utilizando dos páginas del libro de

texto y un artículo de la enciclopedia del aula. Los y las integrantes deciden dividirse en dos grupos, cada uno es responsable de un texto: una pareja y un grupo de tres toman turnos leyendo en voz alta, luego el equipo entero se reúne para compartir. Al final de la clase, todas y todos comparten brevemente sobre cómo decidieron dividirse y cómo fue la lectura.

Día 2 La docente explica que cada equipo presentará su tema. Muestra el siguiente cartel informativo:

Sistemas del cuerpo humano

- Equipo 1:** el sistema nervioso
- Equipo 2:** el sistema digestivo
- Equipo 3:** el sistema circulatorio
- Equipo 4:** el sistema respiratorio
- Equipo 5:** el sistema excretor

Aspectos generales

1. Órganos importantes
2. Funciones de los órganos
3. Prevención de enfermedades

Explica que los equipos son responsables de presentar los 3 aspectos generales mostrados en el esquema; para hacerlo, utilizarán texto e imágenes. La docente comunica que la meta del día es llegar a un acuerdo de equipo sobre la manera cómo trabajarán y presentarán su

tema, lo cual requerirá responsabilidad individual, pues cada integrante deberá mostrar su aporte al equipo. Durante la clase, la docente circula para apoyar las conversaciones con preguntas y observaciones. Llega ella a Las Joyas, en donde están en plena discusión respecto a cómo dividirse el trabajo entre el equipo: no pueden decidir si repartirse los tres aspectos o las formas de presentarlos (texto y visual). Isabel ayuda, preguntando cómo trabajarán si dividen los tres subtemas; entonces, el equipo reconoce que si dividen la forma de presentarlo, unas personas trabajarán de forma aislada. Al final, el equipo decide dividirse en 2 y 3 integrantes, dos trabajando los órganos y su función, y los otros tres investigando sobre las enfermedades; cada equipo se responsabiliza del texto y la imagen. Al final de la sesión, comparten las decisiones con toda la clase.

Días 3 y 4 Durante dos días, los equipos tienen la oportunidad de realizar el trabajo. La docente le recuerda a la clase la actividad que van a realizar y sugiere que todos y todas se propongan como meta elaborar un primer borrador y luego revisarlo para contar con un texto presentable. En el equipo Las Joyas, Raúl, Elizabeth, Samuel, Marta y Carlos ya se han dividido y desarrollan el trabajo. Toman notas de las lecturas iniciales para preparar un borrador del texto. También inician los preparativos de los dibujos.

La docente sigue circulando por la clase para solucionar dudas, facilitar la resolución de conflictos, entregar recursos, entre otros aspectos. Al final del tercer día (una hora de clase), tienen los borradores casi terminados. El cuarto día, la docente inicia con un pequeño repaso del proceso de revisión y edición para identificar errores de coherencia, concordancia

y ortografía, entre otros. Se apoya en el texto ambiental como un recurso para dirigir la edición y fomenta intercambios entre parejas para identificar errores. El equipo Las Joyas termina de elaborar sus dos presentaciones y hace un intercambio del trabajo del equipo. Luego, toman en cuenta las sugerencias de revisión para reescribir y editar un producto final.

Día 5 Cada equipo coloca su trabajo en un lugar visible del salón. La docente recuerda y orienta cómo hacer observaciones al trabajo de los demás:

1. Identificar qué está bien hecho.
2. Identificar qué se puede mejorar (si hay algo).

Los y las estudiantes comparten en forma de museo: cada equipo inicia el recorrido frente a su obra y circulan, siguiendo el ritmo indicado por la docente, lo que les permite disponer de 5 minutos para leer y observar el trabajo de cada equipo. Al final, facilita un momento para hablar con todas y todos acerca de los trabajos y compartir las observaciones.

Utiliza las siguientes preguntas:

- ¿En qué momentos la cooperación les ayudó en el aprendizaje?
- ¿Qué dificultades encontraron para desarrollar la tarea?
- ¿Qué sugerencias darían para que el equipo funcione mejor?
- ¿Cómo se fomenta la toma de decisiones por parte del estudiantado?

Reflexión del caso

- ¿Cómo se desarrolla un aprendizaje cooperativo con equipos heterogéneos?
- ¿Qué otras formas de agrupación se pueden experimentar de acuerdo con el propósito de la lección?
- ¿Cómo orienta el tiempo y las tareas la docente?, ¿qué se hace para asegurar que cada equipo y cada estudiante contribuya y tenga éxito en su trabajo?
- ¿Cómo se trabajan las competencias?
- ¿Cómo se evitan problemas de convivencia al establecer acuerdos, etc.?, ¿cómo se asegura un manejo valioso del tiempo?

La técnica y sus pasos

- Orientar la formación de equipos heterogéneos a partir de la observación y el análisis de las habilidades y necesidades del alumnado.
- Facilitar la toma de decisiones del estudiante acerca de cómo desarrollar el proceso y el producto final de una tarea en equipos.
- Asegurar que todos y todas puedan participar de forma activa y cooperativa en el proceso de construcción, revisión y mejora del trabajo.
- Poner en común y evaluar.

Variaciones de la técnica

- Utilizar la técnica del Rompecabezas (Aronson y colaboradores). Esta consiste en formar equipos de estudiantes que trabajan con un material que se divide en tantas partes como integrantes haya (cada estu-

dante se encarga de una parte). Luego, las y los integrantes de todos los equipos que han estudiado la misma parte se reúnen en "equipos de expertos" para discutir sus secciones; en algunas ocasiones, se promueve el regreso al grupo original.

- A veces se permite que los y las aprendices elijan los equipos.
- Contar con equipos diferentes según las materias.
- También, cambiar la organización de los asientos: en equipos de 3, 4, 5 ó 6; en forma de "u", entre otras opciones.

Se forman los equipos heterogéneos según las siguientes características

Habilidades

¿Qué hace bien el estudiante?, ¿cuál es su fortaleza?, ¿qué tipo de persona se puede beneficiar con un trabajo cercano a esta persona?

Necesidades

¿Qué es difícil para el estudiante?, ¿cuál es su debilidad?, ¿cómo puede sentirse apoyado por los demás?

Inteligencias

¿Cuál inteligencia práctica? (lea la siguiente lección clave), ¿cuál inteligencia necesita fortalecer?

Conducta/temas sociales

¿Cuáles problemas o temas sociales pueden surgir en este equipo?, ¿cómo se beneficia el trabajo de cada uno y del equipo entero?, ¿qué lo afecta?, ¿se provocan o se solucionan problemas de conducta?

Edades
¿Demuestra el rango de edades presente en la clase?
Género
¿Demuestra una equidad de género?
Equipos anteriores
¿Con quiénes se ha sentado anteriormente?
Objetivos de la clase
¿Por qué se seleccionó este grupo para trabajar así en este momento?

Fundamentación

El aprendizaje cooperativo

La cooperación es un valor universal que traspasa el contexto educativo, sin embargo, en el aula se retoma como método para promover el aprendizaje a través de la comunicación y el logro conjunto de metas compartidas. El aprendizaje cooperativo en su esencia es “la utilización didáctica de pequeños equipos de estudiantes que trabajan juntos para potenciar al máximo tanto su aprendizaje como el de los demás” (Jonhson y Holubec, 1998). Lo importante de la definición es que el equipo representa algo más que la suma de sus partes, ya que todo el estudiantado obtiene un rendimiento mejor que si trabajaran solos o se dedicaran a transcribir o copiar. En las actividades cooperativas, las y los estudiantes buscan su propio beneficio, pero también el de los demás miembros del equipo. Aprender uno mismo y asegurarse de que los demás también lo hacen es la esencia de este tipo de experiencias de aprendizaje cooperativo.

Dada la importancia del aprendizaje cooperativo, a continuación se enumeran algunas características que pueden ser consideradas por el equipo docente (Durán y Vidal, 2004).

1. Interdependencia positiva

Uno de los problemas más comunes en las clases es que frecuentemente se forman grupos para realizar actividades en las que existe, por parte de sus miembros, ausencia de compromiso. Los integrantes no desarrollan entre sí vínculos de apoyo, siempre es la misma o el mismo estudiante quien hace la tarea, mientras los demás observan o evaden. Todo esto trae resultados negativos para el clima de trabajo. En los equipos cooperativos, la percepción de interdependencia positiva, entendida como la necesidad que sienten los miembros de un equipo de apoyarse entre sí para desarrollar una tarea, representa una conquista del equipo. La interdependencia es la condición más importante para que los y las estudiantes cooperen entre sí.



2. Responsabilidad individual

Uno de los factores que frecuentemente se asocia al fracaso de los grupos es la falta de responsabilidad de algunos estudiantes que les lleva a copiar literalmente de los libros o a exhibir el producto final junto con el resto de compañeros y compañeras, a pesar de no haber tenido participación a lo largo del proceso. Este tipo de conducta evasiva puede disminuir en la medida en que el estudiantado sienta que de ellos depende alguna parte de la tarea común y, además, reconozcan la importancia de su aporte personal como algo necesario para que tanto el equipo, como ellos mismos y ellas mismas, alcancen los resultados esperados. En la clase, la profesora Isabel garantiza la responsabilidad individual por medio de la asignación de roles y tareas, ya que dentro del equipo cada estudiante se concentra, inicialmente, en un aspecto del contenido.



3. Liderazgo compartido

En el auténtico equipo cooperativo, el liderazgo es compartido, y son distintos estudiantes –en diversos momentos del proceso o dependiendo de su rol previamente acordado– los que asumen el reto de ser líderes. El líder no es el que más sobresale o destaca, sino aquel o aquella estudiante que promueve y valora los diferentes aportes. Lejos de la clase tradicional,

el liderazgo no es un atributo exclusivo del docente, a no ser que, en función del refuerzo académico, lo requiera. El liderazgo compartido le permite a todos los integrantes del equipo tomar decisiones consensuadas sobre cualquier aspecto relacionado con la actividad que están llevando a cabo. La actividad cooperativa, en sus diversas sesiones, requerirá de la puesta en práctica de variadas acciones; de allí la importancia de utilizar la diversidad de habilidades, intereses, desempeños y conocimientos como recursos que fortalecen el liderazgo compartido en los equipos heterogéneos.

4. Importancia de la tarea y del proceso

En el aprendizaje cooperativo, el proceso en sí mismo tiene un énfasis determinante, ya que es en el transcurso de la actividad cuando los y las estudiantes ponen en marcha estrategias, destrezas y conductas cooperativas propias de los equipos heterogéneos; por ejemplo, saber cuándo reaccionar a posibles respuestas de otros compañeros o compañeras, cuándo dar y recibir la ayuda necesaria para que el equipo aprenda y cumpla con la tarea. La evaluación continua de los equipos cooperativos heterogéneos genera equidad entre el producto y el proceso. La evaluación continua en función del refuerzo académico promueve una adecuación del contenido, del proceso y del producto; esto supone garantizar una educación diferenciada en función del aprendizaje significativo.

5. Habilidades sociocomunicativas

Uno de los principales beneficios del aprendizaje cooperativo es que requiere y dinamiza habilidades sociales y comunicativas. Cuando los equipos cooperativos aprenden, manifiestan, entre otras, las siguientes acciones:

- a. Orientación al desarrollo de habilidades sociales con énfasis en la comunicación.
- b. Apertura a puntos de vista diferentes.
- c. Tolerancia: pedir la palabra y esperar turnos.
- d. Elaboración de juicios propios: argumentación oportuna de las ideas.
- e. Diálogo para llegar a acuerdos.
- f. Orden lógico en la expresión oral y escrita.
- g. Capacidad de sintetizar los aportes individuales, desde la diversidad.
- h. Esfuerzo creativo del equipo para compartir y procurar que los demás aprendan.

Cooperar implica, necesariamente, trabajar en grupo, pero trabajar en grupo no es lo mismo que trabajar cooperativamente. No basta con que los y las estudiantes interactúen, es la calidad de esa interacción la que puede generar un efecto positivo en el aprendizaje de los y las estudiantes.

6. El rol docente

El rol del profesor dentro del aprendizaje cooperativo consiste en ser mediador entre la generación del conocimiento y el desarrollo de habilidades comunicativas en los equipos. La organización cooperativa en equipos heterogéneos es un proceso pensado y estructurado.

Las actividades cooperativas requieren tareas específicas por parte del docente. Por ejemplo, la profesora Isabel planifica cómo conformar la clase en equipos cooperativos; qué rasgos diferenciadores, en función de la atención a la

diversidad, tendrán los equipos; selecciona una técnica cooperativa idónea a su propósito didáctico y las necesidades del estudiantado; así, también, en todas las etapas de trabajo (personal, grupal y equipos de expertos), provee, a quienes lo necesitan, refuerzo académico. En algunas ocasiones se apoya en estudiantes competentes en el área de aprendizaje; asimismo, la profesora comunica de forma clara y oportuna los criterios de evaluación y, durante el proceso, observa y registra avances y dificultades en la actividad.

7. Reflexión sobre el proceso en equipo

La promoción del trabajo cooperativo, por parte del docente, requiere una reflexión permanente del antes, durante y después de la actividad de aprendizaje. En el antes, el profesorado valora la selección de la técnica cooperativa en función del aporte individual como del producto final del equipo. En el caso de Isabel, ella decidió promover equipos heterogéneos y usar una adecuación de la técnica cooperativa del Rompecabezas. Durante el proceso, proporcionó refuerzo académico centrando la atención tanto en las habilidades específicas de aprendizaje como en las conductas cooperativas que se generaron al interior de los equipos.

La evaluación y el apoyo continuo permitió obtener del trabajo cooperativo beneficios no solo académicos, sino también sociales: los y las estudiantes aprenden por medio de la tolerancia, la apertura de ideas y la valorización de los otros como fuentes para el propio aprendizaje. La observación y evaluación de lo que sucede en el aula a partir de una práctica cooperativa orienta a la docente reflexiva y al docente reflexivo sobre el tipo de intervenciones didácticas que debe llevar a cabo para mejorar su práctica (ver unidad 1: investigación-acción).



8. Autoevaluación y evaluación compartida

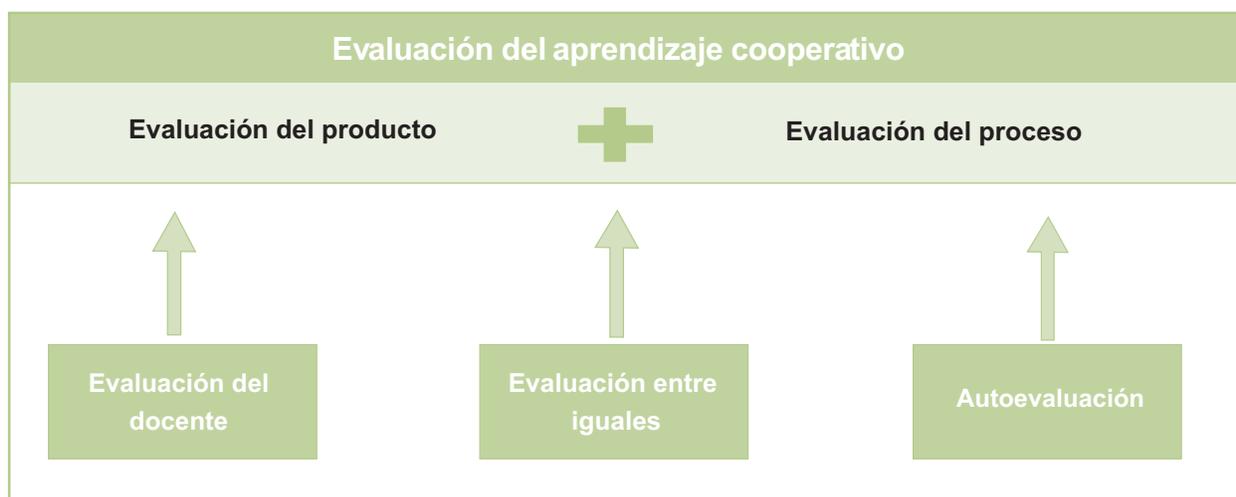
La responsabilidad individual que se genera en la interacción de los equipos cooperativos es reforzada por la autoevaluación y evaluación

compartida del estudiantado. La autoevaluación le permite al estudiante examinar la calidad y cantidad de sus aportes individuales para la construcción del aprendizaje, también le facilita examinar sus actitudes en la promoción de un clima de trabajo adecuado. La evaluación en equipo es también una actividad que le posibilita al estudiantado reconocer sus debilidades y le brinda la oportunidad de mejorarlas a través del refuerzo académico que provee el trabajo cooperativo en equipos heterogéneos.

El aprendizaje cooperativo en función del refuerzo académico se puede incluir como estrategia permanentemente, sin que esto signifique la exclusión de otras estrategias de aprendizaje.

Comparación entre el aprendizaje cooperativo y el tradicional	
Equipo cooperativo	Grupo tradicional
Interdependencia positiva	No interdependencia/competencia
Responsabilidad individual	No responsabilidad individual
Liderazgo compartido	Liderazgo individual
Importancia del producto y del proceso	Importancia del producto
Práctica de habilidades sociocomunicativas	Procedimiento mecánico: aislamiento, copia o repetición
El rol docente: observación/atención docente diferenciada para orientar y apoyar	Poca intervención en los equipos. No existe diferenciación en la atención
Reflexión sobre el proceso en equipo	No existe autorreflexión
Autoevaluación y evaluación compartida	No existe autoevaluación ni evaluación compartida

(Durán y Vidal, 2004)



(Prieto, 2007)

La evaluación del aprendizaje cooperativo

La evaluación del aprendizaje es una herramienta para saber qué y en qué grado han aprendido los y las estudiantes. En el aprendizaje cooperativo, la evaluación tiene fundamental importancia, ya que la información que proporciona está relacionada no solo con el resultado de un proceso de aprendizaje (un trabajo académico, una exposición, una prueba), sino con el proceso y las interacciones que se han producido en los equipos para generar la actividad. En este contexto, el profesorado no es el único que puede evaluar el aprendizaje, ya que los y las estudiantes son capaces de dar cuenta de sus resultados de aprendizaje en equipo y realizar autoevaluación de cara a su contribución personal al equipo.

Según Prieto Navarro (2006), existen tres opciones para desarrollar la evaluación del trabajo cooperativo en sus dimensiones individual y compartida.

1. Evaluación por parte del docente

La evaluación del profesorado, dentro del trabajo cooperativo, puede considerar tres aspectos:

- a. Evaluar solo el trabajo individual: consiste en que los y las estudiantes aprenden en equipo, pero son evaluados individualmente a través de una prueba, por medio de la observación del estudiantado y una lista de cotejo. Se ponderan criterios de desempeño individual en función de la tarea cooperativa o por medio de una entrevista oral para evaluar aspectos académicos y/o actitudinales. La calificación es diferenciada, según la calidad de los aportes brindados por el o la estudiante, a partir de sus saberes previos y ritmos particulares.
- b. Evaluar solo el resultado o proceso del trabajo en equipo, lo cual se da cuando aprenden y son evaluados en equipos. En este caso, el profesorado puede dar una calificación sumativa o formativa del trabajo en equipo. Cuando la evaluación es sumativa se pondera el producto final; cuando es formativa, el profesorado observa el proceso y al estudiantado como conjunto, implicado en la tarea. La calificación, en cualquiera de las dos modalidades, es la misma para todos los miembros del equipo.

- c. La evaluación del equipo y la contribución individual: una nota compartida entre ambos aspectos. La opción más justa y recomendable es ponderar el desempeño colectivo de acuerdo con la calidad del producto y del proceso, así como a las habilidades cooperativas individuales puestas en práctica para lograr la meta común.

Preguntas para la observación de los equipos cooperativos

- ¿Se encuentra la o el estudiante implicado en la tarea?
- ¿Normalmente está a la espera de recibir ayuda por parte del docente?
- ¿Está trabajando más de forma individual que cooperativa?
- ¿Tiene claro lo que debe hacer?
- ¿Está trabajando en la dirección adecuada para resolver el problema?
- ¿Está respetando las normas fijadas para el funcionamiento del equipo?
- ¿En qué situaciones, si las hubiera, manifiesta conductas o reacciones poco cooperativas?
- ¿Se genera algún tipo de conflicto en el desarrollo de la actividad?

(Cohen, 1994)

2. Evaluación entre iguales

Cuando los y las estudiantes aprenden de forma cooperativa, se convierten en los más indicados

para evaluar a sus compañeros y compañeras de equipo, ya que tienen la oportunidad de observarlos en el desempeño desde dentro; son capaces de valorar esfuerzos o limitaciones no advertidos por el o la docente.

Para que el alumnado realice una evaluación entre iguales, conviene que conozcan los aspectos y criterios de evaluación desde antes del desarrollo de la actividad. Los criterios pueden ser elaborados por el profesorado y socializados con las y los estudiantes, o pueden, con el apoyo del plantel docente, ser construidos por el estudiantado.



La evaluación del aprendizaje es una herramienta para saber qué y en qué grado han aprendido los y las estudiantes.

Un ejemplo de formato para realizar evaluación entre iguales o coevaluación puede ser el siguiente:

Coevaluación en equipo							
Por acuerdo encerramos el número que consideramos conveniente							
1	Nunca	2	De vez en cuando	3	Con bastante frecuencia	4	Siempre
Las y los integrantes del equipo compartimos nuestros conocimientos y nuestras habilidades							
1		2		3		4	
Las y los miembros del equipo nos ayudamos y explicábamos cuando alguien no comprendía algo							
1		2		3		4	
Las y los integrantes del equipo fuimos pacientes con los que tuvieron dificultades para entender							
1		2		3		4	
Las y los miembros del equipo nos sentimos respetados y valorados							
1		2		3		4	

3. Autoevaluación del trabajo cooperativo

La autoevaluación resulta potencialmente útil para fomentar la reflexión individual y grupal sobre el proceso que se ha seguido para aprender. Johnson y Johnson (2004) señalan los beneficios que tiene la autoevaluación para el aprendizaje de los y las estudiantes que aprenden en equipos cooperativos:

- Conduce a la autoconciencia, a tener cada vez más conciencia sobre sí mismo, y en la medida en que eso se da, la o el estudiante se siente cada vez más capaz de regular sus propias acciones y de comportarse adecuadamente en diversas situaciones.
- Despierta la sensibilidad social. Aprender a tomar conciencia sobre múltiples aspectos

referidos a sí mismo lleva a prestar una mayor atención a las situaciones en la que se encuentra o a las experiencias en que se ve inmerso.

- Potencia la comprensión de sí mismo, posibilitando la resolución de problemas personales.
- Permite evaluar las propias acciones e ir las ajustando para conseguir el producto esperado.
- Si el resultado de la autoevaluación es positivo, aumenta la confianza en sí mismo para asumir metas más ambiciosas, mantener un esfuerzo sostenido y, lo más importante, la responsabilidad por el aprendizaje.

Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

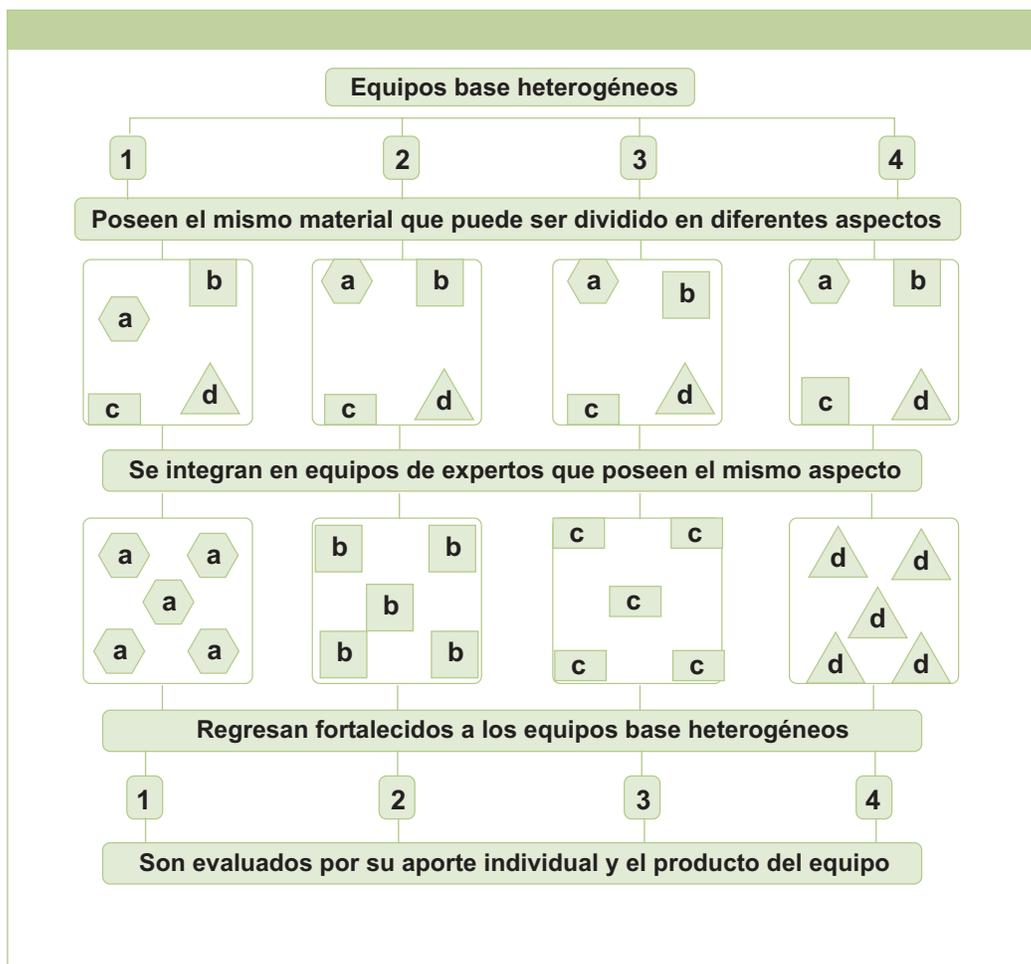
Diversidad	Miembros diversos y habilidades diferentes	La diversidad es positiva: diferentes puntos de vista, diferentes maneras de razonar y de pensar, diferentes habilidades (redactar, dibujar, hacer esquemas, elaborar un mapa conceptual, dominar la informática o Internet, etc.). <i>Lo que no sepa hacer uno, puede que sepa hacerlo el otro</i>
Interdependencia positiva	Convertir “yo” en “nosotros”	Todos los miembros de un equipo persiguen el mismo objetivo. Cada miembro tiene una doble responsabilidad: aprender y crecer intelectualmente y que lo hagan, al máximo de sus posibilidades, todos sus compañeros de equipo. <i>Para facilitar que los integrantes del grupo asuman que comparten una meta, hay elementos facilitadores que deben emplearse: interdependencia de tareas, de recursos, celebración del logro conseguido, reparto de roles, ambientación, nombre, entre otros</i>
La responsabilidad individual	No se admiten vividores	<i>El propósito de los grupos cooperativos es hacer que cada uno de sus integrantes sea un individuo más fuerte por sí mismo. La responsabilidad individual es la clave para asegurar que todos los miembros del grupo se vean reforzados por el aprendizaje cooperativo. Después de participar en una actividad cooperativa, los integrantes de un grupo deben quedar mejor preparados para realizar tareas similares por sí mismos. La responsabilidad individual hace que los integrantes de un grupo sepan que no pueden escudarse en el trabajo de los demás. El logro de los objetivos debe valorarse individualmente y en equipo. Es preciso identificar los aportes individuales</i>
Igualdad de oportunidades	Todos pueden contribuir por igual	Es necesario que la o el docente ajuste (personalice) los criterios de éxito y la exigencia de las tareas, y las adecue (haciéndolas proporcionales) a las necesidades, habilidades y capacidades de cada miembro del equipo. Además, en la evaluación individual se tendrá en cuenta no solo el resultado obtenido, sino la mejora conseguida. Esta mejora, si existe, favorecerá al equipo independientemente del nivel del que se parta. <i>Hay que valorar lo que cada estudiante consigue teniendo en cuenta de dónde partía</i>
Interacción estimulante cara a cara	Ayuda mutua y satisfacción compartida	En la práctica, lo que se genera en cada uno de los miembros del equipo son los ánimos, la motivación y la ayuda que se dan los unos a los otros con la finalidad de alcanzar los objetivos que se han fijado, lo cual se posibilita gracias al intercambio de opiniones, recursos y estrategias; a las observaciones que se hacen los unos a los otros para mejorar el rendimiento; al esfuerzo que se exigen para llegar adonde se han propuesto; a la confianza mutua que se tienen, y a la autoestima. <i>También esto hay que aprenderlo, enseñando habilidades sociales y cuidando las condiciones espacio-temporales</i>
Elaboración cognitiva de la información	No buscar la solución sino el razonamiento	La ayuda mutua en el aprendizaje no supone facilitar al compañero la simple respuesta verbal o la solución final del problema. Por el contrario, es imperativo que se lleve a cabo el procesamiento interindividual de la información, mediante el diálogo entre quien presta la ayuda y quien la recibe. La ayuda implica explicaciones, interpretaciones en contexto, aclaraciones concretas, formulación de ejemplos, etc. como formas de facilitación cognitiva. Los procesos cognitivos que se generan en las acciones interpersonales de ayuda recíproca y cooperación en el aprendizaje benefician tanto al que presta la ayuda como al que la recibe. <i>El fin del aprendizaje grupal no se limita a elaborar de forma conjunta algo, se trata de aprender</i>

(Tomado de www.aces-andalucia.org)

“Técnica cooperativa del Rompecabezas”

(Aronson, 1978)

Esta técnica sirve para dividir aspectos de lecturas extensas entre equipos y luego compartir el contenido en forma oral y escrita. Las y los estudiantes se integran en equipos heterogéneos base en función del rendimiento académico, actitudes, intereses, género, etc. Cada equipo base posee la misma temática, que se divide en tantos aspectos como miembros de los equipos. Cada estudiante es responsable de un aspecto; luego, cada participante se integra en los “equipos de expertos” formados por integrantes de diferentes equipos, con las mismas partes del trabajo. Posteriormente, cada estudiante regresa a su equipo base y comparte el trabajo realizado en el equipo de expertos. Finalmente, la evaluación retoma el aporte individual y el trabajo del equipo.



(Esquema adaptado de Prieto, 2007)

Recomendaciones para usar el Rompecabezas en la autoformación

1. Se puede utilizar con casi todas las asignaturas y temáticas que son extensas, por ejemplo: clases de correspondencia, géneros literarios, tipos de descripción, narración literaria y sus clases, la clasificación de los alimentos, las características de la colonia, las etapas de la Independencia, entre otras.
2. Existen temáticas que no se pueden abordar con el Rompecabezas porque dividir el contenido limita su comprensión global, por ejemplo contenidos de matemáticas (en los que el dominio de una operación aritmética es prerequisite para dar continuidad al tema), algunas lecturas que integran preguntas reflexivas como parte de los contenidos, resúmenes o síntesis que intencionalmente han sido simplificados.
3. Se debe realizar lectura previa para conocer la estructura y el contenido del texto, leerlo e identificar las partes que pueden separarse

en “piezas” con significado independiente y que al separarse no afectan la comprensión total del tema. Para dividir es útil considerar las ideas principales, los subtemas, títulos secundarios, capítulos o la puntuación: el punto final o punto y aparte indican dónde finalizan las ideas.

4. Se recomienda seleccionar temáticas extensas, factibles de dividir, y revisar cuántas divisiones son posibles sin perder la coherencia global. Además, verificar si la cantidad de divisiones permite integrar el número de equipos heterogéneos necesarios.

Reflexionar sobre el uso del Rompecabezas en el aula

- ¿Qué necesita planificar?
- ¿Qué criterios puede utilizar para evaluar los aportes individuales?
- ¿Qué registros emplear para dar seguimiento a los avances en el proceso y el producto de los equipos?



Lección clave 2

Refuerzo académico con equipos homogéneos

Introducción

En el proceso de atender a la diversidad, se adecua y se adapta la enseñanza para que cada estudiante tenga éxito en la clase. El refuerzo académico, como está establecido en el módulo 2, es una colección de técnicas e intervenciones para ayudar a los y las estu-

diantes que no están aprendiendo al mismo ritmo de los demás, a fin de que todos y todas adquieran un aprendizaje exitoso. El o la docente utiliza rúbricas y observaciones con el fin de identificar y analizar las dificultades de aprendizaje del estudiantado para determinar las causas y superarlas.

El refuerzo académico presenta nuevas maneras para que el estudiantado desarrolle el aprendizaje o competencia; el o la docente no repite la misma estrategia que no ha funcionado en otras ocasiones. En esta lección se presenta la tutoría con equipos homogéneos de aprendizaje como una estrategia que desarrolla el sentido de comunidad mientras se fortalecen las habilidades, tanto de quien lidera la tutoría como de quien la recibe.

Con la finalidad de proveer refuerzo académico, la tutoría requiere de la organización de la clase en equipos homogéneos, integrados por estudiantes con necesidades, habilidades, conocimientos o destrezas parecidas, por ejemplo: todos y todas débiles en la suma y/o todos y todas avanzados en la lectura, entre diferentes necesidades de formación. Estas características cambian según el contexto y el propósito didáctico. Es recomendable organizar equipos homogéneos cuando se trabaja sobre una destreza específica como en el área de las matemáticas o la multiplicación. La conformación de equipos homogéneos favorece la interacción entre iguales; no se trata de atención a estudiante por estudiante, sino de promover la responsabilidad individual, en favor de la meta del equipo. En un equipo homogéneo, la agrupación cooperativa en sí es un apoyo andamiaje, pues brinda refuerzo, según las características de las y los estudiantes, las actividades a construir y los propósitos didácticos.

En esta lección se describen los pasos que el profesor Roberto facilita para ofrecer refuerzo académico a un equipo homogéneo débil en lectura y escritura y, simultáneamente, la organización del resto de la clase en equipos

heterogéneos relativamente independientes para garantizar la atención a la diversidad, el protagonismo estudiantil y el uso del tiempo efectivo.

Objetivo

Proveer refuerzo académico mediante equipos homogéneos para fortalecer las competencias comunicativas y atender a la diversidad.



Presentación del caso

Hoy es el primer día de clase con nuevos equipos de aprendizaje. Se trata de un equipo homogéneo y temporal: cambia cada 4 ó 6 semanas, según las necesidades del alumnado. Cuando entraban al aula, el profesor Roberto anunció que había nuevos equipos, cuya distribución estaba ya anotada en un cartel. En el camino a sus escritorios, los y las estudiantes pasan por el cartel para leer los días de reunión con el docente. Unos equipos se reúnen dos veces esta semana y otros equipos sólo una vez, y ningún equipo cuenta con más de 6 estudiantes.

Ventajas de los equipos homogéneos

Permiten apoyar, momentáneamente, a los niños y a las niñas según el nivel en el que se encuentran. Se pueden atender dificultades específicas y facilitar la producción de los y las estudiantes más avanzados. Esta organización favorece la interacción entre iguales; pero no se trata de atender niño por niño, sino de responder a sus necesidades personales, en situación de grupo. Se dispone de más tiempo para ayudarlos a todos.

El docente presenta el objetivo a la clase entera y responde a las preguntas y dudas del alumnado. La clase sigue su dinámica mientras el equipo de aprendizaje trabaja con Roberto. Para efectuar esta labor, todas y todos se mueven de sus sillas para sentarse en equipo: la ubicación del equipo de aprendizaje está siempre en el mismo lugar y los y las estudiantes acostumbran llegar preparados.

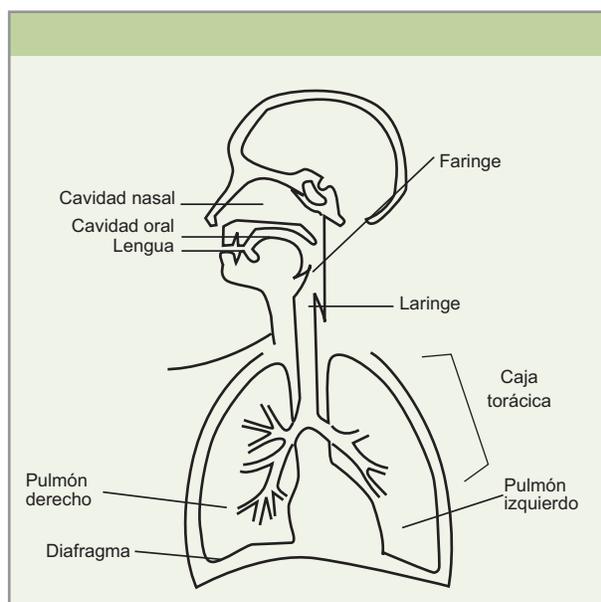
El profesor Roberto sabe que es importante establecer confianza en el equipo de aprendizaje y brindarles toda su atención para ayudarles a superar sus dificultades. Por esta razón se han establecido acuerdos con la clase, pues todos y todas tienen su momento para trabajar en un equipo homogéneo con el docente, entonces reconocen la necesidad de respetar sus turnos. Los acuerdos son: mantener un ambiente respetuoso y tranquilo, resolver sus propios problemas de una manera adecuada e interrumpir al docente solamente en una emergencia. Como los equipos homogéneos tienen no más de 20 minutos exclusivos con el docente, es importante que dispongan del tiempo completo para realizar la actividad planeada.

Hoy, Roberto empezó orientando el trabajo de los equipos heterogéneos con la clase entera. Cuando terminó, anunció que el equipo de aprendizaje debía reunirse en el lugar asignado (los equipos homogéneos siempre se juntan en el mismo lugar). Mientras el equipo se prepara, Roberto circula por el aula para verificar que todos y todas comprendan la tarea. Luego, se sienta con el equipo homogéneo, conformado por 5 estudiantes que han presentado dificultad para comprender textos informativos con vocabulario técnico. Cuando están juntos, Roberto les explica que reconoce que todos y todas están avanzando mucho y que hoy les propone trabajar en sus habilidades para construir significados al leer textos que contienen palabras difíciles.



Roberto pide que todos y todas se sienten en forma de semicírculo para ver el libro que va a usar. Utiliza la definición de la palabra 'respiración' que encontró en una enciclopedia del aula. Pregunta: "Además del texto, ¿qué recursos observan que hay en la página para construir significado?". Anota en una página lo siguiente: texto, fotos, imágenes, dibujos y viñetas.

Roberto les explica que para poder leer un texto informativo con palabras nuevas es importante verificar la comprensión continuamente, haciendo pausas y preguntándose a sí mismo qué entiende del texto; en los momentos de pausa, sirven de apoyo las imágenes u otra información de la página.



El docente le muestra al equipo el siguiente texto:

Cada vez que respiramos, inspiramos aire que contiene un gas llamado oxígeno. Nuestro cuerpo necesita oxígeno en todo momento.

El aire que respiramos entra en nuestros pulmones, que están protegidos dentro de la caja torácica. Los pulmones toman el oxígeno del aire y lo pasan a la sangre, que lo transporta por todo el cuerpo.

Al espirar, los pulmones expulsan el aire usado. Los adultos respiran unas 18 veces por minuto (más de 25 mil veces al día). Los niños suelen respirar más deprisa.

Roberto modela la lectura de las primeras dos oraciones, haciendo una pausa para preguntarse en voz alta: “Aquí dice que respiramos oxígeno, y que siempre necesitamos tenerlo. Esta palabra ‘inspiramos’ (la señala) no la conozco bien, pero cuando leo ‘cada vez que respiramos, inspiramos aire’, me hace pensar que significa inhalar o tomar aire”.

Luego, explica que leerá las siguientes dos oraciones y quiere que el equipo las lea con él. Enseguida, les pregunta: “¿Qué entendemos?”. Después de compartir qué comprenden, Roberto pregunta: “¿Qué no entendemos?”. El equipo señala la frase ‘caja torácica’ y explican que no la entienden, aunque la leen correctamente. Roberto les pregunta: “¿Qué parte de la página podemos ver para buscar el significado de esa frase?”. Deciden buscar las imágenes, y un participante reconoce el mismo término en la ilustración del cuerpo humano. Utilizando la imagen, Roberto lo orienta para que construya comprensión.

Para las últimas dos oraciones, Roberto le pide al equipo que las lean individualmente y luego, entre sí, intenten construir significado. Luego, comparten con él qué aprendieron y cómo. Roberto divide el equipo en parejas y les facilita lecturas parecidas; les orienta a continuar utilizando la misma estrategia: hacer pausas cada dos oraciones para verificar qué comprenden y qué no. Si entienden todo, siguen leyendo; si no, utilizan los otros recursos de la página o preguntas para intentar aclarar sus dudas.

Mientras el equipo homogéneo trabaja individualmente, Roberto pasa los primeros minutos consultando y observando para verificar qué comprenden. Luego, regresa con los equipos



Con la finalidad de proveer refuerzo académico, la tutoría requiere de la organización de la clase en equipos homogéneos, integrados por estudiantes con necesidades, habilidades, conocimientos o destrezas parecidas, por ejemplo: todos y todas débiles en la suma y/o todos y todas avanzados en la lectura, entre diferentes necesidades de formación.

heterogéneos para aclarar dudas y verificar el trabajo. Él les avisa cuando quedan 5 minutos para que todos y todas regresen a sus pupitres. Para terminar la clase, Roberto facilita un momento para compartir, durante el cual algunos equipos (incluyendo el equipo homogéneo) presentan el trabajo que han hecho.

- Proponer actividades con andamiaje para vincular el proceso de trabajo en equipo hacia un trabajo individual.
- Cambiar los equipos cuando los y las participantes hayan conseguido las destrezas necesarias.

Reflexión del caso

- ¿Por qué el trabajo en un equipo homogéneo sirve como refuerzo académico?
- ¿Qué otras estrategias pueden aplicarse para facilitar el refuerzo académico en el aula?
- ¿Qué beneficios tiene el brindar regularmente refuerzo académico en el aula?
- ¿Cómo se puede ampliar el trabajo de tutoría?

La técnica y sus pasos

- Observar el trabajo estudiantil para diagnosticar y reconocer sus necesidades.
- Crear equipos de trabajo según las necesidades urgentes y actuales.

Variaciones de la técnica

Construir equipos homogéneos de trabajo según:

- Las necesidades en las materias: grupos de escritura, lectura, matemáticas, entre otras.
- Intereses: utilizar con un grupo de aficionados un artículo atractivo sobre el fútbol, el anuncio de un concierto con quienes gustan de la música, entre otros recursos. Esto apoya a la motivación del alumnado.
- Habilidades: no solamente se trabaja con las destrezas débiles, sino también con grupos de estudiantes avanzados para proponer actividades “más allá” del promedio, a fin de que no pierdan interés y permanezcan entusiasmados.
- Utilizar una autoevaluación como la de la siguiente página:

Autoevaluación individual del trabajo en equipo							
Encierro el número que creo conveniente							
1	Nunca	2	De vez en cuando	3	Con bastante frecuencia	4	Siempre
Cuando sé la respuesta, o tengo una idea, la comparto con el equipo							
		1	2	3			4
Cuando no comprendo algo, les pido a otros que me lo expliquen							
		1	2	3			4
Cuando es alguien quien no lo comprende, se lo explico hasta conseguir que lo entienda							
		1	2	3			4
Intento que las compañeras y los compañeros del equipo se sientan respetados y valorados							
		1	2	3			4

Fundamentación

Andamiaje y educación diferenciada para apoyar los equipos de aprendizaje

Aunque un ambiente sea heterogéneo, de inclusión o de otra forma de diversidad, eso no necesariamente significa que se atienda a la diversidad, a menos que se diferencie la educación para apoyarla a través del andamiaje.

Investigaciones han demostrado que clases homogéneas de niños y niñas con necesidades académicas grandes (habilidades bajas) demuestran expectativas reducidas, materiales sencillos y un ritmo disminuido; mientras que los y las aprendices en las clases avanzadas, aprenden de un ritmo y un ambiente adelantado. El que se combinen los dos grupos no necesariamente significa que los de mayor necesidad

van a aprender de los avanzados o de que se van a beneficiar de un ambiente con expectativas más altas. De hecho, se les pide a los niños y a las niñas que encuentren una manera de resolver las tareas: los más avanzados tienen la responsabilidad de apoyar a sus compañeros y compañeras; y quienes necesitan mejorar, deben intentar trabajar fuera de su zona de capacidad.

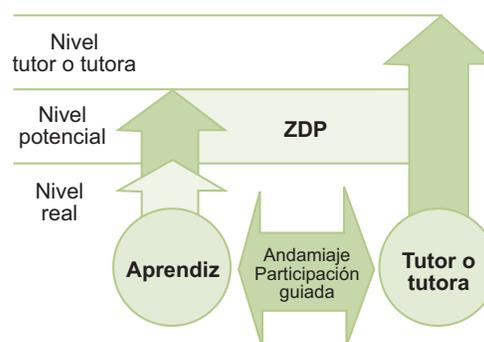
“El gran desafío, tanto para el docente como para el estudiante, es encontrar ese equilibrio entre el grado de desafío de una actividad y el grado de habilidad de la persona que la realiza”, explica el investigador educativo Howard Gardner. Según estudios, una forma efectiva de aprender es explicándole a un colaborador el material que se ha estudiado (Johnson & Johnson, 1999). De ahí la importancia del trabajo

en equipo, sin olvidar que éste no sustituye al trabajo individual, sino que prepara al niño o a la niña a buscar las competencias necesarias para resolver las tareas colectivas. Cada uno construye su propio conocimiento, es protagonista y participa dentro de un grupo. Es importante que antes de organizar los grupos se tome en cuenta la importancia de considerar los presaberes, las habilidades y las experiencias de la o el aprendiz, de tal manera que se establezca una relación con el trabajo que se asignará.

El equipo de trabajo homogéneo representa un grupo de estudiantes con necesidades, habilidades y/o intereses en común. Ninguna clase entera representa un grupo homogéneo, aunque el personal docente siempre sueña con el aula ideal y con los recursos humanos y físicos para poder ofrecer una educación ideal a todo el alumnado, todos los días. Sin embargo, en la realidad se limita a la oportunidad de brindar apoyo individualizado; por tal razón, es importante reunirse en grupos homogéneos para poder proponer refuerzo académico y facilitar el aprendizaje entre los y las estudiantes.

El andamiaje es un sistema de ayuda continua con el cual el o la docente provee una estructura para soportar el aprendizaje que está construyendo el aprendiz. Como en un edificio, el andamiaje no es la estructura misma, sino algo secundario para apoyar el proceso de construcción. El andamiaje se sigue ajustando según las necesidades del “edificio”. En la clase del profesor Roberto, los y las estudiantes integran equipos homogéneos y heterogéneos para maximizar el potencial de la enseñanza de sus integrantes. Puede verse el módulo 3 para revisar con más detalle los conceptos de andamiaje.

Zona de desarrollo próximo (ZDP)



La diferencia entre el nivel real de desarrollo para resolver un problema con autonomía y el nivel de desarrollo potencial (bajo la guía de un tutor o tutora).

educacion.idoneos.com

La zona de desarrollo próximo “es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente el 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 u otra compañera más capaz”

(<http://vigotsky.idoneos.com/index.php/293538>).

Ventajas del aprendizaje cooperativo en equipos homogéneos

- Genera motivación, ya que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo, lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo que exige sean mucho más valorados.
- Aumenta la autoestima y modifica la propia conducta, adaptándola a lo que se quiere aprender, favoreciendo la tolerancia.
- Proporciona zonas de desarrollo próximo a través de la interacción social con iguales.
- Permite la construcción de sistemas interactivos de andamiaje de gran eficacia en la enseñanza.

La educación diferenciada

En la educación diferenciada se piensa en adecuar el contenido, el proceso o el producto para asegurar el éxito del alumnado. Es decir, sin cambiar el currículo, el o la docente puede modificar los pasos que siguen los niños y las niñas o proveer una apertura para que ellos mismos y ellas mismas adecuen el trabajo.

En el aula diferenciada donde el o la docente aplica el andamiaje se enfatiza la importancia de objetivos claros y específicos. Es decir, no se espera que el alumnado haga un trabajo complejo independiente de manera inmediata, sino que se separan las tareas para que sean comprensibles, claras y factibles para los y las estudiantes en sus niveles de habilidad. Por ejemplo, en la clase de ese caso, recordemos que la docente ofreció orientación en cada sesión y siempre circuló por el aula para apoyar y observar, aplicando la evolución continua para brindar seguimiento (no se sentaba a calificar, sino que se hallaba involucrada en el aprendizaje de los equipos). Además, abrió un espacio para que todos y todas aplicaran técnicas ya conocidas (RAFT, mapa de personajes); entonces se asume que se han demostrado habilidades individuales antes de seguir adelante con la opción de elegir.

En los grupos heterogéneos se aplica una educación diferenciada, pues los y las estudiantes tienen la oportunidad de elegir dentro de un ambiente estructurado.

El hecho de trabajar en equipo implica adecuaciones al proceso, contenido y/o producto, las cuales pueden estar dirigidas por el o la docente o por el o la aprendiz.

Los 5 conceptos básicos para la educación diferenciada son:

1. Contenido: qué está enseñado, la información crítica y las ideas importantes

- Usar diversos textos que representen una variedad de dificultad en el nivel.
- Proveer organizadores gráficos u otros recursos para apoyar el tomar notas.
- Usar ejemplos e ilustraciones según los intereses del alumnado.

2. Proceso: cómo los y las estudiantes llegan a una comprensión para consolidar conocimientos, destrezas y comprensiones

- Variar los ritmos de trabajo estudiantil.
- Utilizar equipos de trabajo.
- Desarrollar actividades que posibiliten una variedad de puntos de vista.
- Destacar el contenido crítico en el texto.
- Dividir tareas grandes hacia partes más breves.

3. Producto: la demostración estudiantil de los conocimientos, las destrezas y las comprensiones adquiridas

- Desarrollar rúbricas según las necesidades individuales del estudiantado y el nivel del grado.
- Enseñar y motivar el uso de una variedad de técnicas para presentar la tecnología, el arte, entre otros.

4. Afecto: el vínculo entre el pensamiento y el sentimiento estudiantil

- Demostrar respeto.

- Ayudar al alumnado a desarrollar varios puntos de vista acerca de un tema.
- Motivar equidad de participación del alumnado.
- Proveer práctica guiada.
- Promover la individualidad, que el estudiantado sienta que tiene la oportunidad de elegir.

5. Ambiente educativo:

- La función y el ambiente.
- Organización de recursos para el trabajo en equipos, parejas, individualmente o con la clase entera.
- Disponibilidad de recursos y materiales.
- Procedimientos y técnicas para el manejo de la tarea y el trabajo.



(Tomlinson, 2000)



Lección clave 3

Asignación de roles para el trabajo cooperativo

Introducción

Ya se conocen los roles tradicionales en el aula: el de secretario, el cronometrista, el relator, entre otros. Pero los roles no son solamente una manera de organizar las responsabilidades del trabajo, sino una forma de adecuar el proceso, contenido y/o producto para asegurar un aprendizaje significativo y exitoso para todas las múltiples inteligencias del alumnado. Es decir, la aplicación de roles en el trabajo toma en cuenta las distintas capacidades del alumnado, usando las inteligencias fuertes para desarrollar las inteligencias débiles; se afirman las habilidades naturales de cada estudiante para fortalecer un trabajo en equipo, en el cual todos y todas adquieran un rol distinto para crear una obra grupal.

El investigador educativo Howard Gardner explica que “cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia. Éste es el desafío educativo fundamental. Se pueden ignorar estas diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales. O se pueden tomar las diferencias entre ellas”. A través de la aplicación de roles, se reconocen y se validan las diferencias entre mentes y procesos de pensamiento para generar conflictos cognitivos y motivar nuevos conocimientos.

Es muy importante que la identificación de las fortalezas de cada aprendiz (su inteligencia) posibilite aumentar las otras inteligencias y no que el individuo sea etiquetado en un solo rol. Una habilidad artística no significa que él o ella

deba dibujar siempre. Sin embargo, se celebra los éxitos de cada uno para fortalecer su confianza, la cual provee más oportunidades de aprendizaje.

Típicamente se piensa en los roles como las responsabilidades de cada persona en un grupo. También los roles pueden ser las diferentes responsabilidades entre los distintos grupos. En el siguiente caso, las tareas diferenciadas están diseñadas no solo para aprovechar las inteligencias múltiples, sino que cada una también incluye un trabajo de lectura y escritura. Además, el o la docente no tiene que asignar los roles según habilidades, puede permitir que se elijan o asignarlos de acuerdo con las debilidades. Lo importante es que todos y todas tengan la oportunidad de seguir desarrollando todas sus inteligencias y todas sus competencias.

Objetivo

Reforzar el trabajo en equipos mediante la asignación de responsabilidades que correspondan con las habilidades individuales para fortalecer la educación diferenciada y aprovechar las potencialidades estudiantiles.

Presentación del caso

Durante los procesos de evaluación continua, el profesor Simón ha observado diferentes capacidades en su clase de cuarto grado: Emma puede escribir y leer a un nivel más avanzado que su edad, pero lucha con la matemática; Héctor puede dibujar y pintar, pero siempre

está atrasado en su trabajo de lenguaje; José anda tarareando y tamborileando siempre, y aunque sabe hacer sus tareas, no las hace. Sin embargo, la clase está por terminar el estudio de *Los seres vivos y su medio ambiente* y el profesor Simón quiere finalizar con una actividad de consolidación para que los niños y las niñas puedan mostrar sus nuevos conocimientos. Él ha pensado en las características de sus estudiantes y en cómo crear situaciones de aprendizaje significativo para todos y todas.

Simón decide dividir la clase en equipos, asignando a los diferentes equipos estudiantes con los siguientes tareas:

Grupo A: escribir una obra acerca del tema; el formato se elige en grupo.

Grupo B: representar una dramatización para demostrar nuevos conocimientos.

Grupo C: efectuar entrevistas en la escuela y la comunidad sobre un tema relacionado con el concepto.

Grupo D: elaborar un mural que muestre el concepto.

Grupo E: caminar por el entorno de la escuela para encontrar evidencias, las cuales apoyan los conceptos adquiridos para hacer una presentación.

Grupo F: recopilar los datos cubiertos durante el estudio e investigar nuevos para hacer una presentación visual.

Durante los siguientes tres días, en las horas de Lenguaje y de Ciencias los equipos de trabajo llevan a cabo sus tareas bajo la orientación del docente. Simón estructura cada paso del trabajo y tiene un objetivo distinto.

Clase 1: definir el trabajo que cumplirán y asignar las tareas: ¿cuál será el producto final?, ¿cómo va a trabajar cada persona?

Clases 2 a 4: realización de las tareas.

Clase 5: presentaciones de los productos en plenaria.

El primer y el segundo día, Simón se mueve por todos los equipos. Los siguientes tres días, intenta pasar la mitad de la clase con cada equipo, todavía disponible para hablar y observar a los otros equipos e intervenir si se presenta algún problema u orientar una tarea no enfocada.

El último día, cada equipo tiene unos minutos para presentar su obra y, luego, se ubican las tareas en el aula para que se conviertan en un texto ambiental y una celebración del trabajo hecho.

Reflexión del caso

- ¿Qué beneficios hay en asignar los roles?
- ¿Cómo se aplica andamiaje en la lección?
- ¿Cree que es posible que un equipo sea al mismo tiempo heterogéneo y homogéneo?
- ¿Cómo se usan los roles en los grupos heterogéneos que no están integrados por afinidad?

La técnica y sus pasos

- Identificar las inteligencias del alumnado a partir de la observación.
- Adecuar el proceso y/o el producto para llamar la atención e involucrar todos los tipos de inteligencia.
- Inventar roles creativos: cazadores de nuevas palabras, escultores de escenarios, entre otros.

Variaciones de la técnica

- Hacer un rompecabezas, lo cual significa que el trabajo final está dividido en varias partes y cada persona/grupo adquiere una responsabilidad. Por ejemplo, puede ser la división de un texto en partes y cada grupo

cuenta con un pedacito, o la creación de un producto y cada persona tiene una responsabilidad. Al final, cuando se coloca cada pieza, se construye toda la imagen.

- Mezclar inteligencias: asignar trabajos fuera de la inteligencia de la o el aprendiz para fortalecer sus destrezas débiles. Esto también construye respeto y reconocimiento hacia la diversidad.
- Celebrar los éxitos de todos y todas: reconocer la sabiduría de cada aprendiz: ¿quién es el poeta de la clase?, ¿la persona experta en colores?, ¿el individuo más organizado?, ¿la mejor persona para dar consejo en una situación emocional?

Fundamentación

Las inteligencias múltiples

Tradicionalmente, la inteligencia se consideró algo fijo, innato e inamovible. Por esta razón, no se educaban las discapacidades mentales, ya que se creía que era un esfuerzo inútil. Sin embargo, ahora las investigaciones de Howard Gardner hacen pensar que la inteligencia es una capacidad que se puede desarrollar para fomentar destrezas.

Se define inteligencia así: la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. La inteligencia de cada individuo es distinta: existen personas con grandes habilidades intelectuales, pero que carecen de capacidad en situaciones sociales; hay grandes artistas que no son buenos en matemáticas. Básicamente, la inteligencia académica no lo es todo. Es decir, Michael Jordan y Albert Einstein cuentan con diferentes inteligencias, pero uno no es más inteligente que el otro.

Las 8 inteligencias definidas por Gardner son: musical, corporal-kinestésica, lingüística-verbal, lógica-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Típicamente, los currículos escolares solamente se basan en las inteligencias matemática y lingüística, con mínima o ninguna importancia puesta en las demás. El rol docente es aprovechar las inteligencias para fortalecerlas todas y que también aumenten las competencias lingüísticas.

“Los componentes principales de un sistema educativo eficaz son: los medios en los que tiene lugar la educación, las características del currículum, el cuadro de profesores responsables de la instrucción y la infinitamente variada población de estudiantes”, dijo Gardner. Con cada grupo, ya sea la clase entera o un equipo de trabajo heterogéneo u homogéneo, es importante que se adecue la enseñanza para responder a los distintos presaberes, necesidades y habilidades de cada aprendiz.

Un conocimiento de las inteligencias múltiples debe abrir nuevas oportunidades a todo el alumnado para poder expresarse a través de una variedad de medios. Es fundamental que la aplicación de técnicas, las cuales reconocen las inteligencias múltiples, no limite a los y las aprendices para que se queden dentro del cuadro de su inteligencia principal.

Gardner también afirmó: “En el futuro, vamos a ser capaces de individualizar, de personalizar la educación, tanto cuanto queramos”. La responsabilidad docente es empezar a personalizar y diferenciar la educación para crear aprendizajes significativos y logros diversificados, los cuales permiten que cada individuo, en la gran diversidad del alumnado, tenga la oportunidad de ser exitoso en sus estudios.

Inteligencias múltiples

Área	Destaca en	Le gusta	Aprende mejor
Lingüística-verbal	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
Lógica-matemática	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
Espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujo, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
Corporal-kinestésica	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales
Musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
Interpersonal	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
Intrapersonal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando
Naturalista	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

Apoyo para docentes

¿Con cuál(es) tipo(s) de inteligencia(s) te identificas?

Responde a las siguientes afirmaciones con “**sí**” (verdadero) o “**no**” (falso) para identificar tus inteligencias más fuertes. Luego, elabora la tarea para agregarla a tu Portafolio docente.

Test de inteligencias múltiples

	Sí	No
1. Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien cómo tiene que llegar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Si estoy enojado o enojada o contento o contenta generalmente sé exactamente por qué.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Asocio la música con mis estados de ánimo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Puedo sumar o multiplicar mentalmente con mucha rapidez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Puedo ayudar a un amigo o a una amiga a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación con sentimientos parecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me gusta trabajar con calculadoras y computadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Aprendo rápido a bailar un baile nuevo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Disfruto de una buena charla, discurso o sermón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Siempre distingo el Norte del Sur, esté donde esté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me gusta reunir grupos de personas en una fiesta o en un evento especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. La vida me parece vacía sin música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Siempre entiendo los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos o instrumentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me gusta hacer puzzles y entretenerme con juegos electrónicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Me fue fácil aprender a andar en bicicleta (o patines).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Me enojo cuando oigo una discusión o una afirmación que parece ilógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Soy capaz de convencer a otros y otras de que sigan mis planes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez y facilidad que otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Me gusta construir modelos (o hacer esculturas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tengo agudeza para encontrar el significado de las palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad recrearlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Con frecuencia hago la conexión entre una pieza de música y algún evento de mi vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Me gusta trabajar con números y figuras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Me gusta sentarme silenciosamente y reflexionar sobre mis sentimientos íntimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Con sólo mirar la forma de construcciones y estructuras me siento a gusto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy solo o sola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Soy bueno o buena para el atletismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos o amigas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Generalmente me doy cuenta de la expresión que tengo en la cara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Me mantengo “en contacto” con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros y otras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Me doy cuenta bastante bien de lo que otras personas piensan de mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apoyo para docentes (continuación)

Hoja de procesamiento

Traza un círculo en cada uno de los ítem que señalaste como verdaderos. Suma los totales.

Un total de 4 en cualquiera de las categorías indica el tipo de inteligencia y habilidad.

A	B	C	D	E	F	G
9	5	1	8	3	2	12
10	7	11	16	4	6	18
17	15	14	19	13	26	32
22	20	23	21	24	31	34
30	25	27	29	28	33	35

TOTAL

A Inteligencia verbal/lingüística

B Inteligencia lógico/matemática

C Inteligencia visual/espacial

D Inteligencia kinestésica/corporal

E Inteligencia musical/rítmica

F Inteligencia intrapersonal

G Inteligencia interpersonal

Tarea:

Preparar una presentación acerca de la siguiente afirmación, utilizando la(s) inteligencia(s) con la que te identificas. La afirmación es bastante general, así que utiliza tu creatividad para hacer una interpretación interesante y atractiva.

Afirmación: la atención a la diversidad es muy importante para poder ofrecer la mejor educación a cada estudiante.

La intención debe reflejarse en tu mensaje, sin que eso signifique que debe llevar necesariamente palabras escritas convencionales; eso sí, las y los demás deben entenderla claramente, sin necesidad de una mayor explicación de tu parte.

Nota: la inteligencia naturalista no se incluye en esta prueba.

Organización de los grupos de trabajo

Según las inteligencias, todavía se pueden conducir los roles tradicionales.

- **La coordinadora o el coordinador** ayuda al grupo a realizar sus tareas y trabajos.
- **El secretario o la secretaria** ayuda a organizar la información que el grupo produce.
- **La relatora o el relator** presenta las conclusiones y los trabajos grupales.
- **El o la cronometrista** ayuda al grupo a cumplir con sus tareas y trabajos en el tiempo asignado. El tiempo siempre es un recurso escaso, debemos aprender a cuidarlo y a desarrollar nuestro sentido de puntualidad en las tareas.
- **La o el responsable de materiales** garantiza que el grupo cuente con los materiales que necesitan para desarrollar sus trabajos o tareas.
- **El o la responsable del orden y la limpieza** ayudará a sus compañeros y compañeras a realizar sus tareas con orden y prolijidad, y a mantener el orden y la limpieza de su espacio.

Práctica guiada de la Unidad 2

1. Sin ver un listado, trate de elaborar un afiche con todos los nombres de los estudiantes de su clase. ¿Cuáles son los más difíciles de recordar? Es probable que los nombres de los y las estudiantes que no recuerde sean quienes tengan necesidades más grandes.
2. Haga listados de equipos heterogéneos y piense en cómo organizar la clase para elaborar un plan de asentamiento. Justifique las decisiones de agrupación.
3. Cree listados de grupos homogéneos según intereses y habilidades/necesidades para Lenguaje, Matemáticas y las otras materias. Elabore un plan para reunirse con más frecuencia con aquellos y aquellas que presenten más necesidades.
4. Elija una lección de lectura o escritura que ya está en su Portafolio. Haga las adecuaciones para brindar una educación diferenciada basada en dicha lección: ¿cómo se trabajará en un grupo homogéneo?, ¿qué tipo de andamiaje se requiere?, ¿cómo se trabajará en un grupo heterogéneo?, ¿cómo puedo

desarrollar roles de trabajo para fortalecer el proceso, contenido y producto?, ¿cómo se trabajarán las múltiples inteligencias?

5. Efectúe una lluvia de ideas de otros posibles roles de trabajo.

Ideas complementarias

¿Alguna vez ha estado alrededor de un niño o una niña de dos años de edad que está aprendiendo a hablar?, ¿ha visto cómo su madre o padre le responde?

Los adultos alrededor del niño o la niña pueden alzar su tono de voz al hablarle, pero lo hacen con frases completas. De igual forma, si el niño o la niña dice “quero mi pata ete” (quiero mi pacha de leche), la madre suele decirle, “ah, quieres tu pacha de leche”, y se la da. En ningún momento le dice “diga así: qui- e- ro mi pa-cha de le- che, dígallo bien o no se la doy”. Poco a poco, de tanto oírle las palabras correctamente a su madre, padre u otros adultos, con frases completas, el niño o la niña va aproximándose a la expresión correcta hasta que un día la dice sin errores. Este es el andamiaje.

En el Portafolio docente, escriba sobre los siguientes términos:

- | | | |
|----------------------------|----------------------------------|---|
| - Andamiaje | - Evaluación continua | - Observación orientada |
| - Aprendizaje cooperativo | - Habilidades sociocomunicativas | - Práctica reflexiva |
| - Atención a la diversidad | - Indagación | - Reflexión crítica sobre la práctica docente |
| - Educación diferenciada | - Inteligencias múltiples | - Refuerzo académico |
| - Docente-investigador | - Investigación-acción | - Rúbrica |
| - Equipos cooperativos | - Liderazgo compartido | - Tutoría |
| - Equipos heterogéneos | - Métodos y recursos técnicos | - Zona de desarrollo próximo |
| - Equipos homogéneos | | |

Bibliografía

- Antunes, C. (2003) *Vigotsky en el aula... ¿Quién diría?* Brasil: Editora Voces.
- Armstrong. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula* (Biblioteca del docente).
- Avendaño, F.; Baez, M. (2004) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación: a veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bigas, M.; Correig, M. (2000) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bouzas, P. (2004) *El constructivismo en Vigotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*. Buenos Aires: Longseller.
- Brubacher, John.; Case, C.; Reagan, T. (2000) *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cabrera, F.; Donoso; Marín, M. (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Cruz de Herrera, M.; y Alas Guidos, S. (2004) *Investigar para mejorar nuestra práctica*. San Salvador: UCA Editores.
- *El docente como profesional reflexivo*. (2008) Revista ABSE. FEPADE. Año 10, N.º 1.
- Elliot, J. (1996) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fountas, I.; Gay Su Pinnell. (1996) *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Hernández, P.; Rose, M. (2002) *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticas*. San José: Editorial Universidad a Distancia.
- Latorre, A. (2003) *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Módulo 6, primer ciclo. (2008) Especialización docente en lenguaje para primer ciclo de Educación Básica. MINED. FEPADE.
- Mooney, C. (2000) *An Introduction to Dewey, Montessori, Ericsson, Piaget and Vygotsky*. EE. UU.: Redleaf press.
- Mugrabi, E. (2002) *La pedagogía del texto y la enseñanza-aprendizaje de la lengua*. Medellín: CLEBA.
- Prieto N. (2007) *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Aprendices.
- Rosekrans, K.; Boggino, N. (2004) *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Sagastizabal, M.; Perlo, C. (2006) *La investigación-acción*. Argentina: Editorial Stella.
- Senge, P. (2002) *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Editorial Norma.
- Temple, C.; Crawford, A.; Saul, W.; Mathews, S.; Makinster, J. (2004) *Aprendizaje activo, pensamiento crítico*. Nueva York: Open Society Institute.
- Tomlinson, C. (1999) *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

La buena labor docente debe ser exigida y reconocida por toda la sociedad. El sistema educativo deberá contar con docentes competentes y motivados, de modo que su trabajo redunde en beneficios para las generaciones de niños, niñas y jóvenes que transitan año tras año por las aulas en todos los niveles educativos. El personal docente es protagónico; puede hacer la diferencia en la vida del estudiantado y lograr la efectividad del proceso educativo.

Los módulos de especialización docente en Lenguaje que ahora presentamos buscan dotar a las docentes y los docentes de segundo ciclo de Educación Básica de herramientas, conocimientos y metodologías que les permitan desarrollar con sus estudiantes niveles más complejos de lectura y escritura.

Cada módulo se enfoca en un área específica de las cuatro competencias de lenguaje: i) comprensión oral; ii) expresión oral; iii) comprensión lectora; y iv) expresión escrita, con el fin de brindarle al personal docente tiempo y práctica suficientes para apropiarse de estas metodologías y así potenciar aprendizajes más significativos en sus estudiantes.

