

DOCUMENTO DE ACOMPañAMIENTO

Nº 16

Trabajo en colaboración para
aprender a relacionarse e
interactuar: una capacidad a
desarrollar

ÍNDICE

Presentación	02
1. ¿Por qué importa que en la escuela enseñemos a desarrollar la capacidad de <i>trabajar con otros</i> ?	03
2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de favorecer el desarrollo de la capacidad <i>Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar</i> ?	05
2.1. Dimensión sociocultural	07
2.2. Dimensión cognitiva	12
2.3. Dimensión subjetiva	14
3. ¿Cómo planificar situaciones de enseñanza que habiliten y favorezcan el desarrollo de esta capacidad?	17
Bibliografía	44

“Lo que me vuelve humano es la interpelación del otro (...) interpelación que no implica la exigencia del pedido de ayuda o de reconocimiento (...) lo novedoso es que esa interpelación interfiere en mi autonomía, rompiendo, a partir de la presencia del otro, mi autorreferencialidad”

Ricardo Forster (2011)

PRESENTACIÓN

La capacidad *trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar* adquiere sentido al concebir a las escuelas como espacios de encuentro, de construcción y despliegue de tramas vinculares entre sujetos, con trayectorias singulares; como espacios para aprender a resolver conflictos y a vivir con ellos, a estar con otros en espacios comunes, a ser ciudadanos en un mundo complejo, culturalmente diverso y desigual (Argentina, Ministerio de Educación, 2010). Ese *estar con otros* interpela desde el momento en que se comparte el mismo tiempo y lugar (real o virtual), donde la mirada y los gestos configuran hospitalidad o extrañeza. En este marco, *trabajar con otros* no sólo interpela, sino que puede incomodar, generar incertidumbre, curiosidad y es precisamente en esa experiencia que surgen las posibilidades y las dificultades para construir lo propio y lo común.

En el sistema educativo en general, el trabajo colaborativo es una práctica antigua –tal como señala Daniel Feldman (2015)- y por ello esta recreación histórica “espontánea” en la cultura escolar se constituye en un desafío. Con la intención de objetivar lo aprendido y alentar a un abordaje que favorezca el desarrollo de la capacidad *trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*, es que invitamos a decodificar en este documento lo que implica *aprender con otros y en el encuentro con otros, trabajar en grupo, relacionarse e interactuar en torno a un objetivo común, generar acuerdos, cooperar*, como punto de partida para la construcción de situaciones de enseñanza que permitan que todos puedan aprender más y mejor.

Para comenzar a deconstruir las representaciones en torno a la capacidad que nos convoca consideramos necesario señalar que su desarrollo

supone reconocer y valorar al otro en tanto diferente, saber receptar las ideas de los demás y expresar las propias, el planteo de objetivos de trabajo conjunto y el aprecio de los frutos de ese trabajo, la mejora de las prácticas cooperativas¹ (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014 a, pp. 5-6).

En este marco,

... el objetivo fundamental de promover el trabajo con otros es que los participantes coordinen sus logros para un resultado común que exceda lo que cada uno podría haber conseguido por separado y que los estudiantes tengan un rol activo y protagónico en el aprendizaje (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, p.35).

Nuestro punto de partida es considerar que hay un modo de aprender implicado en el desarrollo de esta capacidad que exige relación e interacción con otros; que requiere la construcción de conocimiento conjunto, compartir saberes y afrontar la posibilidad de

¹ En esta cita y en la próxima siguiente, el uso de negritas es nuestro.

coordinar a partir de acuerdos y desacuerdos en relación con un desafío común, una tarea, un problema, una situación que interpele y que necesariamente se pueda resolver *junto a y junto con*, al interior de la escuela, con las familias y con la comunidad. Por ello, es fundamental el reconocimiento del otro en tanto otro, diferente, con el que puedo aprender, construir, reconstruir, proponer, confrontar en relación con un “algo” que nos convoque a ambos.

En el presente documento, nos proponemos ahondar, en primer lugar, en los sentidos implicados en el desarrollo de la capacidad, contemplando pre-conceptos construidos sobre la misma, así como las dimensiones que la integran, dimensiones que colaboran para pensar situaciones de aprendizaje. En una segunda instancia, presentamos orientaciones didácticas para el diseño de situaciones de enseñanza, así como preguntas que pueden colaborar en el proceso de construcción de acuerdos didácticos al interior de la escuela, necesarios para favorecer el *trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*.

Este material de apoyo está destinado a docentes e instituciones de los distintos Niveles y Modalidades. Corresponderá a cada escuela decidir qué procesos situados y adecuaciones debe promover en función de su proyecto, los sujetos y los contextos.

Esperamos que el proceso de repensar prácticas concretas para habilitar espacios que convoquen a aprender a ser, hacer, trabajar por lo común y en la construcción de lo común sea también una invitación a mirar-nos, hacia adentro y con quienes compartimos la tarea diaria de enseñar.

1. ¿Por qué importa que en la escuela enseñemos a desarrollar la capacidad de *trabajar con otros*?²

Una de las funciones básicas de la educación –explicitada en las Leyes de Educación Nacional y Provincial- es habilitar para el ejercicio de la ciudadanía, esto es, participar con otros y junto a otros por causas comunes en el espacio público, promover los derechos humanos y asumir responsabilidades compartidas por lo que es de todos y nos atañe a todos para la mejor convivencia democrática. Para que todos podamos participar, es necesario partir del principio de igualdad, sin el cual



no podríamos pensar en la posibilidad de trabajar con otros, en este caso, en la escuela. Cuando hablamos de igualdad nos referimos a que “es el alma de la democracia en tanto juego libre de singularidades irreductibles, abiertas a –y capaces de- componerse en insólitas comunidades de diferentes (...) la igualdad permite que haya otros” (Tatián, 2010, p. 2).

En este sentido, hay un posicionamiento ético y político en el desarrollo de la capacidad que nos convoca, ya que la apuesta es a generar condiciones que habiliten la participación de manera inclusiva en y desde la escuela para la construcción de lo común, de manera deliberada y sistemática. Sin embargo, somos conscientes de que, en tanto principio, es una elección que la escuela toda asume con compromiso y que se recrea, negocia y renegocia en la convivencia diaria al momento de expresar ideas, de tomar decisiones, de pensar alternativas y soluciones entre quienes transitan las escuelas.

Decir que la capacidad para relacionarse y trabajar con otros se aprende, implica para la institución escolar la definición explícita del tipo de convivencia que promueve y el análisis de la relación que tiene esa convivencia con los saberes que enseña. Desde la perspectiva de la formación del ciudadano, una de las categorías éticas que se propugna es la convivencia justa, que implica conocimientos en torno a la sociedad, a los derechos y a las obligaciones y que exige una participación activa de todos los miembros de una comunidad para cambiar lo que obstaculiza esa convivencia justa (Cullen, 1997). El desafío de cada una de las áreas curriculares, entonces, es pensar cómo los contenidos del área pueden ser priorizados, organizados y secuenciados de modo que permitan el desarrollo de la capacidad para relacionarse y trabajar con otros (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009).

Por otra parte, cabe considerar la relación estrecha con las otras capacidades fundamentales:

- **Con Oralidad, Lectura y Escritura:** porque para relacionarse e interactuar necesariamente se requiere “tomar la palabra”, expresar lo que se siente, lo que se piensa, se sabe, se necesita. Porque se colabora con un propósito que requiere compartir significaciones para construir un itinerario común, porque dicho propósito también demandará investigación, análisis de lo encontrado y comunicación de lo generado conjuntamente.
- **Con Pensamiento crítico y creativo:** porque trabajar con otros invita a estar abiertos a la complejidad y a la diversidad de perspectivas, a sostener preguntas que motoricen la reflexión, que permitan tomar distancia y analizar lo dado; a pensar alternativas y soluciones, repensar ideas y posiciones tanto para comunicarlas como para problematizar y fundamentar lo que se piensa y se propone a los demás.
- **Con Abordaje y resolución de situaciones problemáticas:** porque el aprender a relacionarse e interactuar puede implicar un desafío en sí mismo, que requerirá poner en juego saberes propios y generar posibilidades de trabajo conjunto de acuerdo con las singularidades de quienes participen. A su vez, todo trabajo colaborativo se realizará en torno a situaciones problemáticas ante las cuales será necesario pensar alternativas y proponer soluciones.

Destacamos también dos **Prioridades Pedagógicas** de la política educativa actual que nutren de manera específica la posibilidad de pensar situaciones de enseñanza que potencian y dan el marco para el desarrollo de la capacidad que nos interpela: ***Buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje*** y ***Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.***

La creación de canales y posibilidades de participación para todos los que transitan y habitan la escuela, anclados en vínculos que construyen y sostienen confianza, es condición *sine qua non* y a la vez posibilidad para el desarrollo de la capacidad *trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*; para ello, es imprescindible **partir de la convicción de que todos “podemos” interactuar en pos de objetivos comunes y generar las situaciones para que dicha participación respete las singularidades y las diferencias.**

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2015). *Buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación de niñas, niños y adolescentes en la vida escolar.* Córdoba, Argentina: Autor. Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/f2%20buen%20clima%20web%2020-07-16.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2015). *Más confianza en las posibilidades de aprendizaje. Confiar y construir el vínculo pedagógico.* Córdoba, Argentina: Autor. Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/PP%20MAS%20CONF%20WEB.pdf>

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de favorecer el desarrollo de la capacidad *Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*?

Con la intención de concretar la invitación a deconstruir lo aprendido en torno al desarrollo de la capacidad –es decir, lo instalado en las prácticas escolares sobre el *trabajo en colaboración* en el marco de las intencionalidades de la escuela- proponemos recuperar las definiciones planteadas en la Presentación para adentrarnos en las siguientes situaciones, con el propósito de establecer algunos puntos de partida para complejizar el abordaje:

Dar una consigna para trabajar en grupos no necesariamente implicará el desarrollo de la capacidad, ya que para que esto ocurra deberá generarse una situación de enseñanza que proponga a los estudiantes un desafío que les permita alcanzar de manera colaborativa logros que superen lo que podrían haber realizado individualmente.

- Aquí se hace referencia no sólo a la valoración de un resultado sino a un proceso que se convierte en motivador para los estudiantes en tanto objetivo grupal de superación colectiva. Se espera que cada estudiante pueda aprender a promover el buen rendimiento de los demás procurando ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros, prestándose apoyo, tanto en lo escolar como en lo personal, sobre la base de un compromiso y un interés recíproco.

Agrupar a los estudiantes en torno a una tarea no propiciará la colaboración espontáneamente, ya que **a colaborar se enseña**. Ello requerirá construir situaciones de enseñanza que permitan a los estudiantes ir adquiriendo un rol cada vez más activo y protagónico en el proceso de aprendizaje.

- “A participar se aprende participando”; esto implica que los estudiantes puedan ir progresivamente desarrollando diferentes grados de autonomía para adquirir compromisos en pos de objetivos comunes. Así, cada miembro del grupo podrá ir asumiendo responsabilidades, apropiándose de los objetivos y evaluando el progreso realizado por el grupo y los esfuerzos individuales.

Proponer el trabajo en grupos no propiciará *per se* situaciones en las que los estudiantes interactúen y se relacionen para aprender más y mejor, sino que será necesario generar situaciones de enseñanza en la que ellos puedan, gradualmente, reconocer y valorar al otro en tanto diferente, saber receptar las ideas de los demás y expresar las propias.

- La colaboración se constituye en una instancia de interacción con otros, iguales y diferentes, en la cual se requiera el respeto por los intereses y habilidades de cada uno de los que se encuentren involucrados en el trabajo, la participación y valoración de los puntos de vista, así como la necesidad de realizar negociaciones de significados y convivir con acuerdos, diferencias y conflictos para lograr objetivos comunes.

Con la intención de especificar lo señalado, aclaramos...

Colaborar para aprender- aprender a colaborar

Favorecer el desarrollo de la capacidad no se tratará de la aplicación circunstancial de técnicas grupales sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida; en este sentido, la colaboración favorece el aprendizaje –colaborar para aprender–, pero además es necesaria la constitución de una base común para el entendimiento entre los agentes que colaboran, es decir, compartir una mínima definición de la situación en la que se tienen que desarrollar las tareas conjuntas –aprender a colaborar–. (Rodríguez Illera, 2001).

Para profundizar lo que supone la capacidad *trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*, proponemos reconocer tres dimensiones que la constituyen: **sociocultural**, **cognitiva** y **subjctiva**, con la intención de facilitar su entendimiento y complejidad para su posterior puesta en juego en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

2.1. Dimensión sociocultural³

Esta dimensión se refiere al **encuentro de lo diverso en la escuela y en las aulas**; en escuelas singulares, situadas en contextos concretos –con los que también está en relación–, los estudiantes interactúan desde sus múltiples trayectorias personales, escolares, laborales; con diferentes modos de narrar lo vivido y con roles y posicionamientos asumidos y adquiridos que necesariamente se ponen en juego para participar y apropiarse de la cultura. En este escenario, el desarrollo de la capacidad requerirá:



Coordinar con otros en torno a un objetivo común. Todo encuentro de personas tiene la posibilidad de devenir en grupo; ahora bien, para que un **agrupamiento** se constituya en **grupo** es necesario un tiempo, espacio, cantidad de participantes y un objetivo común. Una vez constituido el grupo, **lo grupal** se caracteriza por la red de relaciones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional y social, donde surgen acontecimientos y procesos compartidos entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje. En lo grupal, se generan espacios de interacción, red de relaciones reales o imaginarias, significados compartidos, expectativas mutuas, sentimientos grupales, sentidos de pertenencia que se entrelazan y que pueden ir dando características singulares a cada grupo.

Para que el *trabajo en grupo* se constituya en una instancia y espacio potencial de *trabajo en colaboración* es indispensable que en la construcción de la red de relaciones exista una **interdependencia positiva de sus miembros**. Esto implica que, para alcanzar el objetivo común o la tarea propuesta, necesariamente hay que aunar esfuerzos, ya que de manera individual podrían realizarse parcialmente. Dicha interdependencia positiva se construye a partir del desafío que convoca (que realmente se pueda realizar sólo si todos participan) y de la convicción de cada miembro del grupo de que el esfuerzo de cada integrante no sólo lo beneficia a él mismo sino también a los demás.

Ser solidarios para ser y hacer junto a otros. La solidaridad nace en la experiencia del encuentro afectante de la realidad del otro –de sus dificultades, de sus vicisitudes, de sus problemáticas- e implica no ser indiferente a ello. En este sentido, se trata de potenciar los procesos de promoción y crecimiento de los miembros del grupo y/o de la comunidad con la que se espera trabajar (en la realización de un proyecto, por ejemplo), a través de la ayuda mutua y de la invención de nuevas formas de profundización de la vida en democracia.

Desde la acción compartida se puede construir un nosotros solidario e inclusivo donde la extrañeza no sea determinante de lo nuestro y lo de ellos, lo propio y lo diferente, lo familiar y lo desconocido, lo seguro y lo infirme. Ello supondrá realizar un serio esfuerzo para acomodar esas diferencias, para ceder dialogando, para establecer acuerdos comunes, para buscar valores compartidos, para reconocer las fortalezas y ayudar en las dificultades, para potenciar los saberes de cada integrante y complementarse en las diferencias (Aranguren, 2009, p. 30).

Será clave:

- Realizar un **diagnóstico** de los estudiantes: sus intereses, gustos, inquietudes, afinidades y amistades, así como conocer dificultades de relación entre ellos.
- Tener claridad en los **propósitos** de las situaciones que requieran trabajo en grupo para decidir los **criterios de agrupamiento que contribuyan con la sinergia grupal**.
- Ir **proponiendo progresivamente actividades que requieran mayor interdependencia** (trabajo de a dos, de a tres, de a cuatro, etc. Y que impliquen desde compartir lo que hicieron, los materiales –útiles, textos, instrumentos, etc.-, hasta trabajar juntos).

A modo de ejemplo, y como una propuesta pedagógica que hace foco en la solidaridad y la participación ciudadana activa, el **aprendizaje-servicio** se constituye en una alternativa. Toda experiencia con este enfoque “implica el desarrollo de un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas por una comunidad (...) identificada “junto con” ella y no “para ella” (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.11).

Se puede consultar: Programa Nacional de Educación Solidaria

En Córdoba disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPECCBA/PolCurriculares/Cooperativismo/Cooperativismo.php>

En Nación disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacion-solidaria>

Expresar las propias ideas y sostener escucha atenta y solidaria hacia los demás.

... el lenguaje es una actividad humana que media todas las demás, y en este sentido, medio privilegiado de conocimiento de la realidad social y natural y de la interacción con ella. Son precisamente estas prácticas de y con el lenguaje -a través de los cuales el sujeto significa el mundo, lo aprehende y se vincula con los demás... (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2011, p. 8).

Aquí se hace referencia a la posibilidad de **dialogar/conversar** para relacionarse e interactuar en pos de un objetivo común. En este marco, será fundamental el ejercicio del uso de la palabra (con recursos verbales y paraverbales) para narrar, exponer, expresar las propias ideas, creencias, valores, conocimientos y emociones; sostener y desarrollar actitud de respeto cuando sean los otros quienes las expresen; escuchar como interlocutor activo y participativo en las situaciones de intercambio que se generen, entre otras posibles.

En la interacción colaborativa, es interesante hacer hincapié en el tipo de conversación que se suscita cuando en un grupo se trabaja para la resolución de una tarea (Feldman y Terigi, 2016). Los autores sostienen que allí se pueden identificar **tres tipos de conversaciones**:

- **Disputativa o de discusión**, donde hay interacción entre los participantes, pero están compitiendo a propósito de aquello que tienen que resolver supuestamente de manera conjunta.
- **Acumulativa**, donde los estudiantes empiezan a trabajar juntos con buena sintonía grupal, cada uno realiza su aporte, pero cuando no se comparte la perspectiva no se argumenta críticamente, sino que se omite y se busca sumar para resolver la tarea.
- **Exploratoria**, donde los estudiantes buscan alternativas de solución, construyen argumentos y el tipo de colaboración da lugar al contraste de ideas y a la decisión conjunta de una idea superadora. El desarrollo de la capacidad *trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar* apuntaría a este tipo de conversación.

A manera de ejemplo –como ejercicio de expresión de ideas y de sostenimiento de la escucha– se comparte la siguiente propuesta en el marco de las acciones que lleva a cabo el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el Programa *Rumbo al VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (2017-2019)*:

Desde el campo de conocimiento/espacio curricular ***Identidad y Convivencia (EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA)*** y el espacio ***Ciudadanía y Participación (SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA)*** se realizó la propuesta “**Conversatorios Ciudadanos: Los chicos toman la palabra**”, donde se propone habilitar la circulación de la palabra al estilo de una mesa redonda. “Se trata de generar un espacio y un tiempo –áulico, por sala, grado o ciclo– en el que, de manera continua y sostenida, cada uno de los estudiantes, con mediación del docente, simplemente se apropie (en primera persona del singular) de la palabra puesta a circular en un espacio público y en relación con problemáticas comunes” (2017, p.3).

Para organizarlo será importante:

- Preparar a los estudiantes (indagar ideas previas sobre qué es un conversatorio, sobre temáticas de interés).
- Distribuir roles (entre el docente y los estudiantes).
- Construir pautas para la participación.
- Organizar el inicio, desarrollo y cierre del Conversatorio.

Será fundamental que el *docente* asuma una neutralidad activa que implica una escucha atenta y respetuosa de las posiciones, cuestionando las respuestas intuitivas, marcando contradicciones, invitando a la participación, sin tomar posición abiertamente frente a la temática seleccionada (2017, p.7).

Para conocer la propuesta completa:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/8CongresoIILE/docs/Los-chicos-toman-la-palabra.pdf>

Ponerse en el lugar del otro como posibilidad. La empatía como habilidad social parte necesariamente del principio de igualdad, de reconocer al otro como igual, en tanto ser humano participante de la cultura, y como diferente, en tanto no es yo mismo. En este marco, cobra relevancia tomar conciencia de las representaciones, etiquetas, roles asignados en la organización del grupo-aula y escolar, para generar una base de respeto, de confianza, de entendimiento que permita el enriquecimiento intra e intersubjetivo, que a su vez habilite a escuchar al otro, considerar sus opiniones y puntos de vista, reconocer sus emociones y manejar las propias.⁴



A modo de síntesis, en esta dimensión...

En la escuela los estudiantes tendrán que aprender a:

- Reconocer el desafío que los convoca y construir un objetivo común.
- Acordar las tareas que realizarán para resolver ese desafío y cómo las coordinarán.
- Organizar, negociar, acordar, programar, distribuir roles (elegidos, delegados o asignados) de manera democrática.
- Identificar y valorar qué puede aportar cada estudiante para lograr el objetivo común.
- Tomar decisiones que equilibren esfuerzos y contribuyan a la ayuda mutua.
- Compartir la toma de decisiones, asumiendo sus consecuencias.
- Reconocer las fortalezas de cada miembro y ayudarse en las dificultades, para potenciar los saberes de cada integrante y complementarse en las diferencias.
- Convivir considerando la diversidad y la diferencia como potencialidades.
- Buscar alternativas para solucionar conflictos y/o anticiparse a los mismos (en torno tanto a aspectos intersubjetivos como a aquellos que puedan surgir en el proceso de resolución del desafío en sí mismo).
- Expresar las propias ideas, valores, creencias, conocimientos, etc., a través de diferentes lenguajes (corporal, gestual, verbal, audiovisual, etc.).
- Desarrollar una escucha atenta y respetuosa cuando son los otros quienes expresan sus ideas, valores, creencias, opiniones, puntos de vista, conocimientos, etc.
- Reconocer al otro como interlocutor válido.
- Alentar a todos los miembros del grupo a expresarse y aprender a autorregularse en la participación.
- Reconocer emociones y manejar las propias en las interacciones, ponerse en el lugar del otro.
- Construir un “nosotros” frente a un desafío, un problema, una tarea.
- Interactuar con diversos miembros de la comunidad y acordar modos de trabajo colaborativo.
- *Entre otras habilidades.*

2.2. Dimensión cognitiva⁵

Esta dimensión remite, en sentido estricto, a los procesos cognitivos (mentales) que se ponen en juego para trabajar colaborativamente con otros. La relevancia de aprender con y de otros pone el acento en la **construcción social de conocimientos**, construcción que se da *en y a través de* la interacción social en contextos determinados (situados) y mediados por herramientas culturales.



En esta dimensión, el **grupo** –esos otros con los que se trabaja a partir de una tarea común- se constituye en **mediador del desarrollo cognitivo**, ya que crea un espacio, una trama vincular, estilos de andamiaje que pueden favorecer diversos modos de vinculación con el conocimiento. El trabajo con otros permite la construcción de un espacio en el que los estudiantes pueden pensar en forma autónoma, construyendo conocimientos e intentando validarlos a través de la interacción con sus compañeros. Esta interacción supone pensar en voz alta y dar respuestas tentativas que podrán ser validadas progresivamente.

La 'delegación de autoridad intelectual' por parte del docente genera en los estudiantes la necesidad de responsabilizarse por sus afirmaciones y por sus aprendizajes (Argentina, Ministerio de Educación, 2010). Esto requerirá:



Negociar y construir significados⁶ con otros para el logro de objetivos comunes. El encuentro con un otro diferente, con el que además tenemos que

compartir puntos de vista, posicionamientos, creencias y tomar decisiones en situaciones que den lugar al desacuerdo y promuevan la multiplicidad de perspectivas, inevitablemente nos enfrenta a conflictos de distinto orden, pero el que aquí nos interesa, es el cognitivo.

La diversidad de puntos de vista permitirá la descentración cognitiva del sujeto y con ello el desarrollo intelectual. Sólo a través del conocimiento de las perspectivas ajenas el sujeto puede modificar sus propios esquemas. No se trata de un conocimiento estático sino de una negociación activa con los otros (Roselli, 2011, p. 176).

Retroalimentar el proceso de trabajo con otros a partir del análisis y la reflexión continua. Es necesario que los estudiantes puedan observar, ser conscientes y tener el control de los procesos de aprendizaje que se generen en las interacciones y relaciones entre pares al trabajar colaborativamente, al tiempo que tomen conciencia sobre las posibilidades, las características particulares, las ventajas y las dificultades de aprender en interacción con otros. En esta línea, cobra relevancia la metacognición de los estudiantes, que se fortalece con las herramientas de autoevaluación y coevaluación, que nutren los procesos de aprendizaje, en los siguientes sentidos:

- **Grupal**, pues es necesario que quienes participan puedan analizar cómo están trabajando juntos y cómo pueden mejorar los modos de colaboración construidos en relación con la situación/tarea que los convoca. Aquí se hace necesario analizar en qué medida están alcanzando los objetivos propuestos, manteniendo relaciones que potencian el trabajo conjunto, valorando las acciones de sus miembros y tomando decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar en relación a lo observado.
- **Individual**, que implica tomar conciencia de las propias habilidades y modos de razonamiento al tener que explicitar y comunicar ideas, posiciones, sentires; al tiempo que reconocer las diferencias en las producciones en el trabajo individual y en el trabajo con otros al construir alternativas y soluciones ante una misma situación.

Los aportes e intercambios de/con los compañeros favorecen aproximaciones a la conceptualización, al establecimiento de relaciones y de causas, al desarrollo de posturas críticas, a los procesos de generalización y contextualización. Compartir la información y reflexionar sobre los resultados propicia el aprendizaje significativo de los contenidos, en tanto favorece un acercamiento a los procesos de análisis y comprensión más que el ejercicio de la memoria y la repetición. (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, p.82).

➡ A modo de síntesis, en esta dimensión...

En la escuela los estudiantes tendrán que aprender a:

- Socializar, considerar y contrastar puntos de vista, visiones de mundo, argumentos, razonamientos diferentes ante un desafío planteado.
- Explicitar acuerdos y desacuerdos en el marco del respeto y valoración de las diferencias.
- Generar condiciones propicias para negociar cuando sea necesario.
- Valorar los aportes disidentes en el marco de las interacciones.
- Construir alternativas, soluciones, en torno al desafío y las situaciones que se presenten en el proceso de resolución.
- Dar respuestas novedosas a intereses y situaciones comunes.
- Generar tiempos para elaborar la colaboración individual.
- Asumir los retos que suponen las decisiones que se toman.
- Analizar cómo están trabajando juntos y cómo pueden mejorar los modos de colaboración contruidos en relación con el desafío que los convoca.
- Reflexionar en qué medida están alcanzando los objetivos propuestos, manteniendo relaciones que potencian el trabajo conjunto, valorando las acciones de sus miembros y tomando decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar en relación con lo observado.
- Identificar habilidades y modos de razonamiento al tener que explicitar y comunicar ideas, posiciones, sentires.
- Reconocer las diferencias en las producciones en el trabajo individual y en el trabajo con otros al construir alternativas y soluciones ante una misma situación.
- *Entre otras habilidades.*

2.3. Dimensión subjetiva⁷

Aquí sostenemos la mirada sobre **quienes participan en una situación de colaboración**, ya que al relacionarse e interactuar, cada estudiante pone en juego percepciones, intereses, sentimientos, ideas, representaciones propias, es decir “se pone en juego” para aprender *con* y *a partir del* encuentro con otros. Por ello, interesa



hacer foco en la disposición para relacionarse, en cómo cada uno se presenta y es presentado para asumirse en un grupo con un objetivo común, en el cual tratará (a veces con mayor facilidad y en otras, no tanta) de compartir saberes, visiones, emociones, inquietudes, curiosidades. Esta disposición subjetiva –siempre en construcción- y la experiencia del encuentro en el marco de la escuela se convierten en objeto de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad.

A su vez, se parte de considerar que el *sentido de trabajar con otros* en la escuela también se enseña, ya que el sentido se constituye en motor de la acción, porque cuando hay sentido se puede convocar a participar y tener respuesta, a partir de pensar el *trabajo con otros* como posibilidad de superación personal, de ampliación de horizontes y saberes, como una experiencia transformadora. Encontrarle sentido a trabajar colaborativamente en la escuela conlleva un proceso que requiere crear vínculos sostenidos por la **confianza**, de mutuo respeto y responsabilidad.

La sorpresa del otro, de la otra, el misterio, la dificultad de su comprensión, la imposibilidad de asimilarlos a nuestras visiones y concepciones, a no ser que lo hagamos a costa de quienes son, supone de por sí la posibilidad de una experiencia (...) de aquellas que necesitan ser pensadas, para las que quisiéramos encontrar palabras... (Contreras, 2009, p.114).

Para que esta experiencia de encuentro permita el desarrollo de la capacidad, será necesario:

Observar las disposiciones propias para trabajar, interactuar y relacionarse con otros. Aquí se centra la atención en identificar hábitos, maneras de expresarse, actitudes, emociones, modos de vincularse y de participar aprendidos, “encarnados” –en el sentido de hechos cuerpo y creencia- a partir de los cuales cada estudiante se presenta como “un otro” y se asume “otro”. Este “re-conocimiento de sí” es esencial para la construcción de la propia identidad y el fortalecimiento de la autoestima, al tiempo que permite revisar lo aprendido para potenciar modos de relacionarse e interactuar cada vez más inclusivos y participativos.

Para que estas instancias sean asumidas con respeto, de manera creciente, y se constituyan en instancias de reflexión individual y grupal, en términos de potenciar el trabajo colaborativo, será fundamental construir y sostener confianza entre los integrantes del grupo y también en la comunidad en la que se inscriben (grupo clase, escuela, familias, barrio, etc.).

Construir confianza y sostenerla al interactuar con otros. La *confianza* no es una cualidad de las personas sino una construcción de las relaciones humanas, que se da justamente en la experiencia del encuentro (se genera y regenera en el encuentro *intersubjetivo*, pero requiere de una disposición *subjetiva*):

... cuando hay confianza hay reconocimiento de quién es y hace cada uno, hay una valorización positiva de las personas y de las instituciones, de lo mucho que se hace y de lo que todavía hay que hacer (...) es un principio, condición de un auténtico trabajo cooperativo ya que apuesta fuertemente a lo que cada uno puede aportar desde su lugar, su rol, su saber y su experiencia para la construcción de algo común y colectivo. No es posible construir confianza cuando hay sospecha o resignación. La confianza es una

apuesta fuerte a lo que puede venir, suceder, acontecer, porque hay personas que están trabajando para que eso ocurra; es arriesgarse, darse una oportunidad (...) es una construcción que se va dando en la interacción, en el intercambio con los demás. A medida que nos damos confianza, ésta se incrementa y sostiene cada vez más la tarea (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2014 b, p.2).

Con la intención de aportar a repensar el cómo construimos confianza, recuperamos algunas características de las propuestas de trabajo áulicas para todos los Niveles y Modalidades, sugeridas en el Fascículo 2 de la Serie correspondiente a la Prioridad Pedagógica *Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2015c, p.23):

- Brindar y brindarse espacios de diálogo con los y las estudiantes para construir el vínculo y conocer sus inquietudes, miedos, inseguridades, intereses, aspiraciones, propuestas, entre otras.
- Reconocer procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes que se den por fuera de la institución escolar, entendiendo las trayectorias escolares como parte de las trayectorias educativas. En este sentido, son interesantes las actividades que permiten que los estudiantes puedan compartir lo que hacen en su tiempo libre, puedan reconocer otras de sus facetas y ampliar el universo cultural entre pares.
- Relacionar los saberes, valores y cultura de la vida cotidiana de los estudiantes con los contenidos propuestos por el diseño curricular. En este sentido, colaboran el conocimiento del territorio y de las familias, la escucha y valoración de los estudiantes.
- Utilizar distintas estructuras didácticas y diversos formatos curriculares –de acuerdo con los niveles educativos- para favorecer el protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ser responsables del proceso de aprendizaje propio y compartido en pos del objetivo común.

La posibilidad de construir interdependencia para el logro de los objetivos comunes requiere asumir compromisos individuales que beneficien al grupo, al tiempo que construir acuerdos sobre el compromiso que el grupo asume frente a cada uno de sus integrantes, en el marco del desafío propuesto para aprender. Dichos compromisos se constituyen en responsabilidades, ya que se asumen tareas, modos de interactuar, se especifican roles, se organizan tiempos, construyendo una retroalimentación dinámica que puede potenciar la actividad del grupo para lograr el objetivo común.

Uno de los grandes desafíos del docente es generar en los estudiantes la necesidad de responsabilizarse por sus afirmaciones y por sus aprendizajes, y alentarlos a realizar un esfuerzo especial por intentar comprender y valorar las ideas de los otros (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014b, p.13).

A modo de síntesis, en esta dimensión...

En la escuela los estudiantes tendrán que:

- Aceptar ayuda para resolver dificultades y superar obstáculos.
- Confiar en el otro como punto de partida de las relaciones interpersonales.
- Asumir un rol dentro del equipo.
- Identificar las tareas distribuidas y asumidas, y comprometerse con la realización de las mismas en pos de alcanzar el objetivo común.
- Reflexionar sobre las posibilidades reales de reconocimiento y valoración hacia lo que los otros pueden aportar a la construcción de lo común.
- Reflexionar sobre los aportes individuales a la construcción y sostenimiento de la confianza en torno al desafío propuesto y la coordinación de acciones.
- Tomar conciencia de los modos de relación e interacción aprendidos (hábitos, actitudes, expresiones, emociones) y reflexionar sobre aquellos que permiten y favorecen el trabajo colaborativo para potenciarlos.
- Reconocer las propias fortalezas y habilidades, así como lo que se requiere mejorar, para aportar al trabajo en grupo y la división de roles.
- Analizar las condiciones, posibilidades y dificultades para cumplir con las tareas asumidas, en caso de no realizarlas en el marco de los acuerdos grupales.
- Identificar las resistencias propias ante nuevos roles y/o tareas que permitan desarrollar nuevas habilidades.
- *Entre otras habilidades.*

3. ¿Cómo planificar situaciones de enseñanza que habiliten y favorezcan el desarrollo de esta capacidad?

Partimos de considerar, desde el inicio del documento, que a trabajar colaborativamente se aprende, por lo que se requiere de la intervención planificada y sistemática, tanto de los docentes como de la institución, en todos los Niveles y Modalidades y en los diversos campos de conocimiento/formación y espacios curriculares, para potenciar su desarrollo.

Construir intervenciones planificadas y sistemáticas exige construir y reconstruir entre colegas acuerdos que permitan revisar lo instalado como prácticas de trabajo colaborativo; revisar las situaciones de enseñanza que ponen en el centro al trabajo grupal para que realmente propicien la interdependencia, la participación equitativa sobre la base del principio de igualdad; que habiliten, sostengan y acompañen el protagonismo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje *con y a través de otros*, para el fortalecimiento de su autoestima y para contribuir con la vida en democracia.

Para empezar a pensar el *cómo*, se requerirá entonces:

Una mirada retrospectiva, que permita revisar las propias prácticas de enseñanza, considerando que el propósito ha de ser contribuir al desarrollo de la capacidad y teniendo en cuenta las dimensiones –sociocultural, cognitiva y subjetiva- propuestas en este documento.

Una mirada situacional, que posibilite reconocer las características de la comunidad y de la escuela en la que trabajamos, las trayectorias educativas de los estudiantes –sus intereses, inquietudes, dificultades-, la planificación del campo de conocimiento/formación o espacio curricular propio.

Una mirada prospectiva: ¿cómo construir situaciones de enseñanza que permitan a los estudiantes ir aprendiendo progresivamente a *trabajar en colaboración para relacionarse e interactuar?*

El enfoque pedagógico de desarrollo de capacidades fundamentales se estructura en torno al concepto de **situación de enseñanza**, entendida como el modo de organizar la experiencia escolar de los estudiantes para promover un aprendizaje experiencial, reflexivo y situado. **Una concepción de enseñanza y de aprendizaje de este tipo va más allá de proponer metodologías específicas de trabajo en grupo.** En términos de ‘situación’ de enseñanza, implica visibilizar un proceso educativo constituido por una serie de decisiones docentes que involucran no sólo **propósitos, objetivos, selección de aprendizajes y contenidos** de cada campo de conocimiento/formación o espacio curricular, sino una dinámica de trabajo áulico que incluya: **un desafío que convoca a la colaboración, interacciones que requieren la negociación y construcción de significado, agrupamientos** específicos, **tiempos y espacios** determinados, **recursos y modos de intervención docente en los diferentes momentos del proceso.** Se trata, entonces, de diseñar **un escenario favorable** para el desarrollo de la capacidad.

Invitamos, para adentrarnos en *cómo construir* las situaciones de enseñanza para el desarrollo de la capacidad, a mirar el siguiente video explicativo:



Feldman, D. y Terigi, F. (2016). *El trabajo colaborativo en el aula*. Nuestra Escuela. Programa de Formación Permanente. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 23 de julio de 2018 de: <https://www.youtube.com/watch?v=uuQB4dm1RJE>

Los autores brindan las siguientes pistas y destacan la importancia de tener en cuenta:

- El **asunto que suscita o demanda la colaboración**, ya que las tareas que se han de realizar sólo pueden realizarse con el aporte de cada uno y de todos juntos.
- Un **tiempo personal de elaboración** de la propia colaboración, para pensar en *borrador*.

- Los **tipos de conversaciones** que se generan para resolver el desafío o realizar una tarea –disputativa, acumulativa y exploratoria- (particularidades y diferencias que hemos compartido en el apartado referido a la dimensión sociocultural).
- Reconocer a los **estudiantes que tienen mayores dificultades** para aprender y, por tanto, para sostener las redes de interacción, a fin de proponer situaciones que contribuyan con la ayuda mutua y la participación equitativa.

Recuperamos estos aportes para avanzar en torno a los **componentes que forman parte de una propuesta didáctica** que favorezca el desarrollo de la capacidad. En los siguientes apartados, incluimos algunos *aspectos específicos* con el fin de reconocer los matices que adquieren para potenciar el trabajo en colaboración. Para cada uno de esos componentes, planteamos:

- ✓ *preguntas para reflexionar* al momento de diseñar y desarrollar una propuesta didáctica en torno al desarrollo de la capacidad *Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar* (que, a su vez, podrán ser retomadas al momento de construir acuerdos institucionales sobre la capacidad) y,
- ✓ *ejemplos de propuestas* para diversos campos de conocimiento/ formación y espacios curriculares de los distintos niveles educativos.

Sobre la situación de enseñanza, los propósitos y los aprendizajes y contenidos

Recuperamos lo que ya se ha sostenido en otros documentos: como educadores somos responsables de construir y sostener escenarios educativos que garanticen la igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollar progresivamente las capacidades fundamentales; en este caso, la capacidad de *trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*. También ya es sabido que ninguna capacidad se desarrolla en el vacío sino siempre en relación con un aprendizaje y contenido en el marco de un campo de conocimiento/formación o espacio curricular.

Para construir la **situación de enseñanza** será importante considerar las dimensiones incluidas en este documento para el desarrollo de la capacidad y permitir que los estudiantes puedan anticiparse, transitar la situación y objetivar la vivencia de lo grupal en torno a la tarea común (de acuerdo con los niveles educativos, los estudiantes podrán realizarlo con mayor o menor intervención del docente). En este sentido, algunas preguntas que pueden orientar el diseño de las situaciones pueden ser:

- ¿Se planifican situaciones que realmente demandan colaboración, es decir, en las cuales “los participantes deben coordinar sus logros para un resultado común que excede lo que cada uno podría conseguir por separado”?
- ¿Se generan situaciones donde cada estudiante pueda reconocer qué tiene para aportar y valore el modo en que los otros contribuyen para alcanzar el objetivo común?
- ¿Se proponen y generan situaciones auténticas en las que los estudiantes puedan interactuar entre pares, distribuir roles, plantear diversos puntos de vista, negociar significados, superar conflictos al interior del grupo, escucharse, entre otros; es decir, que puedan “pensar juntos para aprender”? *Por ejemplo, situaciones en las que el grupo deba respetar cuando otro se expresa, escuchar, alcanzar un acuerdo, mantener un debate, elaborar una hipótesis, plantear objetivos en conjunto, etc.*
- ¿Se consideran situaciones donde participen diversos actores de la comunidad, donde se escuchen y conozcan diversas voces y puntos de vista en torno a una temática, problema o situación?
- Al seleccionar los aprendizajes y contenidos de un campo de conocimiento/formación y/o espacio curricular, ¿se considera su potencialidad para el desarrollo de la capacidad? ¿Cuáles son aquellos aprendizajes y contenidos más potentes para contribuir con el desarrollo de la capacidad?

Al plantearse los **propósitos** de enseñanza para construir la situación, es posible preguntarse, por ejemplo:

- ¿Por qué y para qué se decide en este momento del año, y en relación con qué aprendizajes y contenidos, construir una situación que promueva el desarrollo de la capacidad? ¿Cómo se retomará esta situación y los aprendizajes alcanzados en próximas situaciones de modo que los *propósitos tengan continuidad, se enriquezcan y profundicen, o se diversifiquen*?
- ¿Se conoce a los estudiantes en relación con sus modos de interacción, vínculos, agrupamientos, intereses? ¿Qué características grupales generales tienen los estudiantes?
- ¿Qué será necesario favorecer para contribuir con el desarrollo de la capacidad teniendo en cuenta el conocimiento que se ha construido sobre los estudiantes?

EJEMPLO: EDUCACIÓN INICIAL, Salas de 3,4 y 5 años, *Lenguaje y Literatura*.

Propósito: Organizarse, compartir y ponerse de acuerdo para ordenar los libros de la biblioteca para tener los textos que necesiten en adelante y poder localizarlos fácilmente.

Aprendizajes y contenidos: Lenguaje oral: Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras para decir *qué es, cómo es, qué hace*. Participación activa y reflexiva en situaciones cotidianas de planificación de tareas en las que sea necesario intercambiar propuestas y establecer acuerdos. Lenguaje escrito: Conversación e intercambio sobre el tipo de información que contienen los textos a partir de lo que observa, anticipa, predice, en distintos escenarios (la sala, la biblioteca escolar, la biblioteca barrial, las librerías, la vía pública...). Iniciación en la identificación de elementos paratextuales que permiten obtener información: portadas, títulos, ilustraciones, fotografías, epígrafes. Desarrollo progresivo (en situaciones de escritura delegada al maestro y luego, de escritura colectiva mediada por el docente) de estrategias de escritura. (Sala de 4 y 5). Literatura: Experimentación de alternativas posibles para la organización de la biblioteca de la sala atendiendo a características materiales de los libros (tamaño, color...) y a rasgos paratextuales (ilustraciones, tipo de letra...). Experimentación de alternativas posibles para la organización de la biblioteca de la sala atendiendo a formatos, temáticas, géneros, autores, colecciones. (Sala de 4 y 5).

Situación de enseñanza: Se solicita explorar y clasificar los textos según criterios que se decidan colectivamente. Dependiendo del contacto más o menos frecuentes con materiales escritos, pueden surgir algunos tales como: *para aprender, para leer, para saber cómo se hace, en relación con enciclopedias, cuentos, recetas, diccionarios, entre otros*. La exploración se hará de manera colaborativa para posteriormente clasificarlos según los criterios que se hayan decidido. Una vez clasificados, tendrán que escribir los carteles indicadores de cada sección para dar cuenta de la organización del material y para que otros estudiantes que visiten la biblioteca también puedan saber qué tienen disponible. En este caso, se requiere de la participación de todos, ya que la tarea a realizar está relacionada con la función social de los textos que se propone en la Educación Inicial y con los criterios de selección que entre todos han de decidir. Se presentarán momentos de discusión, de toma de decisiones, de consulta con los pares y con docentes. Al momento de escribir los carteles, necesitan del aporte de todos: para la búsqueda de referentes escritos, del aporte de lo que cada niño sabe en relación con el sistema de escritura, de pares avanzados, docentes/adultos que colaboren.

EJEMPLO: EDUCACIÓN PRIMARIA, 2do Ciclo (4°-5° y 6° grado), *Educación Física*.

Propósito: Compartir actividades que favorezcan el desarrollo de la práctica lúdica y deportiva, el valor del juego cooperativo, el esfuerzo compartido y la resolución colectiva de problemas.

Aprendizajes y contenidos: Reconocimiento y aceptación de la regla como organizador en el juego. Reconocimiento del compañero como participante necesario para jugar. Puesta en práctica de acuerdos para sostener el juego. Reflexión acerca de los conflictos producidos en el juego.

Situación de enseñanza: Las prácticas corporales y motrices que tienen lugar al interior de las diferentes configuraciones de movimiento son instancias potenciales de aprendizaje compartido con otros. En este sentido, se propone que las situaciones problemáticas planteadas en términos de desafíos individuales y colectivos logren constituirse en experiencias lúdicas gratificantes,

donde los estudiantes participen reconociendo y aceptando la propia manifestación singular y la de los otros, en el marco de su proceso de aprendizaje. Por ello, se pretende generar un espacio de aprendizaje en donde el estudiante pueda interactuar con los /as compañeros/as mediante las prácticas corporales motrices y ludomotrices que se dan en el patio escolar.

EJEMPLO: EDUCACIÓN SECUNDARIA, Ciclo Básico, Educación Artística: Música I y II.

Propósito: Trabajar colectivamente para crear el Coro del Ciclo Básico de la escuela.

Aprendizajes y contenidos: Conformación de agrupaciones vocales y corales femeninas, masculinas y mixtas. La voz: aparato de fonación, los órganos que lo componen y la función dentro de la fonación hablada y cantada. Selección de fuentes sonoras de: el propio cuerpo (percusión corporal, la voz hablada y cantada). El desarrollo de recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones a dos más voces, atendiendo a los rasgos de estilo. La voz: aparato de fonación, los órganos que lo componen y la función dentro de la fonación hablada y cantada. La Voz hablada y cantada: técnicas de respiración, vocalización y modulación. Ejercitación de las técnicas vocales para potenciar la interpretación.

Situación de enseñanza: La actividad coral, entendida como trabajo en equipo, brinda numerosas posibilidades para entender cómo ser parte de un grupo, conocer al otro, reconocer de qué se es capaz y potenciar las habilidades de cada uno. De esta manera, lo personal se funde en pos del trabajo colectivo. Es así como a partir de las propuestas presentes en los Diseños Curriculares, la voz, sus usos, cuidados y el cantar posibilitan que esta actividad sintetice el abordaje de aprendizajes y el desarrollo de capacidades. El Canto coral no sólo nos da esta posibilidad, sino que la extiende para que la podamos compartir con los otros, de manera recreativa, fomentando valores y conceptos que nos permitan poder ver el lugar de *otro* dentro de un todo colectivo, el lugar de *uno* dentro de éste y la importancia y trascendencia que tiene este trabajo en común para lograr un producto compartido y único.

Sobre el desafío que convoca al trabajo colaborativo

El desafío/asunto que convoca a colaborar y trabajar con otros, necesariamente ha de comprometer a cada estudiante de manera particular, y a todos de manera grupal, para su resolución, su análisis, su desarrollo, su realización.

La decisión del desafío a proponer dependerá del conocimiento que se tenga de los estudiantes, del estilo docente, de las situaciones de enseñanza recurrentes implementadas con anterioridad, de los objetivos de aprendizaje que se pretenda lograr en el marco del campo de conocimiento/formación o del espacio curricular, así como de los proyectos institucionales. En este sentido, será importante que el desafío incluya “actividades tendientes a promover el respeto a la diferencia, la participación en propuestas colectivas que procuren el bien común – aunque no siempre satisfagan el interés particular- y la aceptación del otro en igualdad de condiciones, entre otras” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014 b, p. 13). En este proceso se construirán los saberes que forman parte de la propuesta.

Para construir el **desafío** podemos preguntarnos, por ejemplo:

- Las consignas de trabajo que planteamos, ¿puede resolverlas cada estudiante de manera individual o su resolución requiere –para potenciar la tarea-necesariamente el trabajo colaborativo?
- El asunto que convoca al trabajo con otros, ¿es desafiante?, ¿requiere de múltiples perspectivas de abordaje; propicia las negociaciones, toma de decisiones e interacción?
- Las tareas a realizar, implicadas en el desafío, ¿están relacionadas con los aprendizajes y contenidos propios del campo de conocimiento/formación/ espacio curricular en el que estamos trabajando?

Es decir, el desafío tendrá que:

- **Ser relevante y coherente en el marco de la planificación** propuesta por el docente. Conviene elegir aquellos momentos en que los contenidos resulten potencialmente más ricos para ser trabajados en grupo.

Por ejemplo:

- ✓ *La docente de **Ciudadanía y Política de 6to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA** ha elegido –para planificar la situación- la temática “Fragilidad de las instituciones democráticas y su incidencia en la vida cotidiana”, ya que considera que ofrece una gran riqueza de posibilidades tanto dentro como fuera del aula, en tanto involucra la sensibilización acerca de las problemáticas sociales, el desarrollo de actitudes de diálogo, respeto y posicionamientos.*
- ✓ *La docente de **Sala de 5 años de EDUCACIÓN INICIAL**, en el campo de conocimiento **Matemática**, considera que el aprendizaje “Exploración y comunicación de diferentes recorridos para llegar a un mismo punto en problemas que involucren diferentes espacios” es potente para proponer una situación de enseñanza que favorezca el desarrollo del trabajo en colaboración. Para ello, decide presentar a los niños el juego “Del Kiosco a la Sala”. En él, disponen de un plano de la escuela con varios recorridos, pero no es posible realizar el camino más corto porque hay una obra en construcción. Los niños deben decidir –discutiendo, negociando y acordando en grupos- cuál es el camino más corto de los propuestos para ir de la sala al kiosco, y deben encontrar otra alternativa que implique un recorrido menor.*
- **Implicar para su resolución la realización por parte de los estudiantes de actividades y/o tareas que exijan el despliegue de las dimensiones que componen la capacidad:** sociocultural, cognitiva y subjetiva –interactuar, coordinar, negociar significados, ser solidarios, entre otras-.

- Ser lo suficientemente complejo para que **ofrezca oportunidades de participación amplia** de todos los miembros del grupo; permitir que cada uno contribuya de igual manera, promoviendo la interdependencia.

Por ejemplo:

- ✓ *Un docente de **Biología de EDUCACIÓN SECUNDARIA** está abordando la temática del Cambio Climático. Por tratarse de una temática controversial, plantea una pregunta y le pide a cada estudiante que escriba sus posicionamientos en su carpeta. En un segundo momento, todos deberán compartir en agrupamientos lo escrito, con el objeto de escribir un único argumento para el grupo; para ello, deberán dar a conocer sus textos, dialogar, reflexionar y negociar un acuerdo que refleje todas las ideas de los miembros; finalmente, socializará la producción grupal a toda la clase.*
- ✓ *El docente de **2do grado de EDUCACIÓN PRIMARIA**, en el espacio curricular **Lengua y Literatura**, se ha propuesto construir con los estudiantes un catálogo de plantas. Para ello, ha organizado la clase en pequeños grupos; a cada miembro le pide una lectura sobre una especie de planta que se encuentra en el barrio, con el propósito de elaborar una producción escrita. Al interior de cada grupo -una vez realizada la lectura individual-, deberán compartir las tomas de nota con los compañeros. Cada una de esas producciones será luego puesta en consideración de la clase para formar parte de la producción mayor, el catálogo. Tendrán que acordar, negociar y aportar sus conocimientos, tanto sobre el tipo de texto como sobre el contenido.*

Al plantear el desafío, el docente podrá compartir con sus estudiantes la importancia de coordinar y organizarse para la realización de las tareas que conlleva. Para ello, será importante que cuando planifique, defina cuáles son las formas de interacción con el otro que considerará valiosas (las hemos señalado en el desarrollo de la **dimensión sociocultural**) para poder explicitarlas a los estudiantes; qué aspectos deberán ir negociando, acordando, reflexionando en pos de construir conocimiento (**dimensión cognitiva**) y cómo se sostendrá la mirada en cada uno de aquellos que participen en la tarea (**dimensión subjetiva**), teniendo en cuenta el nivel educativo y el campo de conocimiento/formación o espacio curricular.

Al momento de la planificación, algunos formatos pedagógicos son particularmente adecuados para proponer prácticas que requieran el trabajo en colaboración; por ejemplo: proyecto, ateneo, laboratorio, etc.

A continuación, compartimos algunos ejemplos haciendo foco en este componente – el desafío- para algunos campos de conocimiento/ formación o espacios curriculares de los distintos niveles educativos:

EJEMPLO: EDUCACIÓN INICIAL, Salas de 3, 4 y 5 años, *Lenguaje y Literatura*.

Desafío que convoca para el desarrollo de la capacidad: Con el propósito de organizarse, compartir y ponerse de acuerdo para ordenar los libros de la biblioteca para tener “a mano” los textos que necesiten en adelante y poder localizarlos fácilmente, se solicita explorar y clasificar los mismos según criterios que se decida colectivamente.

En un primer momento, las actividades de exploración textual se propondrán en un espacio de participación y colaboración entre todos los estudiantes.

Al momento de clasificar, se necesitará de los aportes de todos para nombrar lo clasificado.

Cuando hayan agrupado el material, será necesaria la escritura de carteles con los nombres decididos previamente. Como en la mayoría de los estudiantes de Educación Inicial la escritura no es convencional, se requerirá la ayuda de todos para lograr escribir los carteles que expresen lo que pretenden escribir.

Una vez agrupados los libros y producidos los carteles, surgirá un nuevo desafío: saber cuál es el cartel que corresponde a cada clasificación para ubicarlos finalmente en los estantes, repisa o mueble.

EJEMPLO: EDUCACIÓN PRIMARIA, 2do Ciclo-6to grado, *Matemática*.

La propuesta se vincula con la elaboración de la descripción de cuadriláteros a través de las propiedades de lados, ángulos y diagonales mediante un trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.

Desafío que convoca para el desarrollo de la capacidad: Construir colectivamente descripciones de cuadriláteros a partir de las propiedades que los caracterizan.

PRIMER MOMENTO: “De producción colaborativa”

Estudiantes distribuidos en grupos de 4 integrantes. Cada grupo cuenta con un mazo de cartas y 4 hojas (una para cada integrante). Tiempo: 15 minutos.

En este primer momento, el objetivo es lograr una descripción del cuadrilátero que le es asignado –al azar– a cada grupo a partir de las propiedades que lo caracterizan. Cada estudiante debe escribir las propiedades que considera que le corresponden, teniendo en cuenta lo aportado por el resto de sus compañeros. En esta instancia, todos los niños trabajan en simultáneo y la actividad se desarrolla en 4 rondas. Será el docente quien controle el tiempo de cada ronda. Si bien los estudiantes pertenecen a un grupo, no podrán compartir oralmente sus ideas, sino que éstas serán expresadas en forma escrita.

Antes de comenzar las rondas, se mezclan las cartas y se acomodan boca abajo. Un integrante del grupo da vuelta una carta, la coloca en el medio de la mesa boca arriba. Las demás se retiran.

Primera ronda: Nombramos el cuadrilátero.

En simultáneo, cada integrante registra en su hoja el nombre del cuadrilátero que considera que es. Luego de transcurridos 30 segundos, el docente indica que cada estudiante rote su hoja hacia el compañero de la derecha.

Segunda ronda: Escribimos una propiedad.

En primer lugar, cada estudiante debe analizar si el nombre colocado es el correspondiente a la figura de la mesa. En caso de no ser correcto, debe escribir el nombre del cuadrilátero que considera que es y argumentar por escrito por qué. En caso de que el nombre colocado por el compañero anterior sea correcto, debe agregar una propiedad que corresponda al cuadrilátero de

la mesa (no pueden escribirse propiedades como: “es convexo”, “es un cuadrilátero” o “tiene 4 lados”). Luego de transcurridos 4 minutos, el docente indica que se vuelve a rotar la hoja para que el compañero de la derecha continúe con la producción.

Tercera ronda: Analizamos lo producido y escribimos otra propiedad.

Cada estudiante debe leer la producción de la hoja que recibe y analizar si lo producido hasta el momento lo considera acertado o no. Si así lo considera, escribe otra propiedad diferente que caracterice al cuadrilátero. Si considera que algo no es correcto, justifica por escrito por qué no lo es. Luego de transcurridos 5 minutos, el docente indica que se vuelva a rotar la hoja hacia el compañero de la derecha.

Al igual que en la ronda anterior, cada alumno debe leer la producción y analizarla. En caso de coincidir, escribe otra propiedad. En caso contrario, justifica por escrito qué es lo que no considera verdadero y por qué. Luego de transcurridos 6 minutos, se rota la hoja por última vez, para que llegue a su propietario inicial.

SEGUNDO MOMENTO: “De acuerdos y sistematización en una producción común”

Cada grupo cuenta con las 4 hojas de producción colectiva realizada en el Primer Momento y 1 hoja para la elaboración de una descripción común.

Tiempo: 30 minutos.

Teniendo en cuenta las producciones de las 4 hojas, cada grupo discute sobre las mismas para elaborar una descripción común del cuadrilátero que se les asignó y de las propiedades que acuerden sean correctas.

Deben elaborar el texto en la hoja destinada para ello, sin escribir el nombre del cuadrilátero que están describiendo.

Para esta tarea disponen de 30 minutos.

Mientras los estudiantes discuten y elaboran la descripción, el docente recorre los diferentes grupos atendiendo dudas o bien como mediador de las posibles discusiones que puedan surgir e impidan que se logren acuerdos.

TERCER MOMENTO: “De identificación”

Hasta el momento, se habrán producido 4 hojas con el nombre y propiedades de la figura que está sobre la mesa.

Cada grupo cuenta con un mazo de cartas completo (el mismo que se le otorgó en el Primer Momento). Tiempo: 35 minutos.

Cada grupo intercambia con otro la producción final sobre la descripción del cuadrilátero que se le había sido asignado, pero sólo a través de las propiedades que lo caracterizan.

En esta instancia, cada grupo debe leer la producción recibida e identificar qué cuadriláteros del mazo corresponden con las propiedades descriptas, justificando conjuntamente cada selección.

Para esta tarea disponen de 15 minutos.

Cada grupo elige democráticamente un representante para comentar al resto de la clase qué propiedades se mencionaban en su hoja y a qué cuadriláteros decidieron que corresponden, argumentando su elección. Luego de esta presentación, el grupo que produjo la descripción comenta si coincide o no con el cuadrilátero que le había correspondido. La clase interviene acordando o no con lo expuesto, justificando sus razones.

Finalmente se colocan en un afiche las hojas con las propiedades de cada cuadrilátero con los cuadriláteros debajo, para ser expuestos en el aula. Para esta última parte de discusión se destinan 20 minutos.

EJEMPLO: EDUCACIÓN SECUNDARIA, 5to año Orientación Comunicación, *Producción en Lenguajes*.

La propuesta surge a partir de que el Centro de Actividades Juveniles plantea la necesidad de difundir las actividades que desarrolla a toda la comunidad educativa. Con el objetivo de ayudar a esta situación, el docente de 5to año de *Producción en Lenguajes* – producción radial-, propone a los estudiantes asumir el desafío de generar diversos mensajes radiales cortos y creativos dirigidos a la comunidad educativa, especialmente a los jóvenes.

El desafío que convoca al trabajo en colaboración es: Producir diversos materiales radiales/sonoros, en distintos géneros, destinados a un público juvenil y a la comunidad educativa de la escuela que reflejen la pluralidad de perspectivas y experiencias. Esto implica una secuencia de actividades como:

- Relevamiento en grupo de las actividades que realiza el CAJ, principales características, requerimientos, etc., para disponer de la información de base con la cual diseñar un guion del programa de radio.
- Registro de datos / información sobre las actividades, registros de audio para disponer de insumos para el programa, análisis de los registros para su utilización.
- Grabación en audio de testimonios de asistentes a las actividades, entrevistas con los talleristas, registros sonoros que permitan ilustrar las actividades, etc.
- Búsqueda y selección –en colaboración, por equipo de producción- de materiales sonoros que se incluirán como efectos sonoros para el programa y para musicalizar el programa.
- Análisis e intercambio sobre las decisiones para la realización: qué se incluye en el guion, cómo se va a presentar (audios, comentarios, entrevistas), cuál será la secuencia en que se presentará, posible musicalización (estilo, género musical, instrumental o con canto), etc. En este momento inicial se busca proyectar cómo van pensando el producto. El docente interviene en los grupos promoviendo la diversificación de posibles resoluciones sobre el proyecto de guion, motivando a la búsqueda de distintas fuentes y registros de audio que permitan desarrollar *podcasts* variados y atractivos para la audiencia juvenil.
- Elaboración en grupo del primer guion, considerando los tiempos y bloques del programa.
- Realización y registro del programa según los guiones, pruebas de sonidos, edición de distintas producciones radiales, edición de los programas, revisión de aspectos a reajustar para grabar una versión final.

Sobre las estrategias sociocognitivas

En cada dimensión que compone el desarrollo de la capacidad *Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar* se han especificado las habilidades y estrategias que los estudiantes necesitan aprender y poner en juego. En este sentido, se recomienda volver al desarrollo de las dimensiones sociocultural, cognitiva y subjetiva, haciendo especial hincapié en las sugerencias que refieren a “En la escuela los estudiantes tendrán que...”.

Cabe aclarar que las estrategias sociocognitivas están estrechamente vinculadas con el desafío que se proponga y las tareas que los estudiantes tendrán que realizar para abordarlo, resolverlo, afrontarlo. Por ello, se requiere prestar especial atención a la coherencia entre uno y otro componente al planificar la situación de enseñanza.

A modo de orientación, algunas preguntas que pueden colaborar en la selección de las **estrategias**:

- ¿Se enseñan – contemplando las dimensiones- diversas estrategias que permitan a los estudiantes trabajar de manera colaborativa?
- ¿Se les dan oportunidades para que en grupo busquen alcanzar acuerdos?
- ¿Se permite que los grupos antes de tomar decisiones discutan alternativas?
- ¿Se anima a los estudiantes a asumir la responsabilidad por las propias decisiones? ¿Se les dan oportunidades para que los miembros de los grupos alienten a sus compañeros a realizar intervenciones? ¿Se los orienta en la confrontación de modos de resolución? ¿Se les permite corregirse y revisar en grupos? ¿Se los alienta a intercambiar ideas y tomar decisiones entre pares?

A continuación, compartimos algunos ejemplos haciendo foco en este componente – las estrategias - para algunos espacios curriculares de distintos niveles educativos:

EJEMPLO: EDUCACIÓN PRIMARIA, 2do Ciclo-6to grado, *Matemática*.

El desafío consiste en la elaboración de la descripción de cuadriláteros a través de las propiedades de lados, ángulos y diagonales mediante un trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.

Estrategias sociocognitivas que los estudiantes tendrán que desarrollar y poner en juego:

- Poner en práctica conceptos aprendidos, realizando aportes individuales a una producción común.
- Valorar la producción del otro.
- Organizarse en las instancias de elaboración conjunta.
- Distribuir roles en forma democrática en los momentos de la elaboración de un documento común y en la selección de un representante del grupo.
- Discutir exponiendo argumentos pertinentes.
- Realizar metareflexiones sobre lo producido.

EJEMPLO: EDUCACIÓN SECUNDARIA, Ciclo Orientado -4° año, Lengua y Literatura.

El desafío es la producción grupal de resúmenes con el propósito de que estos sirvan como insumo para la posterior escritura de prólogos de una obra literaria determinada.

Estrategias sociocognitivas que los estudiantes tendrán que desarrollar y poner en juego:

- Realizar aportes individuales al desarrollo del trabajo grupal.
- Coordinar aportes con los de sus compañeros para un logro común superador del que cada uno podría haber conseguido por separado.
- Asumir con responsabilidad un rol dentro del equipo.
- Comprometerse con las responsabilidades derivadas de las actividades asignadas dentro de la actividad grupal teniendo en cuenta cada una de las tareas en relación con: buscar la información esencial del texto en relación con el propósito de lectura, discriminar la información poco relevante en relación con el propósito de lectura, resumir el texto teniendo en cuenta el propósito de lectura y el foco temático, ir integrando y resumiendo las ideas del texto, transferir las ideas que presenta el texto leído a diversas situaciones y/o producciones.

Sobre los agrupamientos

La conformación de los grupos variará de acuerdo con los otros componentes de la situación de enseñanza: los propósitos, los aprendizajes y contenidos, el desafío que convoque y el tiempo y espacio en que los estudiantes trabajarán juntos. *Por ejemplo, existe una diferencia al conformar grupos que se desempeñen para trabajar conjuntamente durante un período breve- en respuesta a un interrogante, una lluvia de ideas o para actividades que den inicio a una serie de mayor duración, etc.- de aquellos que se crean para trabajar juntos para el logro de objetivos más complejos -como puede ser el preparar un informe o desarrollar una presentación-.* Estos grupos trabajan juntos hasta el logro de la tarea, que generalmente ocupará varias clases. En el posterior desarrollo nos enfocaremos en ellos.

Algunas preguntas que pueden orientar las decisiones en torno a cómo agrupar a los estudiantes son:

- ¿Cuáles son los criterios de agrupamiento que se utilizan? ¿Se considera, entre otros, cantidad, trayectorias educativas, potencialidades en relación con las actividades/tareas propuestas?
- ¿Se planifican agrupamientos que permitan la participación de todos los estudiantes, contemplando las diferencias? ¿Se planifican agrupamientos que permitan una participación simétrica, es decir, grupos con miembros que posean características similares? ¿O se priorizan agrupamientos que, a partir de la diversidad de perfiles, permitan el complemento?
- ¿Se proponen situaciones en las que existe una baja división de tareas o –en caso de existir o surgir una división espontánea durante el trabajo- las acciones de todos los integrantes están altamente entrelazadas? Es decir, que no se trata de sub-tareas independientes.

En este marco, el docente –a partir del seguimiento y conocimiento de los estudiantes y del grupo clase- tomará decisiones acerca de la conveniencia o no de intervenir en la conformación de los grupos, teniendo en cuenta que cuando los estudiantes se agrupan libremente tienden a construir estereotipos de interacción, por lo que suele ser recomendable combinar diferentes criterios de agrupamiento a lo largo del año. Algunos de los criterios posibles pueden ser en relación con los intereses, afinidades, habilidades, el manejo de determinados temas, diversidad de trayectorias, experiencias, opiniones, etc.

La explicitación del porqué de las decisiones que toma el docente en la conformación de los grupos mostrará a los estudiantes el carácter educativo de las mismas. En el caso de que los agrupamientos sean autónomos –por ejemplo, en Educación Secundaria- es importante que los grupos puedan argumentar de qué manera se han conformado en relación con los objetivos y la tarea que deberán desarrollar, identificando los aportes que cada miembro realiza al grupo.

El tamaño de un grupo: dependerá en principio del nivel educativo y la modalidad, ya que la posibilidad de trabajar con otros dependerá de la autonomía (a menor grado de autonomía mayor intervención del docente en los grupos y/o grupo) y de la apropiación de pautas mínimas de convivencia. Por ello, por ejemplo, en la Educación Inicial, serán más comunes los trabajos colectivos que involucren a los estudiantes de toda la sala, o por mesa o de a dos. A medida que se avanza en autonomía, es recomendable que a lo largo del año los estudiantes puedan participar en grupos de diferentes dimensiones: en algunas ocasiones pequeños, para que los estudiantes puedan participar plenamente y construir confianza uno en el otro; pero al mismo tiempo en grupos mayores, para experimentar la diversidad y adquirir otros recursos necesarios al completar tareas.

Los tamaños de los grupos también variarán en función de la propuesta que se disponga. Hay que considerar que cuanto más numeroso es el grupo, más habilidades deberán tener sus miembros para brindarles a todos la oportunidad de expresarse, para coordinar las acciones, para llegar a un consenso, para asegurarse de que el material a aprender

Una buena decisión es plantear situaciones que introduzcan cambios en los roles tradicionales que suelen adoptar estudiantes y docentes en las interacciones relacionadas con el aprendizaje (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014 b, p. 13).

sea explicado y analizado, para hacer que todos los miembros cumplan la tarea, para mantener buenas relaciones de trabajo, etc. A la vez que, al aumentar la dimensión del grupo, disminuyen las interacciones personales entre los miembros y el resultado puede ser un grupo menos cohesionado y una menor responsabilidad individual. Grupos reducidos puede implicar mayor responsabilidad individual debido a que el desempeño de cada miembro es más visible.

Los miembros del grupo y la distribución roles: para promover el desarrollo de la capacidad es importante que puedan planificarse situaciones que vayan desde la asignación de roles a los miembros del grupo por parte del docente –de manera que cada estudiante entienda cómo contribuirá y sepa qué esperar de los otros- hasta instancias en las cuales la organización interna de cada grupo sea propuesta de manera autónoma por

sus integrantes. Esta progresión dependerá de la autonomía que se vaya construyendo en el vínculo con el docente y entre los pares. En principio, los roles asignados podrán tener que ver con actividades de organización colectiva (borrar el pizarrón, traer los pinceles, acomodar la sala, entre otros); luego, se podrá avanzar hacia otros que impliquen responsabilidades mayores puesto que el desempeño o no desempeño de esos roles afecta a los demás, hasta llegar a la distribución de roles para un logro común. La posibilidad de que los estudiantes se organicen, asuman responsabilidades, elaboren acuerdos en relación con los aportes de cada uno permite aunar esfuerzos y equilibrarlos, regular expectativas, tomar roles complementarios e interconectados para construir y sostener la interdependencia en pos de un objetivo común.

Será fundamental que el docente preste atención a los roles que desempeña cada estudiante y cuáles son los necesarios para desarrollar una determinada actividad, a la vez de poder comunicarlos. *Por ejemplo, señalar: “en sus grupos hay una persona con habilidad para llevar la cuenta del paso del tiempo, alguien que sabe cómo utilizar la biblioteca o alguien que tiene facilidad para sintetizar todas las ideas propuestas en el grupo”,* entre tantas otras posibilidades. A lo largo del año, cada estudiante podrá y tendrá que desempeñarse en distintos roles mediante rotaciones.

A continuación, compartimos algunos ejemplos haciendo foco en este componente – los agrupamientos – para algunos campos de conocimiento/ formación o espacios curriculares de los distintos niveles educativos:

EJEMPLO: EDUCACIÓN INICIAL, Sala de 5 años, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

El desafío propuesto es la construcción de pósters interactivos, donde se muestran las imágenes y se graban los relatos de los niños para comunicar lo que aprendieron en Ciencias Naturales en el transcurso del año (esta propuesta está desarrollada en el documento *Orientaciones curriculares y TIC* disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/UnidEducDig/Docs/Orient-Curric-y-TIC-2018.pdf>)

Agrupamiento y criterios: Los niños decidirán la conformación de sus grupos, ellos se organizarán. Ya tienen experiencia en conformarse en grupos debido a que a lo largo del año se han ido planteando agrupamientos con diversos criterios y dialogando/reflexionando sobre los procesos que se dieron en cada caso. La docente interviene recordando que tienen que usar todas las computadoras disponibles. Algunos se movilizan según sus intereses/habilidades “yo sé usar el mouse, vamos a aquella compu”, otros quieren usar una computadora en particular y otros agruparse entre nenas solamente, así que toda la sala va negociando cómo solucionar la situación.

EJEMPLO: EDUCACIÓN PRIMARIA, 2do Ciclo (4º, 5º y 6º grado), Lengua Extranjera Inglés-Jornada Extendida.

El desafío propuesto es la producción grupal de una película en video basada en la narración de la historia “Three Little Pigs”.

Agrupamiento y criterios: Los estudiantes conformarán equipos con base en sus intereses en las áreas propuestas para participar. A su vez, en los distintos equipos se distribuirán roles para que uno de los integrantes coordine las acciones del resto con el criterio de que nadie quede sin participar. El resto del grupo será encargado no sólo de realizar el trabajo, sino de enriquecerlo de la mejor manera posible.

EJEMPLO: EDUCACIÓN PRIMARIA, 2do Ciclo -5º grado, Educación Artística: Artes Visuales.

El desafío es la creación de Tótems y Menhires, ya que se considera que la construcción de una escultura grupal posibilitará que el estudiante logre expresar algo propio pero compartido con otros, realizando actividades significativas que promuevan un aprendizaje con sentido estético, ético y participativo.

Agrupamiento y criterio: El trabajo se organizará en grupos heterogéneos de niñas y niños para que logren socializar y contrastar puntos de vista, argumentos y razonamientos diferentes ante el abordaje de la producción solicitada.

EJEMPLO: EDUCACIÓN SECUNDARIA, Ciclo Orientado -4º año, Lengua y Literatura.

El desafío es la producción grupal de resúmenes con el propósito de que éstos sirvan como insumo para la posterior escritura de prólogos de una obra literaria determinada.

Agrupamiento y criterio: Los estudiantes conformarán equipos de tres integrantes para que cada uno de ellos se ocupe de leer y resumir uno de los tres textos propuestos con base en los propósitos ya explicitados. Se postulan como criterios para la conformación de los agrupamientos, en diferentes momentos, las interacciones afectivas entre los integrantes y/o los distintos niveles de comprensión de la obra seleccionada y de la línea de sentido privilegiada para su interpretación. A su vez, en los distintos equipos se distribuirán roles para que uno de los integrantes se ocupe de registrar los avances de la producción; otro, sea la voz del grupo en las instancias de socialización y el restante, se encargue de recabar y sistematizar las impresiones y sugerencias que aporten los demás equipos en las instancias de coevaluación.

Sobre los espacios y tiempos

Algunas preguntas que permiten orientar la selección de los **lugares** y la **organización temporal** de la situación que promueva el trabajo en colaboración son:

- ¿Dónde y cuándo se plantea el desarrollo de la situación? ¿Se tiene en cuenta que esos espacios y tiempos pueden favorecer el diálogo (espacios físicos que, por ejemplo, permitan el encuentro, la escucha atenta), diferentes disposiciones espaciales de bancos y mesas, la copresencia de diversos modos tanto sincrónicos como asincrónicos?
- ¿Se posibilitan tiempos para la reflexión individual de los estudiantes?
- ¿Se planifican espacios y tiempos de valoración grupal, a modo de revisión de cómo vienen desarrollando las tareas para reorganizar y/o potenciar lo que vienen realizando?
- ¿Se consideran espacios que permitan el encuentro con otros actores de la comunidad, que permitan contemplar otras perspectivas, situadas, contextualizadas?

En relación con el **espacio** para la realización de la tarea:

Algunos aspectos a tener en cuenta que, aunque resulten obvios, es importante considerar para elegir y organizarlo son:

- los miembros de un grupo deben poder sentarse juntos y de forma tal que puedan interactuar y mirarse a la cara. Deben estar lo bastante cerca como para poder compartir e intercambiar los materiales, ideas, hablar entre ellos (evitando interrupciones a los demás grupos), de manera de generar un clima y estilo de trabajo propio.
- la distribución de los distintos grupos debe ser suficientemente flexible para que los participantes se puedan mover y cambiar de lugar libremente, a la vez para que el docente pueda recorrer, interactuar con los distintos grupos y acompañar los ritmos de trabajo.

Por otro lado, es importante poder proponer otros espacios que resulten relevantes para la tarea y que favorezcan las interacciones en otros contextos distintos del aula; por ejemplo, la biblioteca de la escuela, el patio, el laboratorio o el salón de usos múltiples, espacios extraescolares, etc. Los escenarios en los que se interactúa condicionan y posibilitan, habilitan, distintos modos de relacionarse y de estar con otros.

En relación con el **tiempo** para la realización de la tarea

El trabajo con otros es una experiencia necesaria además de recurrente en la cultura escolar. Para tomar decisiones en relación con la variable temporal es importante tener en cuenta las características del grupo-clase, el ritmo de aprendizaje, la secuenciación de los contenidos y la complejidad de los aprendizajes que se espera logren los estudiantes, el propósito y el desafío que convoca a la colaboración. A su vez, el tiempo destinado a la situación estará en relación con la planificación anual y al proyecto institucional de la escuela.

Al tomar la decisión sobre el *tiempo que asignaremos a la realización del desafío* (considerando las tareas que tendrán que realizar), será necesario considerar el *tiempo particular que cada grupo construya*, es decir, el ritmo de trabajo que pueda lograr (que dependerá de los acuerdos y negociaciones en torno a las tareas, perfiles e intereses). Claro está que este tiempo y ritmo de trabajo se irá construyendo, pero es importante que como docentes podamos acompañar esta construcción, identificar y potenciar lo que posibilita la dinámica de trabajo y lo que la obstaculiza (de acuerdo con los niveles educativos, variará el modo de acompañamiento).

Por último, hay un tiempo que se plantea en el video compartido al principio de este apartado, y que tiene que ver con

destinar un momento para que cada miembro del grupo pueda elaborar su colaboración, es decir, un espacio para que cada estudiante en el contexto de la tarea propuesta pueda recuperar desde su individualidad conocimientos previos, aportes, reflexiones que serán luego puestos en consideración en el grupo” (Feldman y Terigi, 2016).

Este tiempo puede proponerse a partir de la misma consigna, planteando una resolución individual y luego replantearla a nivel grupal; puede generarse a partir de una lluvia de ideas, de recuperación de saberes previos y luego el planteo del desafío que invite a colaborar. Puede ser habilitado a partir de una pregunta: *¿qué pensás?, ¿qué harías?, ¿qué se te ocurre?* Y luego del trabajo colaborativo, retomarlas: *a partir de lo realizado grupalmente, ¿qué pensás ahora?, ¿seguirías proponiendo hacer lo mismo?, ¿por qué?*

Si la situación de enseñanza y el desafío han sido bien contruidos, en el sentido de que necesariamente se requiere la participación de cada uno de los estudiantes, será importante considerar que su resolución o realización puede llevar tiempo. Es decir, la construcción colectiva de conocimiento requiere analizar las situaciones, realizar ajustes, reconocer diferencias, tomar decisiones...todas estas acciones “llevan tiempo”. *Por ello, se puede pensar en la articulación de tiempos escolares y extraescolares, es decir, proponer a los estudiantes realizar tareas individuales que luego aporten a las tareas grupales, o que realicen trabajos grupales fuera de la escuela y que luego se analicen en el marco escolar; también se puede proponer todo el abordaje del desafío en el tiempo escolar. Esto dependerá de los factores ya mencionados.*

A continuación, a modo de ejemplo compartimos algunas propuestas que hacen foco en este componente – *los espacios y tiempos* – correspondientes a algunos campos de conocimiento/ formación o espacios curriculares de los distintos niveles educativos:

EJEMPLO: EDUCACIÓN INICIAL, Sala de 5 años, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

El desafío propuesto es la construcción de pósters interactivos, donde se muestran las imágenes y se graban los relatos de los niños para comunicar lo que aprendieron en Ciencias Naturales en el transcurso del año (esta propuesta está desarrollada en el documento *Orientaciones curriculares y TIC* disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/UnidEducDig/Docs/Orient-Curric-y-TIC-2018.pdf>)

Organización de espacios: se toman diferentes decisiones en el momento de la organización para un buen uso del espacio, teniendo en cuenta diferentes modos de relacionarse y llegar a acuerdos y organizar turnos, si es necesario; y es ahí cuando entre ellos se van recordando algunas normas de convivencia acordadas. Una vez establecido cada agrupamiento la docente los guía y acompaña, permitiendo resolver conflictos para ir buscando alternativas.

EJEMPLO: EDUCACIÓN PRIMARIA, 2do Ciclo (4º, 5º y 6º grado), Lengua Extranjera Inglés-Jornada Extendida.

El desafío propuesto es la producción grupal de una película en video basada en la narración de la historia “Three Little Pigs”.

Organización de tiempos y espacios: en cuanto al tiempo de trabajo, se prevén cuatro o cinco clases para el total del proyecto. Para la narración de la historia se destinará una clase, para el trabajo con actividades de seguimiento y canciones se destinará una segunda clase, para el trabajo de los equipos y filmación se destinarán dos o tres clases y el trabajo de edición puede realizarse por fuera del horario escolar.

En cuanto al espacio, la narración puede llevarse a cabo en un espacio que propicie las actividades de narración; por ejemplo, la biblioteca de la escuela. La producción del video puede realizarse en espacios que permitan el trabajo cómodo pero contenido.

EJEMPLO: Educación Primaria, 2do Ciclo -5º grado, Ciencias Sociales.

El desafío es producir una *línea de tiempo mural* que refleje la complejidad de las causas del proceso de ruptura del orden colonial en el Río de la Plata y un *mapa histórico* de las guerras de la Independencia.

Organización de los tiempos y espacios: 18 h de clase de 40 minutos cada una. Aproximadamente 6 semanas. Espacios considerados: aula, biblioteca escolar, patio y sala de video.

EJEMPLO: EDUCACIÓN SECUNDARIA, Ciclo Orientado -4º año, Lengua y Literatura.

El desafío es la producción grupal de resúmenes con el propósito de que estos sirvan como insumo para la posterior escritura de prólogos de una obra literaria determinada.

Organización de tiempos y espacios: para la lectura de los artículos antes mencionados y la elaboración de resúmenes abordando la lectura y la escritura como procesos, se estipulan cuatro clases. Se estiman cuatro clases más para la producción y socialización de los prólogos. La actividad deberá desarrollarse en un espacio que cuente con conectividad a fin de que los estudiantes puedan acceder en línea a los artículos periodísticos y biográficos que les servirán como insumo para la elaboración de los resúmenes y, posteriormente, de los prólogos.

Sobre los recursos

Como hemos venido señalando hasta aquí, lo que promoverá el desarrollo de la capacidad de *trabajo en colaboración* en los estudiantes será la participación en una situación de enseñanza que tenga este propósito; por lo tanto, los medios para desarrollar las tareas (recursos, herramientas, instrumentos) son un componente más a la hora de establecer la propuesta. Tanto la selección de los recursos como las posibilidades de distribución son alternativas que deberán ser tenidas en cuenta por el docente para habilitar una interdependencia positiva, es decir, para poner en situación a los estudiantes de trabajar juntos para cumplir con la tarea.

Los recursos pueden ser seleccionados para potenciar la propuesta que se plantee; *por ejemplo, seleccionar aquellos que favorezcan el análisis de distintos puntos de vista, que alienten a pensar en diversas alternativas.* La distribución tiene que ver con el acceso de cada miembro al material propuesto; *por ejemplo, cada miembro del grupo podría contar con una parte de un texto determinado, para leerlo, releerlo, compartirlo, complementarlo o contrastarlo con los otros al responder preguntas y formular interpretaciones sobre su contenido. Otra opción posible sería darles un mismo material a todos los integrantes del grupo.*

- ¿Se tiene en cuenta que el desarrollo del trabajo colaborativo no es únicamente el medio que se utiliza para la colaboración en sí misma sino la situación propuesta?
- En los criterios de selección de los recursos, ¿se considera que puedan ser potentes para generar intercambios de ideas, la búsqueda de argumentos; que alienten a pensar diversas alternativas, a contemplar distintos puntos de vista?
- ¿Se contempla si el acceso a los mismos será de manera individual o si para acceder a todo el recurso (verlo, utilizarlo, analizarlo) se requerirá de la participación y/o aporte de todos los que se encuentren en el grupo?
- ¿Se proponen recursos tecnológicos que posibilitan que los estudiantes compartan la responsabilidad de la construcción del aprendizaje? Por ejemplo, trabajos en documentos compartidos.
- ¿Se incluyen recursos que incorporan al trabajo escolar prácticas sociales como comunicaciones por *chats*, foros u otras que permitan la comunicación e intercambio con diversos actores y en distintos tiempos?

En relación con las **tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**, es importante tener en cuenta que facilitan la construcción social de conocimiento, ya que “multiplican los quiebres en la copresencia y son cada vez más versátiles para intercambiar información en distintos formatos y de grandes volúmenes” (Feldman y Terigi, 2016). En este sentido, en las propuestas que se planifiquen es interesante –de manera gradual y en función de los diferentes Niveles y Modalidades- poder brindar la posibilidad de desarrollar tareas que habiliten la participación sincrónica y asincrónica. A su vez, las TIC permiten integrar a las propuestas escolares herramientas y recursos con los que los estudiantes están familiarizados (pues los utilizan en contextos extraescolares), que agilizan la toma de decisiones, fomentan relaciones interpersonales más espontáneas, posibilitan almacenar información común y valiosa para el grupo –por ejemplo, los juegos *online*, *chats* o videoconferencias, los espacios de disco compartido, los *blogs*, *wikis* o *Google docs*, entre otros-. Hay que tener presente que el uso no estructurado de estas herramientas puede constituir un recurso limitado para ampliar la experiencia colaborativa en el aprendizaje. Es decir, todas estas tecnologías, por sí mismas, no crean condiciones nuevas para impulsar la colaboración, se requiere incluirlas con sentido en situaciones de enseñanza que permitan el trabajo en colaboración, habiliten interacciones y relaciones entre quienes las utilicen con determinado objetivo.

A continuación, a modo de ejemplo compartimos algunas propuestas que hacen foco en este componente – los recursos– correspondientes a algunos campos de conocimiento/formación o espacios curriculares de los distintos niveles educativos:

EJEMPLO: EDUCACIÓN INICIAL, Salas de 3,4 y 5 años, *Lenguaje y Literatura*.

El desafío es ordenar los libros de la biblioteca para tener “a mano” los textos que necesiten en adelante y localizarlos fácilmente, se solicita explorar y clasificar los mismos según criterios que se decida colectivamente.

Recursos seleccionados: se recurrirá a variedad de material escrito, tanto literario como no literario: libros, enciclopedias temáticas, revistas científicas, diccionarios ilustrados, fascículos, folletos, instructivos, cuentos, poemas, adivinanzas y todo tipo de material que circule socialmente. Estantes, muebles de poca altura para que los portadores estén al alcance de los estudiantes. Carteles (del material que elijan) y marcadores o pinceles y pinturas.

EJEMPLO: EDUCACIÓN PRIMARIA, 2do Ciclo -5° grado, *Ciencias Sociales*.

El desafío es producir una *línea de tiempo mural* que refleje la complejidad de las causas del proceso de ruptura del orden colonial en el Río de la Plata y un *mapa histórico* de las Guerras de la Independencia.

Recursos seleccionados: Afiches, papeles de diario, fibrones, imágenes. Fragmento de la película *Belgrano* (2010. Dirección de Sebastián Pivotto. Argentina). Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/103514/belgrano-la-pelicula>, Mapas históricos disponibles en: <http://www.artesco.com.ar/argentina/ape1.html>, Cuento “Sueños en la Carreta”. En: Zelmanovich, P. González, D., Gojman, S y Finocchio, S. (1998). *Efemérides, entre el mito y*

la historia. Buenos Aires: Paidós y “Hacia la Independencia” (adaptado de: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología -2005- *Conocer los saberes de nuestros alumnos Orientaciones para elaborar evaluaciones diagnósticas*. Buenos Aires: MECyT-; y de MECyT -2007-. *Serie Cuadernos para el aula 5, Ciencias Sociales, Segundo Ciclo EGB, Nivel Primario*. Buenos Aires: MECyT).

EJEMPLO: EDUCACIÓN SECUNDARIA, 5to año Orientación Comunicación, *Producción en Lenguajes*.

El desafío es producir diversos materiales radiales/sonoros, en distintos géneros, destinados a un público juvenil y a la comunidad educativa de la escuela para difundir las actividades del CAJ.

Recursos seleccionados: dispositivos móviles de los estudiantes, Formato *podcast*, como un archivo de audio que puede ser compartido en la *Web* -puede producirse contando sólo con dichos dispositivos-. También puede utilizarse la sala de informática, si la hubiere, con el *software Audacity*, exportando el archivo como mp3 para ser difundido en la *Web*. Otros recursos para producir efectos de sonido, bancos sonoros, podrán ser trabajados también desde los celulares. Espacio escolar radial.

Sobre la intervención docente

La intervención del docente para el desarrollo de las capacidades es indispensable en todo momento: antes de la realización de la propuesta, durante la misma y tras ella. De los modos de esta intervención depende, en gran medida, la posibilidad de que se haga efectiva la convicción de que todos pertenecen a la escuela y pueden aprender en ella (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012, p. 20).

Comenzamos por explicitar que el maestro o profesor, en las propuestas que favorecen el desarrollo de la capacidad, se propone facilitar la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes de manera autónoma y en interacción con los miembros del grupo, corriéndose de aquel rol tradicional que lo coloca como fuente única del conocimiento en el aula. Sin embargo, cabe aclarar que los grados de autonomía dependerán de los distintos niveles educativos y de las posibilidades concretas de los estudiantes.

Compartimos algunas preguntas que pueden orientar las intervenciones en el “antes”:

- ¿Se explicitan los propósitos del trabajo colaborativo a los estudiantes en la situación de enseñanza construida para los aprendizajes y contenidos de los campos/espacios curriculares seleccionados? Es decir, ¿se explica la consigna y los criterios de valoración, dando cuenta de por qué el trabajo colaborativo es necesario para apropiarse de los aprendizajes puestos en juego?
- ¿Se construye y plantea un marco de trabajo que genere un clima propicio para la comunicación, intercambio de información y recursos, desplazamiento por el espacio, pautas en relación con tiempos y condiciones de desarrollo de la tarea, entre otros?
- ¿Se construye y plantea un marco de trabajo que anticipe y habilite el planteo de interrogantes, dudas, problemas y confrontaciones, así como opciones de resolución de conflictos, entre otros?
- ¿Se habilitan espacios de diálogo para que los estudiantes puedan repensar el marco de trabajo presentado y compartir una contrapropuesta o agregar elementos que contribuyan con las tareas?

Por ello, **al momento de plantear el desafío** que convoca a la colaboración, será fundamental que los docentes puedan:

- Identificar las posibilidades concretas de abordaje y resolución del desafío de manera completamente grupal o definir si se requerirá de mayor acompañamiento del docente, como coordinador, guía, intermediario.
- Reconocer si dicho desafío, de acuerdo con la autonomía alcanzada por los estudiantes, permite un abordaje colectivo –grupo clase- o por grupos más pequeños.
- Explicar a los estudiantes el desafío, identificando la/s tarea/s o la/s actividad/es específicas que han de realizar y permitiendo el intercambio de preguntas e inquietudes que se generen a partir del mismo.
- Comunicar los objetivos, permitiendo que los estudiantes puedan relacionar el desafío que se propone con conocimientos previos, metas del grupo-clase y/o problemáticas emergentes.
- Mencionar los conceptos y estrategias que deberán emplear los estudiantes, y relacionarlos con sus experiencias y aprendizajes previos, incluyendo orientaciones sobre lo que se espera del trabajo en grupo. “Si el docente se limita a decirles a los alumnos que trabajen juntos, ellos mismos decidirán qué significa trabajar juntos” (Jonhson, Johnson y Holubec, 1994, p.27). En este sentido, se podrán ofrecer ejemplos concretos para ayudar a los estudiantes a tener una idea más clara de lo que tienen que hacer.
- Intervenir en la constitución de los grupos de trabajo. En los casos que resulte pertinente, asignar los roles dentro del grupo o permitir y orientar la conformación autónoma de los mismos.

- Establecer acuerdos con los estudiantes en torno a la convivencia en los grupos durante el trabajo que los convoca; por ejemplo, sobre el respeto, la escucha atenta y solidaria, el uso de la palabra, etc., para que luego al interior de cada grupo puedan autoconstruir sus propias pautas en relación con lo establecido,
- Pautar tiempos de realización; esto ayudará a los estudiantes a establecer su ritmo.

Durante el desarrollo del desafío que convoca a la colaboración resulta fundamental poder observar los grupos.

El observar a los grupos de estudiantes puede ayudar a los profesores a adquirir información acerca de la interacción de grupos, identificar problemas y determinar si se están logrando las metas de aprendizaje. Mientras los profesores observan, pueden notar, por ejemplo, si los estudiantes se mantienen en la tarea, si alguno domina a los otros o si hay tensiones que se avecinan. La observación ofrece información acerca de cuándo las cosas van bien; también crea oportunidades para redirigir a los estudiantes o palpar con preguntas la promoción de aprendizaje más profundo (Chehaybar y Kuri, 1994, p. 6).

La información recuperada permitirá evaluar a futuro otras situaciones de enseñanza, proponer otros desafíos, otros agrupamientos, etc., como también visualizar la necesidad de incluir modificaciones sobre la tarea que están desarrollando.

Al observar la *interacción* en los grupos –tal como se plantea en el video compartido al inicio- un aspecto importante son los tipos de conversaciones que se dan al interior de cada uno. La comunicación que se ponga de manifiesto posibilitará identificar las interacciones que están estableciendo los estudiantes, como ya señalamos al desarrollar la dimensión sociocultural. Por ejemplo, si en un trabajo entre dos estudiantes uno de ellos se reserva información relevante frente al compañero –es decir, se establece una conversación *disputativa*- se escucharán frecuentes refutaciones, se oirán frases cortas, ya que no se argumenta; es común que haya muchos momentos de silencio o preguntas que quedan sin responderse. En las conversaciones *acumulativas*, los estudiantes de un grupo acumulan puntos de vistas u opiniones sobre la tarea que realizan sin analizar críticamente lo que cada miembro propone, por lo que no se escucharán argumentaciones ni negociaciones, tampoco serán frecuentes las refutaciones; cuando ocurren conversaciones *exploratorias* – lo deseable- los estudiantes que conforman un grupo desarrollarán, por ejemplo, procesos de búsqueda de alternativas de solución, se escucharán preguntas que apunten a conocer las opiniones de los otros, debatirán entre ellos los argumentos que plantea cada integrante, se consultarán y tomarán decisiones⁸.

A partir de estas observaciones, será clave que el docente pueda:

- Motivar a que los estudiantes dialoguen entre ellos y realicen comentarios que se consideren necesarios para que puedan pensarse como parte de un grupo con un objetivo en común.
- Repreguntar para aclarar lo que ha dicho un estudiante, ayudando a replantear el punto de vista y clarificarlo para el grupo.
- Sugerir nuevas perspectivas que permitan buscar diferentes aspectos de la temática abordada, recuperando comentarios si existe alguna información equivocada, para reelaborarlos.
- Preguntar sobre puntos de vistas y solicitar que expliciten de manera argumentada acuerdos y desacuerdos dentro del grupo.
- Mediar entre estudiantes implementando diferentes técnicas para trabajar el conflicto, ayudando en la búsqueda de soluciones a problemas para trabajar juntos.
- Estar disponible para aclarar consignas, revisar procedimientos y contestar preguntas sobre las tareas. Facilitar información, orientar búsquedas, plantear alternativas, etc.

Durante el desarrollo de la tarea, se realizará seguimiento del desempeño de cada estudiante y del grupo, compartiendo lo observado a partir de los propósitos y el desafío en el marco del desarrollo de la capacidad. Asimismo, se favorecerá la coevaluación y autoevaluación a fin de promover reflexiones y decisiones grupales para continuar con las actividades. También recuperar expectativas mutuas, sentimientos grupales, sentidos de pertenencia que se entrelazan, etc.

Las preguntas que pueden orientar las intervenciones docentes “durante” el desarrollo de las tareas son:

- ¿Se asigna un tiempo y espacio al interior de cada grupo para acordar criterios, organización y modos de trabajo en relación con el marco establecido?
- ¿Se considera la observación atenta que permita detectar situaciones donde la participación de todos en cada grupo pueda correr riesgos y requiera la intervención docente?
- ¿Se habilitan espacios de consulta que permitan articular el proceso de cada grupo- intereses, tiempos, dificultades y potencialidades- con los tiempos de organización de las actividades?

Después del desarrollo del desafío que convoca a la colaboración, se estructurará y facilitará un momento de cierre que permita retroalimentar el proceso de trabajo con otros, a partir del análisis y la reflexión continua. Es importante que el docente oriente a los estudiantes para que reflexionen sobre cómo funcionaron sus grupos durante cada momento de trabajo, que puedan identificar qué dificultades se presentaron y cómo las

resolvieron, qué hizo cada miembro para contribuir al grupo (tanto desde una autoevaluación como desde la coevaluación), qué disposiciones tuvieron al momento de relacionarse con otros, qué modificaciones realizarían al trabajo, etc. Es clave favorecer la reflexión acerca de por qué la situación propuesta fue planteada de manera colaborativa, en qué tipo de tareas consideran que es más conveniente trabajar solos y en cuáles trabajar colaborativamente, entre otras posibilidades.

Algunas preguntas que pueden orientar las intervenciones docentes “después” del desarrollo del desafío son:

- ¿Se proponen instancias de puesta en común de los procesos realizados, de las conclusiones a las que han arribado, de los conflictos que aparecieron y cómo se resolvieron? ¿Se habilita a que los estudiantes puedan elegir cómo compartir dicho proceso y utilizar diversos recursos?
- ¿Se proponen instancias de autoevaluación y coevaluación que permitan a los estudiantes reconocer sus propios procesos de aprendizajes y colaborar con sus pares?
- ¿Se propicia la escucha atenta, la valoración de lo realizado, la socialización de opiniones y dudas, intereses, emociones, entre otros, en la instancia de valoración del proceso desarrollado?
- ¿Se propone la construcción conjunta de la calificación a partir de indicadores concretos vinculados con los criterios compartidos en la presentación de la propuesta?

A continuación, a modo de ejemplo, compartimos algunas propuestas que hacen foco en este componente – las intervenciones docentes– correspondientes a algunos campos de conocimiento/ formación o espacios curriculares de los distintos niveles educativos:

EJEMPLO: EDUCACIÓN INICIAL, Salas de 3,4 y 5 años, *Lenguaje y Literatura*.

El desafío es ordenar los libros de la biblioteca para tener “a mano” los textos que necesiten en adelante y localizarlos fácilmente; se solicita explorar y clasificar los mismos según criterios que se decida colectivamente.

Intervenciones Docentes: **Antes:** Selección de material de lectura variado para que pueda ser clasificado. Planificación de las actividades colaborativas (relacionadas con los aprendizajes y contenidos) a proponer y de las posibilidades de conformación de los diferentes grupos. Toma de decisión con respecto al tiempo destinado a cada situación.

Durante: Propuesta de trabajo colaborativo. Acompañamiento en los intercambios orales. Colaboración mediante lecturas que requieran los estudiantes o indicación de búsqueda por aportes de los aspectos paratextuales. Participación y recuperación de datos que puedan pasar inadvertidos y sean relevantes. Colaboración durante la escritura de los carteles resaltando el valor del trabajo compartido. **Después:** Una vez organizados los libros, propuesta de situaciones en las que sea necesario recurrir más de una vez a la biblioteca. Recuperación de la participación de todos en la selección de algún texto en particular.

EJEMPLO: EDUCACIÓN PRIMARIA, 2do Ciclo-6to grado, *Matemática*.

El desafío consiste en elaboración de la descripción de cuadriláteros a través de las propiedades de lados, ángulos y diagonales mediante un trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.

Intervenciones Docentes: **Antes.** El docente debe analizar si es conveniente que intervenga en la conformación de los grupos de trabajo o si bien se deja a cargo esta decisión a los estudiantes. Es importante que el docente comunique a sus estudiantes los objetivos de la propuesta y los modos de trabajo que se llevarán a cabo. **Durante.** Será el docente quién controle el tiempo disponible para cada tarea. Es importante que sean los estudiantes los que controlen y analicen si las propiedades escritas son correctas o no; el docente intervendrá sólo en el caso de que ellos no se pusieran de acuerdo, motivando a que argumenten sus posturas y mediando la discusión para que los alumnos lleguen a un acuerdo. **Después.** En el último momento, el docente da lugar a instancias de debate sobre la potencialidad de los textos producidos colaborativamente y propone que los estudiantes reflexionen sobre esas producciones. Por ejemplo, podrá preguntar: “¿Pensaron todos en las mismas propiedades?”, “¿Qué aportaron sus compañeros que no habían tenido en cuenta?”. El docente, durante la puesta en común, podrá intervenir:

- no confirmando de entrada las respuestas correctas, sino poniendo en duda lo correcto;
- argumentando a favor de respuestas erróneas, generando la discusión;
- solicitando que amplíen las explicaciones;
- presentando alguna propiedad no utilizada y que es importante que surja.
- no respondiendo directamente las preguntas que los estudiantes puedan hacer, sino devolviéndola a toda la clase.

EJEMPLO: EDUCACIÓN SECUNDARIA, -5to año Orientación Comunicación, *Producción en Lenguajes*.

El desafío es producir diversos materiales radiales/sonoros, en distintos géneros, destinado a un público juvenil y a la comunidad educativa de la escuela para difundir las actividades del CAJ.

Intervenciones Docentes: **Antes.** La situación inicial demanda por parte del docente una contextualización de la situación comunicativa que se presenta. La necesaria descripción de los aspectos involucrados en la demanda: qué se quiere comunicar, para qué, a quienes está dirigida, la potencialidad del formato elegido: *podcast*, escucha de ejemplos de este formato que ilustren sus características comunicacionales, los tiempos y momentos de la producción de este producto comunicativo. Se orientará a los estudiantes para compartir reflexiones sobre los posibles productos a desarrollar. **Durante.** El docente promoverá el trabajo en formato laboratorio sonoro, para contrastar la calidad comunicativa de cada elemento del lenguaje sonoro y radial: calidad de la musicalización en la construcción de un sentido que se quiera dar al programa, los efectos sonoros, el valor de los testimonios. Se promoverá un trabajo en colaboración para un análisis atento de las potencialidades de cada elemento del lenguaje sonoro. La intervención docente se centra en las actividades de orientar la práctica, facilitar el desenvolvimiento de los estudiantes en los diversos roles del trabajo en equipo y encontrar junto con los estudiantes las herramientas tecnológicas adecuadas para la producción del mensaje. **Después.** Al finalizar la edición y puesta en circulación del producto radial, promoverá la revisión del producto, la recepción lograda, la cantidad de accesos y descargas del *podcast*, etc.

Bibliografía

Aranguren L. G. (2009). Cuando la solidaridad se hace mapa, en *Iniciativas en Red, de la teoría a la práctica. Educación, participación, competencias básicas en el trabajo con jóvenes y educadores*. Fundación Jóvenes y Desarrollo. Andalucía. España. Recuperado el 13 de julio de 2018 en https://www.jovenesydesarrollo.org/sites/default/files/field/adjuntos/13_Iniciativas_en_red.pdf

Argentina. Ministerio de Educación (2015). *Marco político: Problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas*. Programa Nuestra Escuela. Postítulo en Políticas Socioeducativas. Buenos Aires: Autor.

Argentina. Ministerio de Educación (2010). *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico*. Cuaderno 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación. UNICEF. OEI. Asociación Civil Educación para todos.

Argentina. Ministerio de Educación (2010). *Una escuela secundaria obligatoria para todos-La capacidad de trabajar con otros*. Cuaderno 5. Buenos Aires: Ministerio de Educación. UNICEF. OEI. Asociación Civil Educación para todos.

Argentina. Ministerio de Educación (2012). *Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas socioeducativas. Programa Nacional Educación Solidaria.

Cheybar y Kuri, E. (1994). Elementos para una fundamentación teórica-práctica del proceso de aprendizaje grupal. En *Perfiles educativos*. N°63. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Recuperado el 6 de agosto de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206306.pdf>

Contreras, D. J. (2009). Prólogo. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Propuesta Educativa 22. Flacso. Recuperado el 23 de julio de 2018 en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/libros/34.pdf>

Feldman, D. y Terigi, F (2016). *El trabajo colaborativo en el aula*. Buenos Aires: Nuestra Escuela. Programa de Formación Permanente. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 13 de julio de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=uuQB4dm1RJE>

Forster, R. (2011). *Los rostros de la alteridad*. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009). *Trabajo en Colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*. Córdoba Argentina: Autor. Material Inédito.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). Espacio curricular Lengua y Literatura. En *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Ciclo Básico*. (2011-2020). Córdoba Argentina: Autor. Recuperado el 13 de julio de 2018 en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de la Educación Primaria. 2012- 2020*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 23 de julio de 2018, de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primary-23-02-2018.pdf

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014 a). *Conceptos Claves*. Fascículo 1 Serie Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Colección Prioridades pedagógicas 2014-2019. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 08 de agosto de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014 b). *Estrategias de enseñanza e intervención*. Fascículo 2 Serie Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Colección Prioridades Pedagógicas 2014-2019. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 08 de agosto de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%202%20final.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014 c). *Efemérides Día de la Solidaridad*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 13 de julio de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Efemerides/Agosto/Efemerides%20Solidaridad.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2015 a). *Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad*. Fascículo 1. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 13 de julio de 2018 de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_MasConfianza.pdf

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2015 b) *Buen clima Institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación de niños, niñas y adolescentes en la vida escolar*. Fascículo 2. Córdoba Argentina: Autor. Recuperado el 13 de julio de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/f2%20buen%20clima%20web%2020-07-16.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2015 c). *Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Confiar y construir el vínculo pedagógico*. Córdoba Argentina: Autor. Recuperado el 10 de agosto de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/PP%20MAS%20CONF%20WEB.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). *Capacidades fundamentales. Algunos indicadores a considerar*. Fascículo 22 Serie Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Colección Prioridades Pedagógicas 2014-2019. Córdoba,

Argentina: Autor. Recuperado el 08 de agosto de 2018, de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_22.pdf

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Industria, Comercio y Minería. Subsecretaría de Cooperativas y Mutuales (2017). *Educación Cooperativa y Mutual*. Córdoba Argentina: Autor. Recuperado el 13 de julio de 2018 de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2015-Docs/EduCoopMut.pdf>

Johnson D.W., Johnson R. T. y Holubec E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Publicado en inglés por la Association For Supervision and Curriculum Development, Virginia, EEUU.

Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.): (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Mercer, N. (2004). Análisis del discurso sociocultural. En Esteve, O. (2009). *La interacción, un proceso que implica conversar*. En Cuadernos de Pedagogía, N° 391, 56-59. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.

Rodríguez Illera J. L. (2001). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología*. Universitat de Barcelona. Recuperado el 13 de julio de 2018, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/24209/1/517582.pdf>

Roselli, N.D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y Teoría de la Representación Social: Convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. Vol 2. N°2. ISSN: 2216-1201. Medellín-Colombia.

Tatián, D (2010). *Igualdad como declaración*. Cuadernos del Inadi. N° 3: La Igualdad como problema. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Argentina. Recuperado el 13 de julio de 2018 en: <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>

Gobierno de Córdoba
Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares
Desarrollo Curricular

Coordinación

Horacio Ferreyra.

Referente pedagógica

Silvia Vidales.

Elaboración

Valeria Barzola y Natalia González.

Colaboración

Equipos técnicos de Desarrollo Curricular de *Ciencias Sociales y Humanidades*, *Ciencias Naturales y Agro y Ambiente*, *Lenguas y Comunicación*; *Matemática*, *Tecnología e Informática*, *Educación Artística*.

Susana Dinatale (PNFS Eje 2).

Diseño de tapa y diagramación

Área de Comunicación Institucional y Prensa.



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en [http www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

25 de abril de 2019

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Presidente Provisorio Poder Legislativo Córdoba

Dr. Oscar Félix González

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaría de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial

Lic. Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Primaria

Lic. Stella Maris Adrover

Director General de Educación Secundaria

Prof. Víctor Gómez

**Director General de Educación Técnica y Formación
Profesional**

Ing. Domingo Horacio Aringoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Mgter. Hugo Ramón Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Omar Brene

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Lic. Alicia Beatriz Bonetto

**Director General de Planeamiento, Información y Evaluación
Educativa**

Lic. Nicolás De Mori



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA



ENTRE
TODOS



Subsecretaría de
PROMOCIÓN DE IGUALDAD
Y CALIDAD EDUCATIVA

Secretaría de
EDUCACIÓN

Ministerio de
EDUCACIÓN

2018