

En cualquier caso, deberemos dejar un tiempo y brindar algunas ayudas, para que los alumnos, en los grupos de expertos, preparen (y en algunos casos ensayan), la explicación que ofrecerán a sus compañeros del equipo base.

Después cada uno de los alumnos, de nuevo en el equipo inicial, explica su parte. Aporta la pieza del puzzle necesaria para construir el conocimiento completo o lograr el objetivo didáctico. Las aportaciones de los alumnos del grupo 1 del ejemplo serán igualmente valiosas y necesarias. En estos momentos, los alumnos se responsabilizan no sólo de su propio aprendizaje (su pieza del puzzle y comprender la de los otros tres), sino que también se responsabilizan del aprendizaje de sus compañeros de equipo, intentando que todos comprendan las cuatro partes.

Cuando las piezas del puzzle se han compartido, y el equipo dispone del conocimiento planteado, llega el momento de ponerlo a prueba a través de alguna nueva tarea o de una actividad de evaluación. Si optamos por esto último, debemos no olvidar que la nota debe de ser de equipo.

Si utilizamos el método del puzzle de forma regular en nuestras clases, podemos tener un registro de puntuaciones de los equipos que nos pueden permitir ver su progreso. También podemos, y esta es una forma extrema de forzar la interdependencia positiva, pedir a un solo alumno por equipo que resuelva una actividad de evaluación (que pone a prueba el conocimiento de las diferentes “piezas”) y que la puntuación obtenida sea de equipo. Con ello conseguiremos que los alumnos se responsabilicen de sus propios aprendizajes y de los de sus compañeros.

7. EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN, CUANDO LA CLASE SE CONVIERTE EN UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA

El grupo de investigación es un método de aprendizaje cooperativo desarrollado por Shlomo y Yael Sharan que, remontándose a los trabajos de Dewey, entiende la clase como una comunidad social en la que tiene lugar una investigación sobre un tema. De forma análoga a como la comunidad científica construye conocimiento investigando en equipos de trabajo, y no en solitario, la clase entera trabaja un tema dividiéndolo en diferentes subtemas de los que se encarga cada equipo.

De esta forma, toda la clase trabaja el mismo objetivo didáctico, pero cada equipo lo hace a través de contenidos diferentes. Por ejemplo, podemos plantear a nuestros alumnos el objetivo de conocer qué son las drogas y qué

riesgos suponen para nuestra salud. Ofrecer la oportunidad de que los alumnos elijan el tipo de droga a partir del cual llegarán al objetivo, puede favorecer la motivación. Esto es justamente lo que les pasó al equipo del protagonista del siguiente fragmento que, por esas cosas de la vida, acabó rindiendo explicaciones a un policía.

—Vaya, que vosotros elegisteis las drogas de síntesis...

—¡Sí señor, las drogas de síntesis! Una vez formados los equipos, Oriol nos recordó el objetivo y nos dijo que nos daba veinte minutos y que luego pasaría por cada equipo para negociar el plan de trabajo...

—¿Me estás diciendo que el profesor también es cómplice?

—¿Cómplice? Quizá. Cuando vino, le contamos nuestro plan: primero definiríamos las drogas de síntesis, para lo que teníamos previsto consultar unos libros de la biblioteca y también ir a buscar información a un servicio de prevención de toxicomanías... Después, intentaríamos indagar sobre las posibles razones que llevan a los jóvenes a consumir este tipo de drogas, para que la campaña conectara con las causas reales. Se nos había ocurrido hacer una pequeña encuesta sin significación estadística, pero con valor orientativo. Le comentamos que quizás sería interesante hablar con algún especialista, pero que no sabíamos con quién. Gerardo decía que podía servir una amiga de su padre, farmacéutica. Y, por último, diseñaríamos la campaña de prevención, la que todavía no nos habíamos puesto de acuerdo sobre la actuación concreta.

—¿Y vuestro profesor os sugirió ir más lejos?

—Sí, ya lo creo. De hecho, nos sugirió una bibliografía y un vídeo. Nos recomendó que para lo de las causas fuéramos a entrevistar a un educador de calle y nos facilitó su teléfono. Nos dijo que hablábamos con el profesor de química para conocer la composición y las consecuencias del consumo de estas drogas, información que después podríamos contrastar con la farmacéutica; y nos dio ideas para la concreción de la campaña: comentó que podríamos hacer un cartel, una canción, un cómic o un mural.

—¿Y nada más?

—También nos pidió que elaborásemos una lista de tópicos sobre las drogas de síntesis, que al final del trabajo tendríamos que confirmar o no. Nos sugirió un par: son sustancias nuevas y no crean adicción. Nosotros añadimos: son afrodisíacas, se consumen el fin de semana y se pueden controlar, no están prohibidas por la ley y se usan en farmacia.

—¡Todo eso es mentira!

—Sí, claro. Son tópicos, historias falsas que la gente da por buenas. Como nosotros antes de hacer el trabajo.

—¿Y el profesor no os propuso incorporar a vuestro trabajo la fabricación de pastillas?

-No. Nos hizo ver cómo nuestras actividades recogían aspectos de Lengua, Sociales, Naturales, Matemáticas y Educación Física. Nos recomendó que comentásemos la relación que hay entre las drogas de síntesis y la música, para que hubiera en el trabajo alguna actividad de esta materia. Y también que, ante la complejidad y la gran variedad de drogas de síntesis, no centráramos en el éxtasis.

-O sea que en el éxtasis...

Monereo y Duran 2002: 136-137

Como podemos ver los equipos se organizan de forma autónoma en función de un plan de trabajo acordado con el profesor. La negociación del plan de trabajo (delimitando el campo de actuación, complementando actividades, facilitando la temporalización y aportando recursos y fuentes de información) tiene un papel clave en la actuación del docente. Se trata de acordar un guión que garantice el logro del objetivo didáctico pero que, a la vez, ofrezca margen de autonomía al equipo para sentirse dueño de su proceso de trabajo.

La contribución del docente se centrará, luego, en la monitorización de las actividades y de la distribución de las tareas y responsabilidades bajo el principio de interdependencia positiva. Mediante el seguimiento deberá ofrecer ayudas a los equipos, en forma de recursos y orientaciones.

Los trabajos de los equipos siempre acaban con una puesta en común, donde exponen ante el resto de la clase el proceso seguido y los resultados obtenidos. Tal como hacen los científicos en los congresos. Es importante preparar bien esta presentación y dotarla del carácter de evaluación. Así, para forzar la interdependencia positiva, cualquier miembro del equipo debe poder dar cuenta de las cuestiones esenciales. Puede ser útil pedir a los equipos que准备n preguntas sobre el contenido que exponen, con el fin de garantizar la atención y la comprensión del grupo clase. También pueden realizarse actividades de coevaluación entre equipos.

El proceso de trabajo cooperativo permite que el docente pueda valorar el progreso de los equipos y de sus miembros. Estos datos se pueden completar con la valoración del producto final y con una autoevaluación de equipo, en la cual a partir de reflexionar sobre los diferentes pasos y la superación o no de las dificultades surgidas podrán adquirir mayor grado de autonomía y conocerse mejor como aprendices cooperativos.

Como puede verse, el grupo de investigación está muy próximo a interesantes prácticas que tenemos en nuestros contextos educativos. Los trabajos por

proyectos en primaria o el crédito de síntesis de la secundaria en Catalunya son prácticas escolares que este método puede complementar y enriquecer.

8. PARA ACABAR DE QUITARSE LAS GAFAS

Me gustaría concluir con algunas reflexiones que se desprenden de las prácticas escolares que tratan de movilizar la capacidad mediadora del alumnado, de aprovechar las diferencias entre los alumnos (incluso las de nivel de conocimientos), para que los alumnos aprendan más y mejor, viendo la diversidad no como un problema sino como un valioso recurso.

En primer lugar, hemos visto que las prácticas de aprendizaje cooperativo permiten dar más oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, especialmente a aquellos con más necesidad de ayuda, ya que en esta estructura de aprendizaje no sólo van a recibir nuestra ayuda como docentes, sino también la de sus compañeros. Se trata de interponer entre nuestras ayudas y el alumno en cuestión, las ayudas que pueden ofrecerle sus compañeros, bajo nuestra supervisión.

La clave está, tal como hemos ido haciendo notar, en que los alumnos tomen conciencia de que ayudando a sus compañeros ellos también aprenden. Si creamos formatos estructurados que garanticen que esto suceda, los alumnos con más necesidad de ayuda serán bien recibidos porque gracias a ellos todos tenemos más oportunidades de aprender.

Al respecto, Quim, un profesor de Girona con quien tuvimos el placer de colaborar, nos decía “*Cuando doy clases, como lo hago habitualmente, tengo la impresión de estar jugando una partida simultánea de ajedrez con todos y cada uno de los alumnos de mi clase y, claro está, pierdo en un montón de tableros. Hay muchos alumnos a los que querría ayudar y no llego. Cuando utilizo la tutoría entre iguales, la clase se convierte en un torneo de ajedrez, donde cada pareja de alumnos sabe qué tiene que hacer. Entonces yo puedo pasear entre los tableros, resolver dudas, observar como juegan, sugerir jugadas interesantes... Y no pierdo en ningún tablero*”.

Realmente utilizando el aprendizaje cooperativo, y no sólo la tutoría entre iguales, el papel del docente se modifica enormemente y nos permite, tal como sugiere Quim, hacer cosas que la gestión tradicional dificulta. Poder ayudar a quien lo solicita, ver cómo razonan nuestros alumnos, poder evaluarlos de forma continuada, va hacer mejorar la efectividad docente y, seguramente, nos ayudará a sentirnos mejor como profesionales.