



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**“EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL
RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA:
DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN”**

TRABAJO TERMINAL QUE
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL
P R E S E N T A:

MÁRIA DEL CARMEN CÁRDENAS ORDÓRICA

ASESORES

MSTRA. MA. IRENE SILVA SILVA

MSTRO. VÍCTOR G. CÁRDENAS GONZÁLEZ

México, D. F.

Septiembre, 2005

Índice

Resumen	
Introducción	
Justificación	
Definiciones conceptuales	13
Capítulo 1. MARCO TEÓRICO	
• 1.1 La adolescencia	24
1.1.1 Cambios fisiológicos	28
1.1.2 Cambios sexuales	29
1.1.3 Desarrollo cognoscitivo	31
1.1.4 Desarrollo social	32
1.1.5 Naturaleza Sociológica de la adolescencia	34
• 1.2 Rendimiento escolar	37
• 1.3 Aprendizaje Cooperativo	
1.3.1 Antecedentes	46
1.3.2 Aportaciones teóricas	47
1.3.3 Autores más importantes:	
Lev Semionovich Vigotsky	50
Robert Slavin	53
David Johnson y Roger Johnson	57
Anastasio Ovejero	60

Otros autores y sus tendencias de investigación.....	76
---	----

- 1.4 Métodos y técnicas de aprendizaje en equipo 78

Capítulo 2. METODOLOGÍA

2.1 Planteamiento del problema	84
2.2 Objetivos	85
2.3 Hipótesis	86
2.4 Variables	86
2.5 Muestra	88
2.6 Tipo de muestra	88
2.7 Tipo de investigación	89
2.8 Instrumentos	91
2.9 Programa de intervención	92

Capítulo 3. Resultados 94

3.1 Análisis cualitativo	130
--------------------------------	-----

Discusión	151
-----------------	-----

ANEXO: *Escenarios de aprendizaje*

Referencias bibliográficas

Resumen

El Programa de Intervención que se diseñó para este trabajo, está basado en el desarrollo de estrategias de Aprendizaje Cooperativo orientadas a elevar el nivel de autoestima de los adolescentes estudiantes del tercer grado de Secundaria, lo que repercutiría en un aumento sobre su rendimiento académico y una mejora en su rendimiento escolar.

El taller tuvo una duración de dos meses (11 de octubre al 10 de diciembre del 2004), con un total de 24 sesiones. Se trabajó con una muestra de 132 estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Diurna # 85, "República de Francia", turno matutino.

Durante las primeras sesiones del taller se trabajó únicamente con ejercicios estructurados cuya finalidad era el fomentar la integración grupal y romper el hielo. En sesiones más avanzadas, a partir de la tercer semana, el trabajo iba enfocado a fortalecer la autoestima a través de las técnicas de Aprendizaje Cooperativo; se tocaron temas como la sexualidad y el consumo de drogas aunque no se llegó a la profundidad necesaria debido al poco tiempo que duró el taller.

Se buscó además el trabajo sobre aquellos aspectos que influyen en el desarrollo de un ser humano, tal es el caso de la familia. Esto se hizo con la idea de reforzar el trabajo de autoconcepto.

En lo que respecta a la parte de aplicación de instrumentos, se aplicó el *Listado de Adjetivos para describir la imagen de mis compañeros de grupo* (Garaigordobil, 2000) con la finalidad de analizar la concepción que los alumnos tienen de su grupo antes y después del taller; y a partir de ello, medir el posible nivel de integración que pudo alcanzarse con el mismo. Por otro lado, muchos de los resultados sobre rendimiento escolar y autoestima, están basados en la compilación de datos que se hizo desde un trabajo alterno y por completo distinto al que aquí presento: *Desarrollo de un Programa de Intervención con Adolescentes estudiantes de secundaria y sus*

efectos en el Rendimiento Escolar realizado por Henández López Mariam, (2005) y con el cuál se diseño el Programa de Intervención.

Después del taller, se ha elaborado un diagnóstico de necesidades que deben trabajarse con la población adolescente. Se han encontrado problemas de desintegración familiar, adicciones, agresividad, falta de información respecto a la sexualidad, problemas de alcoholismo o depresión en algunos padres de familia, y principalmente, malas relaciones entre compañeros: tanto a nivel de profesores como de alumnos.

Mucho de lo que algunos profesores consideran un problema respecto a la conducta y al comportamiento de los alumnos, en realidad es un reflejo de lo que sucede entre los mismos maestros; la falta de respeto al trabajo de los demás, la falta de comunicación y apoyo, los problemas con los padres de familia, etc. Todo ello deteriora y condiciona que puedan alcanzarse óptimos niveles de aprovechamiento en el ámbito escolar.

Palabras clave: *adolescencia, autoestima, aprendizaje cooperativo, integración, rendimiento escolar, aprovechamiento, programa de intervención*

Introducción

El trabajo que tienes en tus manos, es resultado de un proyecto de investigación que tardó un año en concretarse. Es mucho más que el intento de hacer una buena investigación, es ante todo la oportunidad de poner a prueba lo aprendido a lo largo de la carrera y evaluar los límites y ataduras que siempre resultan de una primera experiencia en el terreno profesional.

Es un trabajo que nace de la inquietud por aplicar los parámetros teóricos de la Psicología Social en un ámbito con innumerables carencias y necesidades urgentes que resolver: la educación.

Si bien es cierto que la educación no puede minimizarse al aspecto meramente escolar, también es cierto que éste provee a los seres humanos de diversas habilidades con las que aprenden a afrontar los conflictos y demás situaciones que se presentan a lo largo de su desarrollo. La escuela es además, el medio por el que se aprenden y se perfeccionan los mecanismos de interacción con los cuáles un individuo es capaz de adaptarse a las condiciones sociales del contexto donde se desenvuelve. El hecho de entablar y estructurar relaciones con los demás, tiene un impacto notable sobre la forma de pensar y expresarse de las personas, sobre sus creencias, sus sentimientos y más trascendentemente, sobre el concepto que un individuo elabora de sí mismo.

Estas primeras afirmaciones se basan particularmente en la población adolescente con la que ha decidido trabajarse.

Para ellos, se diseñó un Programa de Intervención basado en las estrategias del Aprendizaje Cooperativo como marco teórico de referencia, guiadas y orientadas a elevar el nivel de autoestima de los jóvenes, lo que se vería reflejado en un aumento sobre su rendimiento académico y una mejora en su rendimiento escolar.

Este Programa de Intervención se planificó de acuerdo a los objetivos de un trabajo de investigación alterno (*Desarrollo de un Programa de Intervención con*

Adolescentes estudiantes de secundaria y sus efectos en el Rendimiento Escolar) cuya temática principal es el determinar la incidencia que tiene este programa sobre la autoestima, el locus de control y el autoconcepto en los alumnos del tercer grado de la Secundaria Pública # 85 “República de Francia”, en el D.F. (Hernández, M.; 2005)

Según los resultados obtenidos de esta investigación alterna, se revela un ligero incremento en el rendimiento académico aunque el nivel de autoestima de los alumnos se mantuvo constante.

En lo que respecta particularmente al efecto del Aprendizaje Cooperativo, se muestra una mejora en la concepción que los alumnos tienen de su grupo, lo que posibilita un buen nivel de integración y cohesión grupal, que al mismo tiempo puede traducirse como una mejora en el rendimiento escolar de los adolescentes.

Muchos de los alcances y logros que puedan tenerse con un Programa de Intervención similar al que se diseñó para este proyecto, dependen de las condiciones y características sociales del ámbito de trabajo; es decir, que los conflictos internos que existan entre profesores o la manera en como se coordina y se dirige un plantel de estudios, determinan en gran parte la manera en como se conduce el taller.

Por otra parte, para una mejor funcionalidad y efectividad de un Programa de Intervención que pretenda alcanzar los objetivos que nosotras hemos considerado en nuestro trabajo con los alumnos de secundaria, debe considerarse como un trabajo permanente propio de la dinámica escolar, en la que alumnos y maestros aprendan a resolver conflictos y a trabajar en equipo; esto subsecuentemente traerá mejores resultados no solo en términos académicos sino en el tipo de individuos que se desarrollan en el ámbito escolar.

Puede ser que para algunos lectores esta no sea la mejor tesina ni el mejor trabajo de investigación, pero como lo he dicho, es un primer intento por evaluar las capacidades con las que profesionalmente iré formándome en el terreno laboral,

además de que es un primer paso para ir cobrando la experiencia necesaria que me permita orientar este tipo de trabajo hacia resultados mucho más efectivos desde las herramientas y parámetros que ofrece la Psicología Social.

Justificación

Uno de los aspectos más observados y criticados de la educación y de sus procesos de enseñanza, ha sido el de favorecer los resultados correctos o las respuestas socialmente aceptadas más que el proceso mismo de aprendizaje en el que se desarrollan los individuos; es decir, los planteamientos o parámetros desde los que cada persona construye esas respuestas, ya sea que se consideren adecuadas o no.

En los sistemas de enseñanza tradicionales, las respuestas incorrectas respecto a lo que social o institucionalmente debe ser aceptable, generalmente se asocian con un pobre rendimiento escolar, *incapacidad*, *mediocridad* y falta de un conocimiento básico. En la escuela, los métodos de trabajo buscan el sacar al estudiante del error en el que los demás consideran que está, sin contemplar los procesos básicos y los parámetros desde los cuales el alumno construye y elabora sus propios mecanismos de aprendizaje. (De la Fuente, 2004)

En este sentido, el rendimiento escolar ha sido entendido como la capacidad de los alumnos para responder correctamente a las demandas y expectativas académicas que se les imputan; sin embargo, el rendimiento escolar se adecua en términos de productividad o utilidad que puede obtenerse de los recursos. El rendimiento escolar habla de aquellos aspectos que permiten a los estudiantes obtener un gran número de ventajas del sistema escolar donde se desempeñan. Comúnmente se le ha entendido, y ha sido evaluado, como la mera obtención de buenas calificaciones por es ésta la base sobre la cual hemos aprendido a identificar a los individuos como aptos o no dentro de ese mismo entorno.

Más allá de esta simple postura, un buen rendimiento escolar exige a los estudiantes una óptima integración de varias esferas de su vida: desde aquellas de carácter externo como la integración, la comunicación y la interacción en su

estructura familiar, los amigos, etc., hasta otras de índole más personal e individualista tales como el autoestima, la maduración emocional o el mismo proceso de formación y desarrollo fisiológico que impacta de manera diversa sobre la consolidación de la personalidad.

Para la Psicología Social, el rendimiento escolar es tratado desde diferentes ángulos y por diferentes causas y el aprendizaje se concibe como un proceso de desarrollo que se constituye a partir del proceso primario de la socialización y que permite a los individuos adecuarse y adaptarse a las condiciones de su entorno, a las normas y reglas de su grupo y más ampliamente, a adoptar los valores de su cultura. *Es un proceso de adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que permiten la supervivencia [...] además es producto del desarrollo del pensamiento y del lenguaje* particulares en cada individuo a partir de los recursos tanto biológicos como materiales que éste tenga. (TSPS I: 2004)¹

Lo anterior tiene relevancia dado que, *frente a la competitividad que impregna a la educación tradicional desde los primeros años de escuela*, se recrea una postura más individualista en la construcción del aprendizaje y en donde se omiten las relaciones de cooperación y de apoyo, lo que se reproduce en un sistema de desigualdad social que no concibe las diferencias, las discapacidades ni la diversidad en cuanto a las formas de pensamiento como formas de relación ni de trabajo, sino que al contrario, favorece la discriminación más allá de las diferencias que existen siempre al interior de un grupo. Bajo esta óptica, el Aprendizaje Cooperativo aporta valiosas *soluciones en casos de integración, superación de prejuicios raciales, aceptación de uno mismo* y un adecuado desarrollo grupal. Al presentarse casos de discriminación, desintegración o competitividad en términos del éxito de uno solo, es lógico encontrar problemas o “desajustes” en la autoestima, en

¹ Temas Selectos en Psicología Social I. Apuntes de clases de esta materia impartida por la Mtra. Irene Silva Silva durante el año de investigación de la carrera de Psicología Social, UAMI. México, 2004.

la conducta y en la forma de relacionarse con los demás, así como en el resultado mismo del proceso de aprendizaje. Todo ello es posible si se considera que en las aulas los niveles de participación son bajos ya que se centran en unos cuantos, y no en la diversidad de tal proceso al interior de todo el grupo. (De la Fuente, 2004)

Así el Aprendizaje Cooperativo se postula con una notable importancia en la medida en que se presenta como una opción en el desarrollo e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que, de aplicarse, pueden *lograr mejoras tanto en el rendimiento académico, la motivación, el autoestima* y el desempeño escolar de los alumnos; lo que a largo plazo producirá seres humanos más y mejor adaptados con más y mejores capacidades para trabajar y relacionarse, y lo que sin duda representa una parte integral del desarrollo del ser humano. (De la Fuente, 2004)

Por otra parte, se habla de Desempeño Escolar porque es bajo éste término que se considerarán los aspectos propios del desarrollo emocional de los individuos que influye y determina en gran medida su propio rendimiento académico pero que además condiciona su proceso de socialización en el terreno escolar; lo que también provee a las personas de herramientas para alcanzar óptimos niveles de madurez en la medida en que con dichas técnicas de enseñanza-aprendizaje se evidencien y se reconozcan las habilidades propias y ajenas en la búsqueda de un fin común a todo el grupo. Esto sirve como detonador de favorables niveles del autoestima y mejora el autoconcepto.

El objetivo central de esta investigación es crear un espacio y un clima social dentro del aula de clases que permita a los estudiantes integrarse mejor como grupo y de este modo favorecer la cooperación y mejorar los procesos y los resultados del

aprendizaje. Para ello, se ha planeado un programa de intervención en el que los individuos empezarán a hacerse concientes de sus propias habilidades y de las de los demás.

De esta manera, es posible considerar que llevar a cabo un programa que promueva al Aprendizaje Cooperativo, tendrá un impacto favorable en el rendimiento escolar, la integración grupal y el autoestima: todos ellos, procesos sujetos a observación y análisis.

Al promover la integración grupal, se busca satisfacer en los adolescentes la idea de que “no están solos” y de este modo, desarrollar en ellos un sentimiento de relación con el grupo que *permitirá ejercer adecuadamente sus potencialidades y capacidades académicas e intelectuales.* (Rosales, 1999)

Para hacer posible la aplicación de dicho programa, se ha considerado una muestra de estudiantes adolescentes que estén cursando el 3er año de Educación Secundaria en alguna institución pública. Lo anterior obedece a aspectos que personalmente tienen un destacado valor para el avance de la investigación:

1. Se consideran estudiantes del 3° año de Educación Secundaria porque numéricamente hay con que comparar si el programa tuvo un impacto sobre sus evaluaciones o su rendimiento académico, tanto en las expectativas y observaciones de los maestros, como en el mismo promedio, lo que será un estímulo para mantener esa forma de aprendizaje si resultara que los efectos del programa son positivos.
2. Las demandas y expectativas de los estudiantes que están a punto de terminar la secundaria los insertan en un proceso de condicionamiento en el que se pone en entredicho su entrada al nivel de educación media superior o simplemente a la salida de la Secundaria, que en muchos casos, puede significar mucho para ellos y para sus familias, y esto puede

ser un factor estresante que atenta en su relación con sus compañeros. De esta manera, el programa de intervención puede servir no solamente para mejorar dichas relaciones sino para incrementar, fortalecer y mejorar las expectativas que tengan de sí mismos y que al mismo tiempo les ayudaría a tomar mejores decisiones tanto en ámbito escolar como fuera de éste.

3. Se considera una escuela de carácter público porque las condiciones en las que se ejerce la formación escolar la coloca en una dimensión relevante dado que, actualmente y en su mayoría, existe una evidente escasez de recursos prácticos, metodológico-pedagógicos en los planes educativos que se crean para los diferentes niveles de enseñanza debido en parte a la sobrepoblación de las aulas, a la formación de los maestros y al hecho innegable de que al ser (en su mayoría) una población económicamente en desventaja, se le adjudican procesos de enseñanza un tanto arcaicos con los que no se hace mucho por mejorar la calidad de la enseñanza ni del aprendizaje, sino el simple hecho de cumplir y llevar a término un plan de estudios que en gran medida no considera las necesidades elementales del desarrollo mismo del estudiante ni otros aspectos importantes para consolidar un aprendizaje más significativo basado en la reflexión, la organización y el intercambio del conocimiento.

4. Se elige una muestra de estudiantes adolescentes dado que las características que por sí mismas definen esta etapa del desarrollo humano, la colocan como *un hecho individual que transcurre en un medio cultural, social e histórico determinado y que marca las características de cada persona* de acuerdo a los cambios fisiológicos, psicológicos y emocionales, además de considerarla como una primera etapa de gran

vulnerabilidad y permeabilidad, lo que resulta conveniente dado que se ha propuesto “despertar” o desarrollar en ellos acciones más orientadas a la cooperación y una conducta más asertiva a lo largo de su proceso de desarrollo hacia la adultez. (Mirafuentes y Gutiérrez, 1986)

Por otra parte, los alcances, limitaciones y resultados del programa de intervención serán evaluados respecto al tipo de investigación que se plantea de manera que fuera del proyecto al que ahora responde, pueda emplearse en el ámbito escolar como una alternativa de trabajo cuyo punto de partida es el desarrollo de la Psicología Social en el ámbito educativo.

Definiciones conceptuales

- **Adolescencia**

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano, la cual se caracteriza por profundos cambios del desarrollo biológico, psicológico y social; es un período primordialmente de duelos. Se produce la pérdida del cuerpo infantil, de los roles infantiles y de la identidad. Durante esta etapa el adolescente lucha por la construcción de su realidad psíquica, por la reconstrucción de sus vínculos con el mundo exterior, y por su identidad.

La adolescencia puede ser un periodo crítico de transición si no se concibe que es proceso de crecimiento marcado por constantes y profundos cambios; de ahí la importancia de conocer a detalle esta parte del desarrollo humano para conducir adecuadamente el proceso de identidad que se da en esta fase.

*Es durante la adolescencia donde se espera que los jóvenes consigan su madurez física, mental y emocional, y hagan los mayores esfuerzos en la dirección de su responsabilidad vocacional y civil.*²(Biggie, M. y Hunt, M.;1979)

- **Aprendizaje Cooperativo**

Es un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje en la que es aprovechada la diversidad de habilidades de los alumnos basada en “*un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según la cuál los alumnos pueden aprender unos de otros así como de su profesor y de su entorno*” (Valero García, 1996)

El Aprendizaje Cooperativo consiste en crear situaciones bajo las cuales los individuos aprendan a trabajar en equipo. En dicha situación, las metas que cada

² Biggie, M. y Hunt, M. (1979) “¿Cuál es el significado psicológico de la adolescencia” en *Bases psicológicas de la educación*. (pp.259-291) Ed. Trillas, México.

persona tiene, están unidas a las metas de los demás; de esta forma, hay una *correlación positiva entre los logros de sus objetivos*, es decir, que un individuo alcanza una meta en la medida en que todos los demás también la alcanzan. (De la Fuente, 2002)

El Aprendizaje Cooperativo *engloba los temas de las estructuras sociales, la identidad personal y la autonomía, el desarrollo y la importancia de la amistad, el aumento de la motivación y la naturaleza esencialmente social de la actividad del aprendizaje.*³(Rogers y Kutnick, 1992)

Para Ovejero (1988), el Aprendizaje Cooperativo es una alternativa educativa que responde precisamente a una forma de interacción basada en la cooperación en la que los individuos establecen relaciones interpersonales entre ellos, y esto es al mismo tiempo, la motivación que los impulsa a aprender; es decir, las relaciones de compañerismo o amistad que se dan en un grupo, pueden ampliarse a través de la cooperación y al mismo tiempo se mejora la integración, se disminuye el prejuicio y la exclusión y se elevan los niveles de rendimiento académico al apoyarse unos a otros. Sin embargo, Ovejero señala a la cooperación como una forma de aprender que no es aplicable en todo tipo de tareas, sino sólo en aquellas que requieran de la organización del trabajo y de llegar a acuerdos entre los miembros del equipo

- **Cohesión grupal**

Se define *como el grado en que los miembros de un grupo desean permanecer en él*, por el sentido de pertenencia que tienen para con su grupo y los esfuerzos que hacen por permanecer en él; de tal manera que esto los motiva para atender a las necesidades o demandas que éste requiere, así como a la participación en todas las actividades que se originen en el mismo. (Rosales, 1999)

³ Rogers y Kutnick, (1992) *Psicología Social de la escuela primaria*. Editorial Temas Selectos de Paidós.

La cohesión, además, resalta un especial significado respecto a lo que es ser aceptado y reconocido por el grupo. Así, el nivel o grado de cohesión es resultado de todos los esfuerzos que se activan en cada integrante para sostener y darle vida a su grupo.

- **Competencia**

Es una forma de interacción o de un mecanismo de relaciones que se da al interior de un grupo y fuera de éste.

Se concibe como una situación en la que los individuos luchan entre sí para alcanzar los beneficios o recompensas que da el llevar a término una tarea, para conseguir recursos o para mantener un cierto nivel de status o prestigio de una persona o un grupo en comparación con los demás miembros del mismo.

La competencia se ha contemplado la mayoría de las veces bajo una connotación que atiende a los resultados correctos más que al proceso mismo o las diversas formas por las que se llegó a él. Se ha entendido a la competencia como un aspecto que “deshumaniza” a los individuos o los enfrenta sin considerar las necesidades de los demás.

Sin embargo, la competencia puede entenderse en dimensiones diferentes; por un lado, la *competencia negativa* hace alusión a aquella forma de interacción en la que los sujetos se centran en su conseguir o atender a su propio beneficio sin contemplar los esfuerzos de los demás: se entablan disputas por alcanzar una recompensa a medida que se asegure que los demás no podrán alcanzarla; es decir, hay una correlación negativa en cuanto a la consecución de los objetivos.

Por su parte, una *competencia cooperativa* es aquella situación en la que, para alcanzar una meta o la recompensa de ésta, se debe establecer el trabajo y la organización del equipo para que, de esta manera, el éxito de todos, dependa en sí mismo del esfuerzo de todos y cada uno de sus integrantes. Es así, que la competencia cooperativa más que establecer disputas o reforzar las diferencias, las

aprovecha para poner en marcha las diversas habilidades de cada uno de los miembros del grupo bajo la condición de establecer acuerdos en su interior.

La competencia cooperativa sirve asimismo como estímulo para que los equipos se organicen y se planteen las estrategias que seguirán para realizar una tarea. Evidentemente existe competencia entre los diferentes grupos, pero al utilizar las estrategias del Aprendizaje Cooperativo, el constante cambio y heterogeneidad de los equipos, impide que se establezcan relaciones arbitrarias o negativas en el grupo mismo. De esta manera, todos los miembros de un grupo, tienen las mismas posibilidades de alcanzar las recompensas de una tarea y de este modo se fomenta la responsabilidad que cada uno tiene para el éxito de su propio equipo.

- **Desempeño escolar**

Sin tener una definición clara, el rendimiento escolar hace alusión al desempeño, despliegue y utilidad que los estudiantes hacen de sus habilidades para aprender y relacionarse con los demás: alumno-alumno, alumno-maestro, etc. En dichas relaciones queda establecida la noción de autoridad, poder, status, etc.; sin embargo, el rendimiento escolar es una forma de medir la adquisición de conocimientos de un estudiante en un lapso de tiempo determinado bajo ciertas condiciones definidas tanto por la formación del maestro, como por las estrategias de éste y de los propios alumnos para aprender y aplicar dicho conocimiento.

Para tener una noción más clara de lo que implica el desempeño escolar, se hace referencia a las *habilidades sociales* y a las *redes de apoyo social* para explicar este concepto: las habilidades sociales son el conjunto de capacidades específicas que son dentro de un contexto y que son aprendidas y emitidas por medio de la interacción, en la que se expresan diversos tipos de sentimientos. ⁴

⁴ Gómez G. (2000) *Desarrollo de expectativas para prevenir la deserción escolar*. UAMI, México

Una conducta socialmente aceptable en cuestión de las habilidades que se han supuesto necesarias para un óptimo desarrollo humano, sería aquella conducta capaz de adecuarse a las exigencias de un contexto o un ámbito específico: la escuela.

En este sentido, más que hablar de las habilidades que son propias de cada persona, se habla de una conducta asertiva que responda justamente a las expectativas que se esperan de los demás, más que evaluar o contemplar los mecanismos o procesos por los que cada sujeto adquiere y aplica el conocimiento.

Generalmente, se ha entendido al rendimiento escolar como la obtención numérica de la evaluación que se hace, en forma general, de una persona, lo que trae consecuencias negativas sobre su desarrollo y sobre la concepción que tiene de sí mismo, si se define como incapacitado al contemplar solamente que dichas capacidades están sujetas estrictamente a una cuestión numérica.

El desempeño escolar debería ser, entonces, una evaluación que contemple el desarrollo integral de los alumnos en la escuela, tanto en cuestión de aprendizaje, como de adaptación o de relación con los demás, ya que en la formación de dichos procesos, intervienen factores externos que muchas veces determinan la calidad de los resultados. El desempeño escolar bajo este rubro, se diferencia del rendimiento académico por considerar el desarrollo del estudiante en la construcción del aprendizaje más allá de las evaluaciones que responden a la adquisición de los conocimientos generales propios del sistema educativo.

- **Grupo**

Es un *“conjunto de individuos que comparten un fin común y que se caracteriza por una relación de interdependencia entre sus miembros”* (Valero García, 1996)

Sin embargo, otros autores han supuesto que un grupo puede formarse sin que haya existido antes alguna condición de interdependencia entre sus integrantes; dado que en un principio, lo que une a un conjunto de personas y los consolida como grupo, es la serie de creencias a que son afines; la interdependencia es un

proceso secundario. Esto los convierte en un grupo psicológico más que en una colectividad reunida que no mantiene creencias ni algún sentido de identidad o pertenencia para con los demás. (Tajfel, 1963: citado en Morales, 2000: 202, 204)

Es entonces, que un grupo es la convención de un número de personas que actúan *unitaria y coordinadamente* a favor de las creencias o los objetivos que les son inmediatamente necesarios y que guían al mismo tiempo su conducta. Asimismo, la dinámica que enmarque a cada grupo, tendrá efectos sobre el desarrollo de cada uno de sus individuos. (Morales, 2000: 3)

- **Integración**

Hace alusión al grado de cooperación que exista entre los miembros de un grupo; y en este sentido, en la construcción de relaciones interpersonales afectivas basadas en conductas de ayuda en las que los individuos se *unen para colaborar en la obtención de una meta común que será beneficiosa para todos los implicados*. (Morales, 2000: 86)

La presencia de relaciones positivas entre sus miembros, permite que las personas estén en un estado constante de disposición para con los demás, a apoyarlos, conocerlos y prestar ayuda en diversas situaciones. Es decir, que no basta con que se compartan creencias u objetivos, sino que la base fundamental de la integración es el conocer al otro y establecer relaciones afectivas con él; lo que tiene efectos sobre su propio desarrollo emocional y al mismo tiempo, los motiva a colaborar con los demás.

Por otra parte, los procesos de integración se han considerado como determinados por las *redes de apoyo social*, que se refieren más bien al tipo de convivencia que se da en un grupo, por ejemplo: la familia. Es decir, que la integración puede tipificarse de acuerdo al grado y maneras de convivencia que se da al interior del mismo.

Bajo las características de estas redes de apoyo, un individuo aprende de la interacción con los demás, aplicando lo que sabe a su vida personal incluso fuera de ese mismo grupo. (Gómez, 2000)

De ahí la importancia de la integración grupal, y específicamente del modo en como ésta se consolide, para la formación y desarrollo de seres humanos sanos.

- **Interacción**

Es un concepto acuñado por la Psicología Social para definir todas aquellas formas de relación que se estructuran entre personas, entre grupos, entre sociedades, etc.

Puede ser entendido como el proceso básico que constituye al ser humano en el que se desarrollan, además, otros procesos más específicos como el aprendizaje, la socialización, la formación de las creencias y la identidad, el lenguaje; en sí, la formación del individuo en tanto miembro de un grupo (familia, amigos, otros grupos de pertenencia, etc.) y como receptor de toda la dinámica que cada uno de ellos tiene, así como el impacto de dicha dinámica en el desarrollo del ser humano.

Estos procesos están determinados por el principio básico de la influencia a la que unos y otros estamos sujetos al interactuar no solamente con las demás personas, sino con las características propias del medio donde nos desenvolvemos.

El concepto de interacción ha sido objeto de abundantes estudios y teorías a lo largo de la historia, y es en sí mismo, el proceso básico de la acción humana. De ahí que sea el pilar donde se sostienen los postulados de la Psicología Social y de muchas otras disciplinas, aún cuando cada una de ellas le provee de connotaciones diferentes.

- **Interdependencia**

Es resultado de una forma interacción que está determinada en gran parte por la cooperación entre los integrantes de un grupo o de un equipo. Es particularmente la condición necesaria para que las estrategias propuestas desde el Aprendizaje Cooperativo, tengan efectos positivos sobre la adquisición, aplicación y organización del conocimiento, y más específicamente, para la resolución de tareas que requieren del trabajo conjunto de los estudiantes.

Se puede entender como una forma de interacción que surge desde la cooperación, desde relaciones directas “cara a cara”, y es positiva en tanto que cada uno de los estudiantes se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de los demás.⁵

Es una situación en la que *los resultados de cada uno de los miembros del grupo está vinculado con los resultados de los demás, de tal forma que aquellas situaciones beneficiosas para uno de ellos lo es para el resto del grupo y viceversa, [...] en donde cada uno de los estudiantes es consciente de que conseguir sus metas sólo es posible si el resto de los compañeros logran las suyas. La recompensa de cada participante es proporcional a los resultados del trabajo en grupo.* (De la Fuente, 2002)

Por su parte, un proceso de interdependencia negativa, sería aquella situación en al que el éxito de una sola persona o un número muy reducido de los integrantes de un grupo, alcanzan una meta sólo si se garantiza o se aseguran que los demás no podrán alcanzarla. Este fenómeno, ocurre particularmente en las interacciones impregnadas de competencia y donde no es factible una situación de cooperación.

- **Metacognición**

Es uno de los conceptos más utilizados y estudiados por la Psicología actual, especialmente por la Psicología Educativa. Responde a la adquisición del conocimiento en tanto que éste, es su objeto de estudio. (Ugatetxea, 2004)

En la metacognición se contempla la formación del proceso de aprendizaje que le es propio a cada persona, atendiendo de antemano a las necesidades afectivas de mismo.

⁵ Lobato F. (2004) “Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo”, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco. (en línea)

Se concibe como el mecanismo de regulación en los procesos de adquisición del conocimiento y de aprendizaje. Establece una relación entre la motivación a aprender y la calidad de los resultados obtenidos.

La metacognición incide en la forma en la que el sujeto adapta su actividad cognitiva a las demandas de la tarea, a las condiciones del ambiente en el que debe desarrollarla; a la situación personal e histórica del propio sujeto y al empleo adecuado de las estrategias con las cuales puede afrontar el problema.⁶

⁶ Barrero, 1993: citado en Ugatetxea (2004) “La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar” en Revista Psicodidáctica (1999)

Marco teórico

Para entender la dinámica del programa de intervención, se hace necesario entender las características que por sí mismas definen a la muestra con la que se trabaja. De ahí que se considere la importancia de un apartado en el que se ubiquen los factores más importantes en el desarrollo del adolescente.

Por otra parte, se elaborará un capítulo en el que profundizarse sobre el término de rendimiento escolar que para este trabajo, se ha definido a partir de la noción de habilidad social entendida como el conjunto de capacidades específicas dadas en un contexto determinado y que son aprendidas y emitidas mediante la interacción, aunque directamente el concepto de habilidad social no está relacionado ni con el tema ni con los objetivos de este proyecto.

Lo anterior se hace con la idea de plantear mejor los resultados obtenidos con el programa de intervención a partir del efecto del mismo sobre la forma en que los adolescentes se relacionan entre sí, con sus maestros y fuera del ámbito escolar; es decir, sobre el uso de tales capacidades.

Asimismo, el sustento teórico de este trabajo recae precisamente en el desarrollo del Aprendizaje Cooperativo, en sus definiciones más importantes y en algunas de las tendencias de investigación más recientes sobre los efectos del Aprendizaje Cooperativo en el trabajo con grupo. Es de relevancia también señalar algunas consideraciones sobre el desarrollo histórico de esta teoría.

Dadas las características de nuestra sociedad, se considera que actualmente es necesario desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que cumplan con los objetivos básicos de conocimiento y que además, se centren en los

procesos de aprendizaje (metacognición) más que en el resultado del mismo evaluado únicamente por el desenvolvimiento en las aulas de clase y no en la aplicación de dicho conocimiento en las tareas y quehaceres cotidianos fuera del ámbito escolar. De este modo, el resultado del aprendizaje quedado representado por un número que por sí mismo no contempla la integración de diversos factores que tienen una relevante importancia en la adquisición del conocimiento, en su aplicabilidad y más ampliamente, en el desarrollo del ser humano dentro del ámbito educativo que no garantiza un óptimo proceso de aprendizaje. Por ello, el Aprendizaje Cooperativo se presenta como una alternativa educativa que responda a un adecuado al desarrollo que corresponde al papel de la institución escolar respecto a la formación y constitución social de los individuos; y de esta manera, se opta por facultar a personas con un amplio sentido de integración, cooperación y competencia (positiva o cooperativa).

Estas nuevas estrategias de enseñanza están basadas en el fomento a la integración grupal. Con ellas se permite, por un lado, elevar los niveles de conocimiento y su aplicación dentro y fuera de la escuela para la resolución de problemas; y por otro, desarrollar estudiantes que estén preparados para enfrentar las exigencias de una sociedad cada vez más globalizada en la que se deja al descubierto la decadencia en muchas otras fases de su vida, aquellas que vienen como respuesta de un evidente desajuste social en el que imperan la violencia, la desintegración, la discriminación, etc., que en una perspectiva detalladamente más individualista, impactan sobre el *rendimiento académico, el autoestima y la motivación*. (De la Fuente, 2002)

Es así que un primer sentido debe entenderse a *la cooperación como la clave de la evolución, al intercambio, la interdependencia, la socialización y la actividad grupal como factores decisivos en la formación del hombre como ser humano*. De este modo, la cooperación es el proceso que ha permitido la consolidación de diversas sociedades mediante la interacción, y al mismo tiempo, permite la construcción de otro proceso: el

aprendizaje: *Éste, aunque es un fenómeno individual, se da en una marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo; todo lo cual hace posible un saber (conocimiento e información), un saber hacer (habilidades y destrezas) y un ser (actitudes y valores).*⁷

Así, para hablar en términos de funcionalidad sobre esta teoría, es importante considerar su desenvolvura histórica y los antecedentes que la sustentan y le denotan una apreciable presencia en el campo de la Psicología Social de acuerdo a las aportaciones teóricas que de ella se hacen para el desarrollo teórico y práctico del Aprendizaje Cooperativo.

⁷ Ferreiro, G. y Calderón, E. (2003) *El ABC del Aprendizaje Cooperativo: trabajando en equipo para enseñar y aprender*. Ed. Trillas, México.

La Adolescencia

Para entender cuáles son los efectos de un programa de intervención es necesario ubicar las características de la población a la que se atiende. En este caso, aquellas variables que de otra manera pudieran resultar específicas o particulares de una población, dejan de lado esa particularidad y se convierten en características y rasgos generales de la población adolescente que por sí mismas la definen y que sirven como parámetros sobre los que se contempla el trabajo y aplicación del taller; es por ello que se ha pensado en un apartado completo para detallar y explicar más y mejor esta etapa del desarrollo humano.

De esta manera, la importancia de considerar a la población adolescente para los fines prácticos de este trabajo, obedece precisamente a que ésta es la etapa del desarrollo humano considerada como la de mayor vulnerabilidad y determinada por profundos cambios tanto a nivel físico, psicológico-emocional y social y en la que se acentúa un proceso de ajuste, reajuste y adquisición de nuevos conocimientos y sentimientos a través de los procesos de búsqueda y experimentación que resultarán en estructuras cognitivas cada vez más y mejor especializadas hacia la edad adulta y a lo largo de todas las demás etapas de la vida.

Este es un nuevo periodo de adaptación que en gran medida está condicionado por un cúmulo de sentimientos y emociones que influyen notablemente en su proceso de aprendizaje y que marca muchos de los aspectos de su conducta en la etapa adulta y los encamina a la permanencia y actividad que tendrán en la dinámica social:

Cabe señalar que psicológicamente la adolescencia no está determinada por un rango de edad, sino que *finaliza cuando el individuo alcanza la madurez emocional y social para*

*asumir el papel adulto, según se defina éste en su cultura [...] y son muchos los factores que influyen en el logro de esta madurez.*⁸

Es por ello que la adolescencia puede entenderse como un periodo de tiempo en el que se suscitan constantes e importantes cambios en las estructuras biológica, psicológica y cognitiva de los individuos y en la que se empieza a adquirir un grado de conciencia cada vez mayor sobre la enorme carga de información del medio social: la familia, la escuela, las relaciones de pareja, etc., y en la que los medios de comunicación acentúan y agilizan el procesamiento de dicha información y condicionan, fomentan e influyen sobre la puesta en marcha y la práctica de la misma; la cuál está más orientada hacia mantener los ideales que albergar situaciones reales que les permitan a los jóvenes tomar decisiones más acertadas en tanto que sepan sobre la responsabilidad y consecuencias que dichas decisiones requieren y traen consigo.

Además, el nivel de inestabilidad o el conflicto que dichos cambios producen en las personas en esta etapa, depende considerablemente de la misma estructura social en la que los adolescentes se desenvuelven, de las normas y deberes que se les imponen, pero sobre todo, del entendimiento y expectativas que los demás tengan hacia ellos y de la transición a la que están sujetos, especialmente de los adultos encargados de su educación, que guían o evalúan su comportamiento: padres, familiares, maestros, etc. Haciendo aquí un pequeño paréntesis, es imprescindible considerar además las características socioeconómicas de la población adolescente de la que se habla; y es que de ninguna manera será el mismo proceso de desarrollo entre individuos de una “clase social media o alta” que les permita acceder a una dinámica escolar y tomar de ésta las herramientas necesarias para afrontar los requisitos de una sociedad cada vez más exigente, a individuos que no gozan de

⁸ Horrocks, (1986): citado en Velasco (1999). “*Desarrollo Psicosocial del adolescente: tareas, metas y logros*” en Manual Básico del Taller de Sensibilización: sexualidad, adolescencia y juventud. Editado por CORA-FNUAP, México.

este beneficio y que por el contrario sobreviven en situaciones extremas tanto económicas como sociales; esto sin duda marca una notable diferencia no solamente en cuestiones biológicas sino también en los niveles

psicológicos y emocionales de las que no se percatan pero que además forman parte de un periodo adolescente mucho más corto, lo que se manifiesta en la manera de resolver y afrontar los conflictos. Esto sin duda no es el tema central de esta investigación, pero es un punto de referencia importante para entender la forma de socialización y adquisición de responsabilidades que se proveen desde el ámbito escolar y que están condicionadas por la cultura.

Así, más allá de lo que pueda suponerse o pensarse sobre la adolescencia, en la literatura se encuentran diversas formas de definirla, explicarla y analizarla. A continuación se presentan algunas de estas aportaciones y los diferentes modos en que cada una de ellas explica este periodo del desarrollo humano y en donde se detallan mejor los procesos de cambio que le caracterizan.

Primeramente, se considera el trabajo de Bigge y Hunt (1979) quienes suponen que *existen al menos dos perspectivas opuestas con relación a la interpretación psicológica de la adolescencia: activa-pasiva e interactiva*. Estas perspectivas se sustentan en un enfoque cognoscitivo en el que tanto los cambios en la biología del cuerpo como en la estructura psicológica, se pueden dar simultáneamente aunque no siempre son determinantes uno del otro.

La perspectiva activo-pasiva, se define principalmente por la primacía que se le concede al desarrollo biológico del ser humano durante la adolescencia. Sugiere que en dicha etapa, el individuo es activo dado que su estructura corporal, su metabolismo y la función genital son, por primera vez, reconocidos y al tiempo en que se les concede una notable importancia, mantienen al individuo en constante ambigüedad e incertidumbre sobre sí mismo. Estos cambios en fisiología, no

determinan los cambios en el desarrollo cognoscitivo de las personas, pero influyen profundamente sobre su desarrollo psicológico y emocional.

Por otro lado, la perspectiva cognoscitiva supone que el adolescente es pasivo en cuanto al papel que tiene en la sociedad. Es decir, lo concibe como mero receptor de normas y reglas a seguir que son disonantes a lo que realmente desea o quiere hacer. El adolescente busca su entrada a grupos con los que desarrolle un *sentimiento de semejanza* que están sumamente distanciados de los ideales de los grupos infantiles que ha abandonado recientemente. Considera que el adolescente es un *“hombre marginado”* que no abandona totalmente su niñez pero que aún no entra completamente en la dinámica adulta; esto indudablemente le permite actuar de acuerdo con lo que la sociedad le ha determinado. (Bigge y Hunt, 1979:284,285)

Por otra parte, la perspectiva interactiva considera que el adolescente tiene un importante papel en la consolidación de los grupos y sostiene que entre ellos, existe una relación bidireccional de influencia: los individuos caracterizan al grupo y éste provee al adolescente de cierta estabilidad en su proceso de desarrollo.

En esta perspectiva se retoma con más importancia el desarrollo y formación de la estructura psicológica del adolescente más que el aspecto biológico, y le concede al mismo tiempo un papel preponderante en una etapa que, como tal, no es general y está determinada por el *espacio vital* al que cada adolescente haga alusión, lo cuál, lejos de estar sujeto únicamente al desarrollo biológico, considera factores y aspectos de orden sociocultural en la formación de los individuos.

En este mismo sentido, Horrocks (1986) define que en la adolescencia se dan una serie de cambios interdependientes marcados por un notado crecimiento fisiológico en la esfera biológica; cambios en la cognición, el afecto y la personalidad en la esfera psicológica y además, una manifestación clara en la forma de relacionarse con los otros en una esfera social. Según este autor, la adolescencia debería definirse como una época y no tanto como una etapa de desarrollo humano ya que

esta terminología dotaría demasiada importancia al aspecto fisiológico cuando éste por si sólo no la define ni la determina porque el tiempo en que un individuo puede alcanzar la *madurez emocional y social para asumir su papel de adulto* depende de las características sociales y de los aspectos psicológicos que le son propios. (Horrocks, 1986: citado en CORA-FNUAP, 1999:1)

Bajo esta noción, se han enumerado una serie de características de índole psicosocial en la época adolescente:

1. Es en donde el individuo se hace cada vez más conciente de sí mismo e *intenta poner a prueba diversos conceptos del yo en comparación con la realidad; aprende el rol personal y social que se ajustan al concepto que tenga de sí, así como el concepto de los demás.*
2. Se da una búsqueda de status y el reconocimiento de los demás; se despiertan los intereses vocacionales y se apela a un sentimiento de libertad.
3. Se da un primer e importante encuentro con la identidad sexual y los *intereses heterosexuales, homosexuales o bisexuales* a través de las relaciones de grupo, por lo que éstas adquieren una mayor importancia para el adolescente.
4. Se reconoce una *nueva imagen corporal.*
5. Se da una *expansión y desarrollo intelectual* en donde el adolescente *adquiere experiencia y conocimiento en muchas áreas e interpreta su ambiente con base en esa experiencia.*
6. Se evalúan y reevalúan los valores, se adquieren otros enfocándose *al desarrollo de los ideales propios.*⁹

Desde este punto, es necesario subrayar las características particulares de estos cambios en cada una de las dimensiones ya mencionadas y pasar de una mera definición de adolescencia a una explicación más detallada de lo que éste periodo del desarrollo humano trae consigo.

Cambios fisiológicos.

⁹ Velasco, (1999). “*Desarrollo Psicosocial del adolescente: tareas, metas y logros*” en Manual Básico del Taller de Sensibilización: sexualidad, adolescencia y juventud Editado por CORA-FNUAP, México

El cuerpo de una persona es la fachada con la que se enfrenta al mundo, y aunque los cambios físicos en sí, pueden no ser la explicación adecuada de los cambios psicológicos si tienen un considerable impacto sobre el proceso de identidad.¹⁰

Existen algunos cambios fisiológicos que pueden presentarse en otros periodos del desarrollo y que nos son exclusivos de la adolescencia, tales cambios pueden ser: se disminuye la frecuencia cardiaca, aumenta la presión arterial y la frecuencia respiratoria, al hace notable una disminución del metabolismo. (Biggie y Hunt, 1979: 281)

Sin embargo, aquellos cambios fisiológicos que son propios de la etapa adolescente, pueden ubicarse dentro de tres grandes categorías: Cambios sexuales, cambios en las dimensiones del esqueleto y cambios en la química del cuerpo.

1. Cambios sexuales

Es durante la pubertad que se dan los primeros cambios fisiológicos de madurez sexual que responden principalmente a cambios de equilibrio glandular y proporciones corporales así como una explosión en el crecimiento físico; son notables la madurez y crecimiento de los órganos sexuales y el desarrollo de la *potencia sexual*, que alude más bien al deseo. En la pubertad, la mudéz sexual se define por la aparición de señales obvias como la primera menstruación en el caso de las mujercitas y la presencia de esperma en eyaculaciones seminales para el caso de los muchachos. (Biggie y Hunt, 1979: 261)

La *potencia sexual*, por su parte, es un cambio sexual predeterminado y condicionado por la normatividad en la sexualidad de las personas. Empiezan a mostrarse y reconocerse los primeros síntomas del deseo por el otro, y como tal, el

¹⁰ Biggie y Hunt, (1979) “¿Cuál es el significado psicológico de la adolescencia” en *Bases psicológicas de la educación*.

otro se convierte en “un objeto” donde se depositan afectos, intereses, atenciones que en gran medida orientan la propia identidad sexual.

Ese *potencial sexual* se adecua a las reglas morales de la cultura en la que está inmerso en adolescente. De esta manera, el cuerpo humano en tanto organismo biológico, está condicionado al placer socialmente permitido y es por ello que algunos impulsos nerviosos producen determinadas emociones que responden a la elaboración social del afecto y de los sentimientos. Esto es importante porque antes de alcanzar la madurez emocional y social, estos sentimientos producen en muchas de las ocasiones, un cierto grado de inconciencia al momento de relacionarse íntimamente con otra persona; de ahí provienen muchos de los problemas no solamente de identidad sexual, sino de las mismas prácticas sexuales en las que esa falta de conciencia y de responsabilidad así como el problema de la desinformación, resultan en embarazos no deseados entre madres adolescentes o conductas de riesgo en las que frecuentemente los adolescentes se dejan influir fácilmente y entran en actividades como el consumo de sustancias tóxicas, entre otros. No se trata de adjudicar esas problemáticas a lo que comúnmente denominaríamos enamoramiento, ni tampoco a un problema exclusivo de los adolescentes; sin embargo, al entender que esta etapa es para ellos un proceso de experimentación y búsqueda de identidad se hace necesaria la apertura de espacios de comunicación en los que puedan guiarse y resolverse las dudas respecto a su desarrollo sexual y donde pueda hablarse del tema sin enjuiciar sus deseos.

1. Cambios en las dimensiones del esqueleto.

Los cambios en las dimensiones del esqueleto están vinculados con los cambios en la pubertad aunque dichos procesos no se manifiestan tan claramente como en el caso de los cambios sexuales.

Los cambios en la estructura corporal quedan en evidencia con el crecimiento y pronunciación de los senos para el caso de las jovencitas y más tardíamente, un

crecimiento de 13 a 15 cm. en talla y 10 a 15 Kg. en peso para el caso de los varones. Estas manifestaciones van acompañadas de otras transformaciones corporales que a primera vista pueden no ser tan claras ni son de carácter homogéneo para toda la población adolescente, aunque más bien atienden a cambios internos de su corporalidad.

2. Cambios en la química del cuerpo.

Se producen una serie de cambios hormonales que se originan en el hipotálamo, de donde sale la información que va hacia la hipófisis; ésta a su vez, es la que estimula la secreción de hormonas sexuales y de crecimiento. Es característica la maduración de los órganos sexuales y la aparición de características generales secundarias que se conocen como pubertad. (Velasco, 1999: citado en CORA-FNUAP, 1999:4)

Se presentan evidentes cambios en los testículos para el caso de los muchachos y en los ovarios, para el caso de las mujercitas, se presenta la secreción de óvulos:

Estos intensos cambios corporales van a producir un cambio en la imagen corporal afectando profundamente aspectos de la identidad que suponen un considerable reto para la adaptación del individuo.¹¹

Así pues, con los evidentes cambios fisiológicos vienen importantes cambios en la forma en que los adolescentes se relacionan con los demás; por ello se ha decidido que más que hablar de un cambio en la psicología o en las emociones en esta etapa, se hablará más bien de un desarrollo cognoscitivo y un desarrollo social en las que un común denominador sería el propio desarrollo emocional en que éstos se manifiestan.

¹¹ Coleman, (1982): citado en Velasco (1999) "Desarrollo Psicosocial del adolescente: tareas, metas y logros" en Manual Básico del Taller de Sensibilización: sexualidad, adolescencia y juventud. Editado por CORA-FNUAP, México

Desarrollo cognoscitivo.

Según el esquema de desarrollo cognitivo de Piaget, esta es la etapa de operaciones formales donde los individuos son capaces de pensar de manera abstracta como resultado de una *evolución del pensamiento*, de manera que es aquí donde el conocimiento empieza a tener cierta funcionalidad. Esta transición en la forma de pensar obedece particularmente a *presiones culturales, a la necesidad de asumir papeles adultos, a la maduración de estructuras cerebrales y las nuevas experiencias de aprendizaje y de vida social*. (Velasco, 1999: citado en CORA-FNUAP, 1999: 5)

Poco a poco el adolescente empieza a tener una perspectiva del tiempo, lo que es importante porque esto le permitirá, de acuerdo a la funcionalidad, utilidad y aplicabilidad que el adolescente haga de sus conocimientos:

la posibilidad de hacer planes de vida así como ver las consecuencias de sus actos y de aprovechar experiencias y conocimientos para enfrentar y solucionar problemas y situaciones desconocidas hasta entonces.¹²

Como parte de este desarrollo psicológico, el adolescente se vuelve un poco más analítico y empieza a cuestionar más críticamente muchas de las situaciones a las que se enfrenta, *además de pensar más en términos simbólicos y de adquirir poco a poco una mayor facilidad para comunicar el contenido del pensamiento*. (Velasco, 1999: 5)

Muchos de estos cambios como resultado del desarrollo psicológico se manifiestan en formas diferentes de interacción, al momento de establecer relaciones afectivas con otras personas y en la formación de grupos de pertenencia debido a que *los cambios en las actitudes sociales siguen líneas paralelas con los cambios de la*

¹² Blum, (1995) : citado en Velasco (1999) “*Desarrollo Psicosocial del adolescente: tareas, metas y logros*” en Manual Básico del Taller de Sensibilización: sexualidad, adolescencia y juventud. Editado por CORA-FNUAP, México

estructura física. Estas nuevas maneras de relacionarse, de expresarse y de pensar, favorecen también un desarrollo emocional que en muchos casos guiará la conducta de cada individuo durante la adolescencia y aún después de ella. (Biggie y Hunt, 1979: 264)

Desarrollo social.

Por ser una etapa en la que no se adquieren aún las responsabilidades y el papel activo como cualquier otro adulto, los adolescentes mantienen una posición intermedia en la que están sujetos a valores y normas característicos de su cultura, lo que *hace que los adolescentes se encuentren continuamente con restricciones y frustraciones sucesivas* entre eso que quieren y lo que los demás dicen que deben hacer. No adquieren aún ese papel activo dentro de la sociedad porque en muchos de los casos se les sigue considerando como inhabilitados para llevar a cabo tareas que, de acuerdo a su propio desarrollo fisiológico y cognoscitivo, parecen incapaces de realizar. (Velasco, 1999: citado en CORA-FNUAP, 1999: 5)

En esta etapa y en lo que corresponde a su desarrollo social, los jóvenes mantienen una posición ambigua con su familia y la sociedad ya que éstos *presionan a los adolescentes a adoptar decisiones fundamentales sobre educación, trabajo, valores, comportamiento sexual, etc., y asumir papeles adultos* que todavía no les corresponden. Es por ello que la formación de “grupos de iguales” es un factor importante en el desarrollo total de los adolescentes. (Op. Cit, 1999)

Es durante la adolescencia que se da una separación de lo padres que *se caracteriza porque la modalidad de las relaciones con éstos cambia; el adolescente se vuelve más reservado, necesita mayor privacidad, cuestiona todo lo que los padres le dicen o le han enseñado y, en ocasiones, muestra una conducta rebelde ante ellos o ante cualquier figura que represente autoridad [...] esta forma de comportamiento hace menos dolorosa esa*

*separación con los padres debido a que, en principio, es una separación muy difícil por todos los componentes afectivos que están implicados.*¹³

Cuando se inicia esa separación con la familia, el adolescente requiere de otras personas con las que pueda identificarse y que le *proporcionen el apoyo emocional* que necesita. Este apoyo lo encuentran generalmente con sus amigos y posteriormente en las relaciones afectivas y más íntimas como el noviazgo.

Durante esta búsqueda de apoyo y comprensión, los adolescentes ponen en evidencia muchos de los comportamientos que han visto en los adultos, en otros adolescentes e inclusive en los mismos medios de comunicación con los que siguen patrones ideales de comportamiento a través de las revistas de publicación juvenil, telenovelas, series y programas de adolescentes (generalmente norteamericanos); ensayando así diversas actitudes, valores y conductas que primeramente se aprueban y desaprueban dentro de su mismo grupo de amigos y posteriormente se acentúan o se deterioran en la medida en que se va alcanzando la madurez social:

*se han realizado estudios sobre la evolución grupal de acuerdo con la edad. Y afirman que en la pubertad los grupos de amigos son de un solo sexo y esto permite que se reafirme la propia identidad sexual (reconocerse y actuar como hombre o como mujer) para después iniciar una orientación o preferencia sexual. Para la etapa final de la adolescencia, los grupos se disuelven gradualmente cuando aparecen otros intereses o se establecen relaciones de pareja más estables.*¹⁴

Y aunque las relaciones con personas del mismo sexo se mantienen, las características de la mismas van cambiando dados los procesos de desarrollo de sus integrantes quienes van diferenciándose unos de otros en la medida en que tales relaciones dejan de desempeñar el papel de reflejo de sí mismo.

¹³ ídem, (1999: 5)

¹⁴ Ginder, (1976); Stevens-Long y Cobb, (1983): citados en Velasco (1999). “Desarrollo Psicosocial del adolescente: tareas, metas y logros” en Manual Básico del Taller de Sensibilización: sexualidad, adolescencia y juventud. Editado por CORA-FNUAP, México.

Siguiendo bajo el rubro del desarrollo social en la adolescencia, resulta importante entender cuáles son los mecanismos sociales de la interacción entre adolescentes y cuál es el significado psicosocial de esta etapa del desarrollo humano, así como la formación de la identidad y del concepto que ellos se construyan de sí mismos: todos estos son puntos que se detallan a continuación.

“Naturaleza sociológica de la adolescencia”

Debido a que la adolescencia es un periodo de transición caracterizado por marcados e impactantes cambios en el desarrollo del ser humano, se espera que éste entre a “un nuevo proceso de adaptación” que le permita encontrar cierta estabilidad, reducir la ambigüedad y la incertidumbre y actuar en consecuencia a sus propias decisiones; es decir, alcanzar la madurez.

Este proceso de adaptación nace de la socialización a la que estamos sujetos desde el nacimiento y que tiene una constante influencia sobre el concepto que formamos de nosotros mismos y de los demás; determina aspectos importantes de nuestra personalidad, en la adquisición de hábitos y creencias, en ciertos patrones de conducta y en el mismo proceso de aprendizaje. La socialización por tanto, es un proceso permanente a lo largo del desarrollo del ser humano por el que éste es capaz de adaptarse:

... mediante la socialización y pese a los constantes e innumerables cambios en la dinámica social *el adolescente es capaz de adaptarse, lo que significa que aprende lo que es socialmente aceptable y se acomoda a las condiciones del medio, a las tradiciones, costumbres y hábitos de su grupo.*¹⁵

Si bien es cierto que la pertenencia un grupo de congéneres a lo largo de la vida es importante para alcanzar la madurez, durante la adolescencia esto no es solamente importante, sino que adquiere el carácter de indispensable (aunque algunos

¹⁵ Biggie y Hunt, (1979) “¿Cuál es el significado psicológico de la adolescencia” en *Bases psicológicas de la educación*. (pp.:264) Ed. Trillas, México.

individuos sean la excepción a esta regla). Los grupos de compañeros cobran una relevante importancia y dedicación por parte de los jóvenes, de esta forma, estos grupos *llegan a suplantar la influencia que otras instituciones* como la familia o la escuela pueden llegar a tener en ellos. (Biggie y Hunt, 1979: 264)

Los grupos informales de adolescentes de la misma edad a menudo se convierten en la fuente de quien los adolescentes adquieren experiencia con respecto a la propia identidad y la estabilidad emocional que buscan. Muchos adolescentes *pueden arriesgarlo casi todo con el objeto de adquirir y conservar la aprobación de sus compañeros de la misma edad.* (Op. Cit. 1979: 264)

Es sabido que la influencia de estos grupos sobre el desarrollo de la personalidad durante la adolescencia, se refleja sobre su modo de hablar, de vestir, de expresarse e inclusive, sobre las expectativas que cada uno de ellos pueda tener sobre sí mismo y sobre los demás; sobre las formas de analizar y criticar una situación particular o de referirse a ciertos temas porque en esta etapa no hay mucha preocupación por tener las respuestas correctas, sino las que los demás esperan y comparten.

La permanencia del adolescente en un “grupo de iguales” le permite hallar cierta congruencia entre lo que siente y lo que piensa, aunque dicha congruencia se ve mermada constantemente en su relación con los adultos o con otros grupos diferentes al suyo. De este modo, el permanecer voluntariamente en diversos y diferentes grupos, permite al adolescente encontrar rasgos de uno y otro grupo con los cuáles puede identificarse.

La permanencia e identidad del adolescente con un grupo de compañeros, en realidad está determinada por un cierto grado de conformidad en tanto que aún desconoce las particularidades de los grupos de adultos pero ubica perfectamente las limitaciones de los que son más pequeños que el o ella. Esto le provoca una *fijación social* dado que entiende bien el papel que tiene como individuo en su grupo de compañeros pero no ubica aún el papel que tiene como individuo en la dinámica

social, ni con respecto a los individuos ni a otros grupos con características diferentes al suyo; esto le provoca cierta desmotivación e incertidumbre debido a que se da *una ampliación en espacios vitales en las que debe incluir tanto las funciones infantiles con las del adulto*, esta tensión marca en gran parte su comportamiento. (Biggie y Hunt, 1979: 286)

Rendimiento escolar

Para los fines de este proyecto, el rendimiento escolar se ha considerado una variable y un concepto que merece un apartado propio en la medida en que permitirá analizar y ubicar más detalladamente los resultados del programa de intervención que se ha diseñado.

Como tal, para el concepto de rendimiento escolar no existe una definición clara, sino que más bien, tal definición se ha abordado y construido desde diferentes posturas: la sociología, la pedagogía y la psicología. Es así, que en este apartado se pretende construir una definición de rendimiento escolar a partir de lo que se contempla en esas otras áreas de estudio, pero más específicamente, desde lo que respecta a la Psicología Social en el ámbito educativo.

La primera consideración a plantear, es que el eje central del trabajo de pedagogos, psicólogos y maestros en el contexto escolar debería ser, sin duda, la obtención de un buen nivel académico y la mejora del rendimiento escolar en el entendido de que éste es el grado de conocimientos que a través de la escuela, la sociedad reconoce que posee un individuo en un determinado nivel educativo y que además *está condicionado por un gran número de otros factores además de lo que puede atribuirse al mérito estrictamente individual*, es decir, que el rendimiento escolar aborda el desarrollo completo del estudiante a partir de una retroalimentación constante entre lo que respecta a sí mismo y a su interacción con el medio. Es así que inclusive aquellas situaciones externas al estudiante sobre las que él no tiene control alguno, influyen notablemente en su rendimiento escolar; tal es el caso de su situación familiar, la situación económica en que vive, las condiciones particulares en que se imparten las clases, las relaciones que se entablan al interior de su grupo, así

como el proceso mismo de desarrollo físico y emocional al que responde. (Canales de Olmo, 1991: 13)

Aunado a lo anterior, será necesario ir enfocando la definición de este concepto a la población particular de este trabajo así como la contextualización del término mismo de rendimiento escolar dadas las características peculiares de la adolescencia.

Al mismo tiempo que se emplea el concepto de rendimiento escolar, indistintamente se utilizan otros como desempeño escolar, aprovechamiento o rendimiento académico, etc. Sin embargo, debería existir una connotación clara para cada uno de estos conceptos dado que cada uno de ellos, semánticamente se refiere a aspectos diferentes en el desarrollo del estudiante dado el ambiente escolar donde se encuentra. De esta manera, se intentará entonces proporcionar una ubicación clara de cada uno estos conceptos.

En principio, si se sabe que la escuela es el primer medio independiente a la familia donde se adquieren habilidades y se define mucha de la personalidad de los individuos, deberá dársele importancia al proceso de socialización que se da en este medio como fuente de internalización de valores, creencias y como detonador del proceso de identidad en la adolescencia. Es durante esta etapa que la escuela toma gran importancia para el estudiante no precisamente por ser proveedora de conocimientos teóricos, sino por ser el medio en el cuál se entablan relaciones más fuertes dado que los amigos durante la adolescencia son el eje y guía de la conducta.

De esta manera y desde el punto de vista psicosocial, el desempeño escolar haría atribución a las relaciones que se construyen en la escuela tanto dentro como fuera del grupo al que se pertenece; es decir, al desenvolvimiento social del alumno en interacción con otros estudiantes y con sus maestros, a la construcción de su identidad y de su individualidad a partir del punto de referencia que significan los demás; al desarrollo de su personalidad y de su manera de aprender a relacionarse.

Por otra parte, el aprovechamiento académico sería la utilización adecuada de los recursos que ofrece la escuela tanto materiales como pedagógicos y el ejercicio intelectual con el que se motive al estudiante para obtener mejores ventajas académicas en la adquisición del conocimiento. Es decir, que el aprovechamiento académica dejaría de ser una cuestión evaluada únicamente desde lo individual, para ser una evaluación integral tanto del alumno como de la escuela misma.

El rendimiento académico, por su parte, serían todas aquellas evaluaciones particulares que numéricamente representan la habilidad global de un estudiante en cuanto a su proceso de aprendizaje y la que haga exposición del conocimiento que ha adquirido. Este término por sí mismo, generalmente no considera las habilidades particulares en una u otra área de ese conocimiento, sino que se ha utilizado como método descriptivo de los buenos o malos alumnos sin considerar los factores externos al estudiante que afectan su proceso de aprendizaje y su interés por las cuestiones académicas. Las evaluaciones pueden entenderse *como un proceso mediante el cuál se emite un juicio de valor* atribuible a una determinada situación que jerarquiza, normaliza y cuestiona las diferentes habilidades que cada alumno puede utilizar para adquirir y emplear tal conocimiento. (Magaña, 1996: 25)

Estas evaluaciones tienen un impacto significativo sobre la construcción del autoconcepto debido a que se ha pensado el rendimiento académico *en un sentido normativo [...] regido por un contenido valorativo que se impone generalmente como una exigencia por parte del docente [...], partiendo de la base de que éste es fundamental para la aprobación o reprobación del alumno* y que las buenas calificaciones harán referencia a un adecuado rendimiento académico justificado sobre la idea de los buenos alumnos sin considerar tampoco que el rendimiento académico, en este sentido, dependería de un adecuado desempeño escolar y un buen aprovechamiento.¹⁶

¹⁶ Lemus, (1974) : citado en Magaña, (1996) *Factores que influyen en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes*” (pp. 28) UNAM, México

Indistintamente, el concepto de rendimiento escolar se ha utilizado para señalar las capacidades intelectuales de un estudiante dados los mecanismos de evaluación característicos del sistema educativo; sin embargo, el rendimiento escolar sería el término que permitiría englobar muchas de las características tanto personales como de actitud hacia la escuela que tendría un estudiante.

Este es el concepto empleado como variable en este trabajo para aludir tanto al desempeño escolar que se pretende mejorar con los grupos de trabajo a través de la integración y de la construcción positiva de las relaciones que se recrean dentro de cada uno, y favorecer así un mejor autoconcepto que repercuta continuamente sobre un óptimo rendimiento académico; al mismo tiempo, se hará un análisis sobre el aprovechamiento escolar tanto de alumnos como de maestros para entender la dinámica en la que unos y otros determinan muchas de las condiciones de enseñanza, las cuáles, impactarán nuevamente sobre el rendimiento académico.

Más allá de que el rendimiento escolar pueda definirse en términos de la adquisición de conocimiento, la obtención de buenas calificaciones o la respuesta correcta a las exigencias del medio, el rendimiento escolar está constituido por diversos y diferentes factores, que para el caso de la adolescencia, están determinados en gran medida por el desarrollo físico y emocional de cada alumno, a los métodos de afrontamiento y respuesta ante situaciones muy particulares de cada uno, y a un desajuste social cada vez más evidente; esto sin duda enmarca mucho de la conducta y de la actitud en la escuela de cada alumno. Se ha encontrado que:

*además de los hábitos de estudio y el nivel de inteligencia algunos factores que repercuten en el rendimiento escolar son la clase social a la que se pertenece, el tipo de cultura de la familia, las expectativas de los padres, la estabilidad de la conducta paterna, la posición que ocupa el sujeto en su familia, la riqueza o pobreza del lenguaje, el ambiente cultural de la escuela: sus principios y su filosofía, las expectativas y prejuicios de los profesores etc.*¹⁷

¹⁷ Canales de Olmo, (1991) *Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato* (pp. 14) UNAM, México.

De acuerdo a lo anterior, la pregunta sería ¿cuáles son las condiciones para alcanzar un buen rendimiento escolar en México?; pues las respuestas son diversas y determinantes.

Por un lado, es fácil observar una ineficacia en los hábitos de estudio y un nivel intelectual que cada vez se ve más limitado por utilización de tecnologías que evitan (más que facilitar) la obtención y búsqueda de información, que se proyectan continuamente hacia el uso de sistemas de entretenimiento que en su mayoría no requieren de un ejercicio mental adecuado; se habla específicamente del uso del internet y los videojuegos. Por otra parte, si en los últimos años se ha observado un incremento en las horas destinadas a ver TV, en la que generalmente los programas no tienen ningún contenido que impulse o motive la adquisición y aplicación de conocimiento sino que por el contrario lo erradica, pues debe considerarse la limitante de estos hábitos de entretenimiento.

Además, cuando se hace referencia al nivel económico o a la clases social de la familia, de ningún modo se hace en un sentido discriminatorio, ni considerando mucho menos, que ésta sea una condición determinante de la superación académica. Se habla del factor económico porque muchas de las exigencias escolares radican en el uso constante de materiales que la escuela no provee. Es común ver en las secundarias del DF., que muchos de los puntos obtenidos para la evaluación, dependen del empleo de estos materiales: por ejemplo, los cuadernos forrados de un color específico, material didáctico, etc., que en muchas ocasiones son sólo un mecanismo para sobresaltar las diferencias económicas de uno u otro alumno. Actualmente, las modas impuestas por grupos sociales económicamente más estables, influyen notablemente sobre la actitud de los estudiantes al consumismo y en cierto modo a la presunción. Por ejemplo, se ha vuelto común ver a los alumnos con celulares bastante caros, con agendas electrónicas, aparatos de audio muy llamativos y otros artefactos que están fuera por completo de la dinámica escolar, pero que se han convertido en una condición determinante de la interacción entre alumnos.

Estos aparatos, vienen no solamente como parte de una “sociedad digitalizada” sino que representan en muchas ocasiones la carencia de tiempo o afecto que los padres tienen para con sus hijos. La misma situación económica obliga a uno o a ambos padres a mantener jornadas laborales extensas que les impiden pasar tiempo de calidad con sus hijos, y esto tiene un efecto importantísimo sobre su desempeño y su rendimiento escolar.

En muchos casos, la familia de un alumno está integrada por él y su madre, además de la familia “no nuclear”, es decir, abuelos, tíos, primos, etc. Este desajuste y esta nueva reestructuración de la familia, conlleva un conflicto entre lo que se quiere y lo que se tiene, entre el ideal y lo real del núcleo familiar.

La constante desintegración, la violencia, entre muchas otras cosas, plantea una situación familiar para la que muchos estudiantes todavía no están preparados debido a las carencias afectivas que esto representa.

De ahí que también sea importante el nivel cultural del que se provea al estudiante así como las vías de comunicación que éste mantenga con los demás miembros de su familia; esto con la finalidad de brindarle al alumno la seguridad necesaria en su proceso de formación y desarrollo emocional.

De manera destacada, las expectativas que los profesores manifiesten de los alumnos, crearán en gran medida las expectativas que ellos mismos tengan sobre sí:

*Robert Kramerton desarrolló el concepto de la profesía de la realización personal, de la noción de que la expectativa de un evento cualquiera realmente tenga lugar [...], el hecho de que la profesía es que una creencia que es falsa, pero de la cuál se está plenamente convencido, puede desencadenar realidades verdaderas.*¹⁸

Si se considera que los profesores están en una posición de modelado ante la vista de los alumnos, las expectativas negativas que un maestro tenga con respecto

¹⁸ Rosenthal, (1978) : citado en Canales de Olmo, (1991) *Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato* (pp. 47). UNAM, México

a las capacidades de algún alumnos o de un grupo, al manifestarlas abierta y continuamente provocarán que éstos terminen por convencerse de que realmente su desempeño o su participación no es importante, y esto evidentemente tiene repercusiones notables sobre el concepto de sí mismos.

En lo que respecta al autoconcepto, será importante entender como éste se relaciona con un adecuado o inadecuado rendimiento escolar.

Gimeno en 1976, realizó una investigación sobre *autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar* en la que los alumnos tenían que evaluarse a sí mismos y a sus compañeros *según la capacidad que creían que cada uno tenía tomando en cuenta la realización de sus trabajos escolares*. Algunas de las conclusiones más importantes y que deberían considerarse son :

- a) El status sociométrico, es decir, el índice de aceptación que un alumno tiene de su grupo, la imagen que tiene ante los demás y el concepto de sí mismo, son factores que influyen en su proceso de aprendizaje debido a que *los productos que se obtienen en forma individual, son resultado de su personalidad y no de sus capacidades intelectuales. Lo que él hace es producto de lo que es y de lo que se espera que sea; su conducta está en función de su personalidad y de las expectativas que recaen sobre los roles que desempeña.*
- b) El profesor contribuye notablemente en el rendimiento escolar debido a que determina y establece *relaciones entre los alumnos. La actitud que el profesor toma hacia sus alumnos, es el punto de partida de la actitud que los alumnos tomarán unos contra otros.*
- c) *Los comentarios y estímulos espontáneos e informales que recibe el alumno cotidianamente, son el punto de arranque del autoconcepto personal, es decir, lo que creo que él es. Es sospechable que el autoconcepto académico sea una faceta importante del autoconcepto general. [...] El autoconcepto académico y la autoimagen académica está positivamente relacionada con el rendimiento escolar y con el estatus sociométrico.*¹⁹

¹⁹ Gimeno, (1976) : citado en Canales de Olmo, (1991) *Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato*” (pp. 45) UNAM, México

Es así que las marcadas diferencias y los juicios de valor entre buenos y malos alumnos que los maestros expresan, se convierten en las condiciones bajo las que un estudiante se considerará apto para obtener mejores resultados escolares y actuará en consecuencia. Todo esto a partir de que el autoconcepto en la adolescencia, define muchas de las actitudes en la edad adulta y agiliza o retiene el proceso hacia la madurez.

Ubicando al autoconcepto desde una *postura multidimensional* se ha hecho pertinente diferenciar entre el autoconcepto como término global en el desarrollo del ser humano, y lo que respecta únicamente al ámbito escolar.

Según Shavelson, Hubner y Staton (1976); Lyon y McDonald (1990), Lyon (1993) y Marsh (1990) en una postura multifacética y jerárquica del autoconcepto, explican que la clasificación del autoconcepto abarca diferentes esferas del desarrollo del adolescente.

Y dados los componentes específicos del autoconcepto en el ámbito educativo, se ha elaborado una definición del mismo partiendo de la diferencia que existe entre el autoconcepto académico y el no académico. (citados en: Magaña, 1996: 32-33)

El autoconcepto académico está vinculado a las áreas del conocimiento sobre las que el estudiante muestra facilidad o habilidad notable para aprender su contenido. Es decir, si un alumno es bueno en matemáticas, tendrá un autoconcepto matemático y así respecto a su rendimiento académico en cada materia.

El autoconcepto no académico, por su parte, está vinculado al desarrollo físico, social y emocional del estudiante: el autoconcepto físico, a su vez, está dividido en habilidad física y en apariencia. (Op. Cit. 1996)

Esta separación del concepto de sí mismo, no fundamenta en ningún sentido la separación real en la interacción con el medio; sino que más bien, recrea una

retroalimentación constante y una dependencia entre uno y otro aspecto del desarrollo social y escolar del alumno.

Dadas las características particulares de la adolescencia, el rendimiento escolar tiene una significación importante y debería ser considerado y evaluado de acuerdo a las exigencias que esta etapa del desarrollo tiene respecto al desarrollo social y escolar de los estudiantes.

...al llegar a la adolescencia, los niveles de rendimiento escolar se alteran frecuentemente [...] y tales alteraciones suelen ser más visibles en los años en los que aparece la pubertad y en general, es de efectos desfavorables, es decir, disminuye la calificación media del sujeto.²⁰

De ahí que sea importante reconocer que la adquisición de conocimientos teóricos en la escuela, no es ni lo único ni lo más importante; que lo que comúnmente se llama “fracaso escolar” o que un bajo rendimiento académico, no define por completo las capacidades intelectuales de los alumnos a esta edad; que son muchas las cosas que el adolescente necesita aprender y la escuela el medio por el que lo consigue, pero que tales cosas responden más bien al sentimiento de búsqueda, independencia y al proceso de identidad mismo que atiende con mucho más urgencia que la adquisición de buenas calificaciones. Esta búsqueda se afina en la interacción con los demás: en la formación y pertenencia a un grupo de iguales, en su justificado rechazo a la autoridad, en su manera peculiar y contradictoria de afrontar las situaciones externas que aún le perjudican, en relacionarse sentimentalmente con alguien y en separarse un poco del núcleo familiar y mantener así, el sentido de independencia.

²⁰ Estudios realizados por Jenild (1972); Horrocks (1984) y Hurlock (1949), citados en: Canales de Olmo, 1991) *Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato*. UNAM, México.

Aprendizaje Cooperativo

Antecedentes...

De acuerdo con Ferreiro y Calderón (2000) hablar de cooperación es remontarse a *la historia misma de la humanidad*. Estos autores hacen referencia a la cooperación como tema sagrado de algunos escritos antiguos como la Biblia o el Talmud; y es en éste último donde se acentúa la necesidad de *“tener un socio que facilite el aprendizaje”* al mismo tiempo en que uno mismo deber ser partícipe en proceso de aprendizaje de aquel.

Ya más adelantados en el tiempo, estos mismo autores expresan la importancia de la cooperación en el prestigio dado por el desarrollo de la filosofía. Señalan, por un lado, a Séneca con su famosa expresión *“quidocet discet”* que significa: *“cuando enseñas, aprendes dos veces”*, *facilitando así el valor de enseñar para aprender*. Por otro lado, consideran la postura de Quintiliano quien *planteó que “los estudiantes pueden beneficiarse enseñándose”*.

Para el siglo XVI, son consideradas las aportaciones de J. A. Comenio y su *Didáctica Magna* en la que hacía referencia a la necesidad de una *filosofía educativa* en la que *se aprende mientras se enseña y se enseña mientras se aprende*; es decir, que tanto los alumnos como los maestros son piezas claves por lo que el propio proceso de aprendizaje en uno, es capaz de aportar al proceso del otro.

En el siglo XVIII aparece en Inglaterra la noción de *equipo* en los trabajos elaborados por Joseph Lancaster, donde se *divulgan las bondades de los grupos colaborativos en la pedagogía*. Por su parte, en este mismo siglo en Estados Unidos y hasta principios del siglo XIX, se empieza a dar importancia al desarrollo de

una pedagogía basada en un pragmatismo basado principalmente *en los métodos instruccionales que promueven la colaboración*. (Ferreiro y Calderón, 2000: 14-15)

Otros autores como *David y Roger Jonson (1987)* ubican los principios del Aprendizaje Cooperativo con la participación activa de F. Parker en el siglo XIX como responsable de una escuela pública en Massachussets en donde *aplica el método cooperativo y difunde este procedimiento de aprendizaje* planteado por Lancaster. Puede decirse entonces, que el Aprendizaje Cooperativo llevado a la práctica tiene sus antecedentes más importantes justamente con la aparición de la escuela lancasteriana. (Lobato Fraile, 2004)

Aportaciones teóricas...

Como tal, el Aprendizaje Cooperativo no fue bautizado con ese nombre sino hasta la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, dado que su base está sujeta al desarrollo de las teorías interaccionistas, es imprescindible considerar las aportaciones teóricas que, desde el interaccionismo (como detonador de la Psicología Social) han alimentado el crecimiento y fortalecimiento del Aprendizaje Cooperativo.

Dichas aportaciones se remontan principalmente a los trabajos de Kurt Lewin (1935) donde se contempla al individuo en la *consecución de metas deseadas* a partir de la motivación que para él representan los estados de tensión producto de la interacción. Es entonces, que para Lewin son estos estados de tensión los que sirven como impulso para alcanzar una meta y además, le dan el carácter especial a tal impulso dado que es éste el que *motiva a la gente a comportarse individual, competitiva o cooperativamente*. (Ovejero, 1988: 250)

Por su parte, *en la escuela activa de principios del siglo XX promovida por John Dewey (1859-1952) también se enfatiza sobre la necesidad de la interacción entre*

los alumnos, y se considera que al aprendizaje como un proceso que se construye socialmente, es decir, que aunque es un fenómeno individual, se da en una marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo. Este proceso de aprendizaje se constituye como una triangulación entre el saber, el saber hacer y el ser. (Ferreiro y Calderón, 2000: 17)

Una de las características más notables del Aprendizaje Cooperativo, se define con el hecho de que, al fomentar la cooperación en un grupo como condición para alcanzar las metas deseadas por el mismo, se reduce el prejuicio, la discriminación y la exclusión de los que física y mentalmente pudieran estar en desventaja.

En los trabajos del Allport (1954) se señala que “el prejuicio [...] puede ser reducido por el contacto, en igualdad de status, entro los grupos mayoritarios y minoritarios en la consecución de metas comunes” y que “la desegregación e integración escolares se basan en el supuesto de que la colocación de estudiantes heterogéneos (en términos de pertenencia étnica y de condiciones disminuidas) en la misma escuela y en la misma aula, facilitará las relaciones positivas y las actitudes entre los estudiantes.”²¹

Esta aportación de Allport es una pieza clave para entender la peculiaridad del Aprendizaje Cooperativo como modelo de integración e interacción, ya que no es suficiente la proximidad física o la pertenencia a un mismo grupo, sino el sentido de identidad y de adaptación así como la participación de cada uno de sus miembros en la consecución de tareas.

Son reconocidas también las aportaciones de Morton Deutsch (1973) quien fuera discípulo de Lewin y que conceptualizara el conflicto propio de la interacción, como una carga de efectos constructivos o destructivos sobre el desarrollo de un individuo en su grupo. Es decir, que el conflicto, entendido en este sentido como la

²¹ Ovejero, A (1988) *“Psicología Social de la Educación”*: *“El trabajo cooperativo como solución a los problemas escolares”*: (pp. 264). Ed. Herder, Barcelona

competencia o el individualismo, favorecen a la desintegración, mientras que el cooperativismo (también considerado como conflicto si se atiende a los hábitos de interacción) promovería la integración y la unificación del grupo. Es en este sentido que se entiende la dimensión de los constructivo o de destructivo que describiría Deutsch. (Ovejero, 1988: 250)

Ya en los términos más formales del Aprendizaje Cooperativo, Kelley y Thibaut (1969) hacen una aportación destacada en cuanto a que en su definición de cooperación, puede contextualizarse el principio básico del Aprendizaje Cooperativo: la interdependencia. Ellos *definen una estructura cooperativa como aquella en la que las recompensas o esfuerzos del individuo son directamente proporcionales a la cualidad del trabajo de grupo.* (Ovejero, 1988: 251)

De este modo, al tiempo en que la Psicología Social iba desarrollando aspectos teóricos esenciales como la interacción, sus aportaciones y definiciones preveían el desarrollo de tendencias más específicas, que desde su origen, atendieran necesidades sociales cada vez más complejas. A esto, responde el Aprendizaje Cooperativo como formador de dinámicas de relación en los que se integran diversas esferas del desarrollo humano como el autoestima o la motivación.

Puede entenderse entonces, que el Aprendizaje Cooperativo nace de la necesidad de los demás para el desarrollo particular de cada ser humano: la dinámica social cooperativista y sus efectos en la consolidación y comportamiento del individuo.

Como tal, el Aprendizaje Cooperativo ha venido desarrollándose cada vez con más énfasis en tanto que se postula como una buena alternativa de enseñanza que mejora el rendimiento y la calidad del ser humano.

Autores más importantes...

Muchos de los trabajos más representativos y sustanciales en el campo específico del Aprendizaje Cooperativo, tienen un origen en la autoría de algunos psicólogos, educadores o pedagogos que han implantado notables aportaciones que resultan indispensables para entender más y mejor los alcances de estas estrategias de enseñanza-aprendizaje propiamente en el ámbito escolar.

Lev Semionovich Vigotsky

Si este autor pudo haberse tomado como referencia en cuanto al desarrollo histórico de la teoría, resulta elemental considerar su trabajo como el fundamento principal sobre el que giran los comienzos del Aprendizaje Cooperativo.

Con Vigotsky aparece primeramente la noción de Desarrollo Humano Integral basada en la idea que sostiene acerca de que *la existencia en la sociedad, vivir y compartir con otros es fuente y condición del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintivos y comunes al hombre.*²²

Particularmente, el enfoque de Vigotsky se centra en la idea de que todo aquello que tiene que ver con el desarrollo del individuo, deviene de la estructura social en la que éste se desenvuelve, es decir, que los procesos psicológicos de una persona están vinculados con otros procesos externos a él: los socioculturales.

Un aspecto del que parte dicho condicionamiento de lo social a lo individual, es justamente la denominada internalización como medio por el que un individuo conoce su cultura y se apropia de ella, pero además, como mecanismo por el que es capaz de aprender.

²² Ferreiro, G. y Calderón, E. (2003) *El ABC del Aprendizaje Cooperativo: trabajando en equipo para enseñar y aprender*. Ed. Trillas, México.

Este proceso de internalización está determinado por las acciones llevadas cabo por cada sujeto y por los procesos de comunicación que se dan entre ellos, al momento de interactuar.

Vigotsky considera, además, que existe un *vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo*, enfatiza en la *existencia de una unidad dialéctica (sistema interactivo) entre el hombre y su entorno* que sobrepasan las ideas *dualistas o reduccionistas*. En esta *unidad dialéctica se emplean categorías como : conciencia (intelectual y afectiva), pensamiento y lenguaje, actividad y comunicación y otras relaciones interfuncionales*; es decir, procesos básicos para la interacción y el desarrollo individual.²³

En este sentido, la perspectiva de Vigotsky resulta importante porque se contempla a la educación como un factor *distinto al desarrollo* pero que mantiene una estrecha relación con éste. Bajo este señalamiento, la educación queda entendida como un proceso que de da paralelamente a la socialización que se encamina con el desarrollo del ser humano desde *sus primeros días de vida y muy probablemente desde antes de nacer*. (Op. Cit, 2000: 37)

Es así que Vigotsky considera a la educación como el proceso que guía el desarrollo y en este sentido, ha puntualizado sobre diferentes tipos del mismo: *el desarrollo alcanzado y el desarrollo potencial*.

En el primero, se hace caso a aquello que el sujeto es capaz de lograr sólo sin necesitar de los demás al mismo tiempo que esto pone en evidencia todo aquello que sabe (*su nivel intelectual*). El desarrollo potencial, por su parte, también hace referencia a todo aquello que un individuo puede hacer por sí mismo, pero que *sin embargo, es posible que lo haga con ayuda de otro, lo que muestra su nivel potencial*. (Op. Cit., 2000: 37-38)

Este desarrollo potencial hace alusión a un sentido de adaptación y socialización que permite a un sujeto llegar a entenderse con otro y otros para alcanzar sus

²³ *Ídem* (pp. 37)

objetivos; de ahí la importancia de la cooperación como dinámica de relación, por lo menos, en lo que respecta a la formación escolar.

Para Vigotsky existe una distancia entre los niveles alcanzados por un individuo en estos dos tipos de desarrollo: *el nivel real (desarrollo alcanzado) y el nivel próximo (desarrollo potencial)*, que se presentan *en cada situación de aprendizaje o para cada cosa que se quiera aprender ya sean conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en la escuela o fuera de ella.*²⁴

Esta distancia a la que Vigotsky denominó *Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)* considera a los procesos de aprendizaje como el factor principal que condiciona la educación y el desarrollo. Por ejemplo: caminar es un proceso que, en condiciones fisiológicas normales, puede llevarse a cabo sin la ayuda de los otros; sin embargo, aprender a caminar es forzosamente un proceso que en principio, requiere de la colaboración y ayuda de los demás aunque posteriormente no se requiera dicha ayuda.

Es así, que el aprendizaje es el medio para que un individuo pase de un tipo de desarrollo a otro y, al mismo tiempo, para que el carácter social de la educación se internalice.

*La educación es así: mover o moverse de un nivel actual a otro deseado, en una espiral ascendente, y el proceso que tiene lugar es el aprendizaje; para ello es necesario que existan relaciones interpersonales, procesos de comunicación y diálogo, que favorezcan la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento.*²⁵

Según Vigotsky (1978), en el proceso de internalización pueden presentarse algunos factores que permiten que el proceso se lleve a cabo, o que por el contrario, pueden obstaculizarlo. Entre dicho factores se encuentran:

-La actitud del individuo ante el objeto de conocimiento.

²⁴ ídem (pp. 38)

²⁵ ídem

-La capacidad de quien actúe como mediador entre el individuo y el objeto, tanto para identificar los niveles de desarrollo del sujeto y estimularlo adecuadamente a un nivel potencial.

-*La creación de situaciones de aprendizaje grupal y cooperativo donde la interacción social (interpersonal), la comunicación, el diálogo y la intersubjetividad lograda favorezca la mediación, y por lo tanto, la internalización.*

-*la reflexión individual y colectiva sobre los procesos y resultados (metacognición), en la aplicación y transferencia del conocimiento aludiendo a la carga afectiva que esto representa.*

26

En la interacción entre alumnos, tal como lo plantea Vigotsky, se *da un proceso de intersubjetividad* que atiende y responde básicamente a la forma en que cada persona entiende y comprende el medio en el que vive, por lo que ésta es una *condición necesaria para la internalización, es decir, para aprender*. De ahí la importancia de la integración grupal para el óptimo funcionamiento de un proceso de Aprendizaje Cooperativo.

En la concepción de Vigotsky, el proceso de aprendizaje *aparece dos veces en el desarrollo del niño*, la primera responde a la dimensión social de dicho proceso, y la segunda es la que supone que después se ajusta a una dimensión más individual. Es decir, en un principio el aprendizaje atiende a la formación misma de la sociedad y de los requerimientos que esta misma impone; posteriormente, todo aquello que se conoce se adapta al desarrollo mismo de la personalidad, de los intereses y necesidades particulares de cada individuo, que si bien sigue manteniendo un matiz del aspecto social, su desarrollo atiende a los aspectos interpsicológicos, donde intervienen más claramente aspectos biológicos, físicos y/o emocionales propios de cada persona.

Es así que la concepción sobre el Desarrollo Integral Humano de Vigotsky, considera como imprescindibles los procesos de internalización, y se fundamenta el

²⁶ *ídem*

la relación entre la educación y el aprendizaje; de ahí que las aportaciones de este autor tengan una importante relevancia para el desarrollo del Aprendizaje Cooperativo tanto a nivel teórico como en la práctica y metodologías que se han elaborado en torno a él.

Robert Slavin

Desde la década de los 80's, este autor ha venido explicando una gran cantidad de investigaciones en torno a los avances y efectos del Aprendizaje Cooperativo, por lo que resulta importante hablar de sus aportaciones en torno a las líneas de investigación que ha desarrollado en la Universidad de John Hopkins, E.U. (Lobato Fraile, 2004)

Hablando en términos de organización en el proceso de aprendizaje, Slavin hace un importante señalamiento sobre el uso del lenguaje en el trabajo y el aprendizaje en equipo. Los alumnos empiezan a desarrollar la capacidad de hacer explícitas las ideas que no todos entienden igual, esto es, que generalmente existe algún miembro del equipo que atiende adecuadamente las instrucciones, ideas o conceptos que explica el profesor; entonces, al tener que transmitir esas ideas a sus compañeros con la finalidad de que los objetivos a desarrollar queden claros, el lenguaje empieza a sufrir una especie de transformación dado que queda sujeto al mismo nivel de desarrollo de los integrantes del equipo: se ajusta a las formas de hablar y expresarse propias de su edad y de su tiempo, al nivel donde estas estrategias sean aplicadas; pero también a los lazos afectivos y de amistad o compañerismo que existan en el interior del equipo, e inclusive, a posturas y gestos que enriquezcan dicho lenguaje. Todas las características significativas de los miembros del grupo con el que se inicia un programa de Aprendizaje Cooperativo.

De entre las características esenciales de los trabajos de Slavin, sobresalen aquellas que hacen hincapié en algunos de los aspectos determinantes que condicionan el éxito o el fracaso de los programas y estrategias de Aprendizaje

Cooperativo. Tales características son principalmente: el trabajo en equipo, las recompensas dada al mismo cuando consiga llevar a término una tarea, la responsabilidad que cada individuo tiene de su propio proceso de aprendizaje, y finalmente, que entre los miembros del equipo exista la misma oportunidad de éxito. (Rogers y Kutnick, 1992)

Primeramente, sería importante resaltar que este autor contempla esencialmente dos aspectos en el Aprendizaje Cooperativo: la *estructura didáctica de la tarea* y la *estructura incentiva del estudiante*.

Como *Estructura Didáctica* se entienden todas aquellas formas de enseñar que son conocidas en el terreno de la docencia y que son aplicables a una técnica de aprendizaje: organización de la clase, exposiciones, etc.

Como *Estructura Incentiva*, se definen todos los elementos de motivación que son utilizados para estimular a los alumnos.

Para Slavin (1992) el Aprendizaje Cooperativo *más que un método didáctico es un conjunto de técnicas específicas, por ello, cuando se habla de Aprendizaje Cooperativo se hace referencia al modo específico en que ambas estructuras se articulan como dos elementos fundamentales de toda organización didáctica*.²⁷

Dicha articulación está compuesta por cuatro principales factores:

a) *Comportamiento cooperativo*, que se refiere básicamente al nivel de participación en el que se engloban acciones como el *intercambio de información y comunicación, la participación, coordinación y establecimiento de los procedimientos*, entre otras.

²⁷ Slavin, (1992): citado en Lobato Fraile, (2004) "*Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo*", Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.

b) Estructura incentiva cooperativa, en la que quedan definidos todos aquellos elementos que sirven de estímulos al grupo cuando éste ha conseguido llevar a fin la tarea que se le ha encomendado.

c) Estructura cooperativa de la tarea, que ha sido entendido como el deber que implica para el grupo llevar a término la tarea a beneficio de todos.

d) Motivos de la cooperación que hacen referencia al deseo de cumplir con los objetivos planeados por el grupo.

En este sentido, para Slavin una técnica de Aprendizaje Cooperativo requiere de tres elementos esenciales:

1. Recompensa del grupo: especificándose que es mediante el proceso de adaptación del grupo a una situación de cooperación, que se va a delatar la satisfacción grupal e individual el llevar a cabo la consecución de una tarea.

2. Responsabilidad individual: entendiéndose por ello que cada integrante del grupo aprende de acuerdo a un proceso particular que va encaminado a los alcances y límites que el mismo decida, y a los intereses y metas que construya.

3. Misma oportunidad de éxito: referido no solamente al éxito condicionado al trabajo de todo el grupo, sino más específicamente a que todos sus miembros pueden mejorar en base a los resultados obtenidos con anterioridad.

Más explícitamente, las recompensas grupales pueden ser toda clase de incentivos con los que se reconozca el trabajo y el esfuerzo del equipo, pero que estén condicionados por un singular aumento en su rendimiento académico, de tal forma que se mantenga cierto nivel de estimulación que permita sucesivamente la entrada de todo el grupo (subdividido en equipos) a un proceso de competencia cooperativa para alcanzar las recompensas a su esfuerzo.

Por su parte, la responsabilidad individual, como factor determinante del Aprendizaje Cooperativo según Slavin (1992), *significa que el éxito del equipo depende del aprendizaje individual de todos los miembros del equipo*. Esto es un poco lo que se ha denominado *interdependencia* en tanto que la consecución de una tarea está condicionada por la participación y el trabajo de cada miembro del equipo considerando las áreas o habilidades que cada uno desarrolla con más facilidad. De esta forma, es mediante la participación con el resto de su equipo que cada miembro del mismo refuerza sus conocimientos previos y adquiere conocimientos nuevos a los que individualmente hubiera accedido con más dificultad o simplemente no hubiera adquirido sino se presentarían los niveles óptimos de motivación. (Rogers y Kutnick, 1992: 251)

Es así que el aprendizaje individual queda definido mediante el intercambio habilidades, conocimientos e información que permitan a los individuos alcanzar las metas que la tarea requiere.

A su vez, la igualdad de oportunidades *significa que los alumnos contribuyen al éxito de sus equipos mejorando su propia actuación anterior*; esto es, que es también mediante la participación que los alumnos empiezan a hacerse concientes de sus esfuerzos y por ende, a valorarlos más, así como reconocer los esfuerzos de sus compañeros. De este modo se asegura una mejora y un aumento del nivel de motivación que los impulse a participar.

Es por ello que se estas tres concepciones o dinámicas de aprendizaje que se dan mediante la interdependencia, pueden presentarse gráficamente a través de una triangulación dado que no son factores que se presenten de manera aislada, sino que dependen uno de otro para que se hagan manifiestos los efectos positivos del Aprendizaje Cooperativo y del trabajo en equipo que éste requiere.

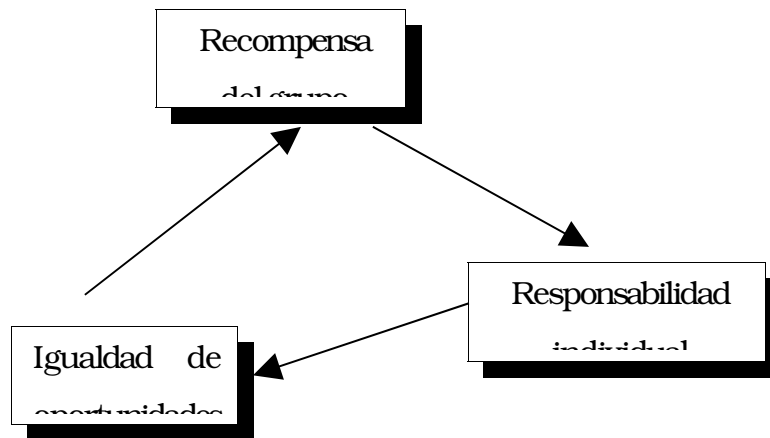


Fig. 1. Representación gráfica de los factores de aprendizaje y cooperación; Slavin (1992)

David Johnson y Roger Johnson

Trabajando en el Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnessota, las investigaciones de David y Roger Johnson han tenido una significativa relevancia en el desarrollo teórico y práctico del Aprendizaje Cooperativo: *han desarrollado una extensa producción de estudios y recursos con vistas a mejorar el aprendizaje con nuevos procedimientos en la escuela.* (Lobato Fraile, 2004)

Estos autores puntualizan sobre cuatro elementos esenciales para un proceso de Aprendizaje Cooperativo:

1. La interdependencia positiva.

Proceso en el cuál, el éxito de un miembro del grupo está vinculado al éxito de todos, y es mediante la *coordinación de los esfuerzos individuales* que se consigue este resultado y se alcanza la resolución de tareas.

Johnson, Johnson y Holubec (1994) sugieren que la interdependencia positiva puede conseguirse de diferentes formas:

- A través de objetos comunes.
- Mediante la división del trabajo
- Compartiendo materiales y recursos o informaciones.
- Asignado diversos roles
- Recompensando al grupo

Este proceso de interdependencia es el elemento clave para que pueda construirse una interacción cooperativa que se vea reflejada en *la disponibilidad a la influencia del otro, en la adquisición de recursos psicológicos, en la motivación y en el rendimiento individual.* (Lobato Fraile, 2004)

2. La interacción positiva “frente a frente”

Queda entendida como un producto de la interdependencia, como la *animación y colaboración recíprocas para conseguir los objetivos comunes* (Lobato Fraile, 2004)

La manifestación de este tipo de interacción dentro del grupo, puede darse por diferentes vías:

- Apoyo o ayuda recíproca
- Intercambio de recursos
- Ampliación de las perspectivas y criterios al confrontar ideas, creencias y pensamientos
- Motivación
- Influencia indirecta a través del comportamiento normativo del grupo
- Nivel moderado de ansiedad y estrés.²⁸

²⁸ Johnson, R. y Johnson, D (1993) : citados en Lobato Fraile, (2004) *“Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo”*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.

3. La enseñanza-aprendizaje de competencias interpersonales y la formación de pequeños grupos

En este caso, la competencia se define como “moldeadora” de una *cooperación eficaz* basada en recursos necesarios e imprescindibles como:

- Claridad en los objetivos e intereses del grupo
- Mantener abiertas las líneas de comunicación entre sus integrantes
- Afrontar positivamente los conflictos
- Elaborar alternativas para tomar decisiones
- Distribuir adecuadamente el poder de influencia en el grupo

4. La revisión y control del comportamiento del grupo

El desarrollo teórico que han expuesto estos autores, abarca de manera muy general los alcances que tiene el Aprendizaje Cooperativo, aunque en casi todas las líneas de investigación que describe Lobato Fraile (2004), otros autores puntualizan sobre los mismo puntos. Sin embargo, la importancia de este primer enfoque de la teoría, radica principalmente en que reconocer los factores más elementales que se consideran en un proceso de Aprendizaje Cooperativo al mismo tiempo que esto sirve para definir más detalladamente los conceptos utilizados en otras tendencias de investigación.

Anastasio Ovejero

Siendo un importante y reconocido psicólogo de la Universidad de Barcelona, España, Anastasio Ovejero ha contribuido al esclarecimiento en torno a la participación de la Psicología Social en ámbito educativo. En este sentido, retoma algunos de los aspectos y trabajos más relevantes del Aprendizaje Cooperativo y sus

efectos en el desarrollo de la personalidad y la formación social de los seres humanos.

Elabora importantes observaciones sobre las diferentes formas de interacción entre los estudiantes considerando de antemano los efectos particulares que el ámbito escolar tiene sobre el individuo: la competencia, el individualismo y la cooperación.

Según Ovejero (1988), dichas formas de interacción están presentes entre los estudiantes específicamente en el ámbito escolar en el que se desarrollan: *a) pueden competir entre sí para ver quién es “el mejor”; b) pueden trabajar individualmente para conseguir una meta sin prestar atención a los otros estudiantes; y c) pueden trabajar cooperativamente estando cada uno interesado en el trabajo de los otros tanto como en el suyo propio.*²⁹

Una aportación importante para hablar de cooperación, es la que le define como.

*una situación social en la que las metas de los individuos separados, van tan unidas que existe una interdependencia positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo.*³⁰

De este modo, el autor diferencia otras formas de interacción que se caracterizan por ser situaciones competitivas en donde las metas de un individuo están alejadas de las metas de los demás, y por ello, se establece *una interdependencia negativa* en la que sólo una persona o un número muy reducido del grupo, llevan a bien una tarea en tanto que otros (a veces siendo la mayoría del grupo), no alcanza ni siquiera los mínimos niveles de aprovechamiento. Es entonces, que para que uno alcance una meta, debe asegurarse de que otros muchos deben no alcanzarla.

²⁹ Ovejero, A. (1988) “*Psicología Social de la Educación*”: “*El trabajo cooperativo como solución a los problemas escolares*” (pp. 249) Ed. Herder, Barcelona

³⁰ Morton Deutsch, (1962): citado en: Ovejero, 1988: 250)

Por su parte, en una relación individualista no existe correlación alguna dado que cada persona buscará su propio beneficio sin importarle si los demás lo alcanzan o no. Es decir, que mientras en la cooperación o la competencia existe “el reconocimiento” de los demás, dicho reconocimiento varía positiva o negativamente a una u otra forma de relación; es así, que reconocer a los demás queda sujeto a la importancia que representen los demás miembros del grupo: en la cooperación para alcanzar la meta de todos, y en la competencia, para reforzar sólo el éxito de uno o de muy pocos.

En el caso del individualismo, no es claro un sentido de importancia ni positiva ni negativamente. Es entonces que el aprovechamiento o el trabajo de los demás no es tomado en cuenta como el motivo o el medio por el que se alcanzará una meta.

Ovejero define plenamente la cooperación y acentúa los efectos que ésta tiene sobre la motivación escolar basada en el desarrollo de los procesos interpersonales. Considera la motivación en tanto que para aprender, ésta *puede ser definida como “el grado en que los estudiantes se esfuerzan para alcanzar las metas académicas que perciben como importantes y valiosas.”*³¹

Es así que la motivación está constituida por sentimientos que obedecen más específicamente a cuestiones más individuales *como el orgullo o la satisfacción por el buen rendimiento*, sin embargo, también es inducida por las relaciones de interdependencia que se establecen en ámbito escolar y más propiamente, en los procesos de aprendizaje; donde debe considerarse plenamente, la importancia que tiene la estructura social donde cada individuo se desenvuelve. (Ovejero, 1988).

³¹ (Jonson, R. y Johnson, D. (1985): citados en Ovejero, A. (1988) “*Psicología Social de la Educación*”: “*El trabajo cooperativo como solución a los problemas escolares*” (pp. 254). Ed. Herder, Barcelona.

Ovejero (1988) señala que *son los procesos interpersonales los que determinan la motivación a aprender, es decir, que se trata de un fenómeno inherentemente interpersonal, pues “cuanto más apoyan los compañeros los esfuerzos de uno para el rendimiento y cuanto más facilitan estos esfuerzos, mayor será la motivación al rendimiento;* de esta manera, las estrategias de Aprendizaje Cooperativo ya contienen en sí mismas, un sistema de motivación a aprender *basada en la satisfacción y el gozo de incrementar los conocimientos y la competencia cooperativa que les son propios, además de considerar el beneficiar a otros.*³²

Este autor explica los efectos del Aprendizaje Cooperativo en el rendimiento académico:

- *Calidad de la estrategia de aprendizaje* en la que se dejan al descubierto, nuevas y mejores estrategias cognitivas de aprendizaje que resultan más benéficas en comparación con las que se dan en situaciones de competencia o individualistas. Esto se debe, en gran parte, a los procesos de discusión, organización y manejo de la información que requiere el trabajo en equipo.

- *Búsqueda de la controversia vs. Búsqueda de la concurrencia* y esto se explica dado que las controversias que se dan en el manejo de información, pueden ser resueltas constructivamente en las relaciones de cooperación, y de este modo, se promueve la *curiosidad epistémica o incertidumbre sobre la exactitud de los propios puntos de vista, una búsqueda activa de la información y consecuentemente un mayor rendimiento y retención del material aprendido* que responden a las estrategias del Aprendizaje Cooperativo.

- *Procesamiento cognitivo* de la información en la que se favorece el manejo oral de la información, la necesidad de que dicha información sea explícita a

³² *Ídem* (pp.255)

los demás y la capacidad de almacenarla procurando de este modo, una mejor retención de la misma.

- *Apoyo de los compañeros* como base misma de la motivación a aprender, como proceso de integración en la son consideradas las ideas, opiniones y habilidades de aquellos estudiantes académicamente en desventaja, que en situaciones de competencia o de individualismo, no son consideradas y sobre todo, que se suponen incorrectas o como respuesta a un proceso de incapacidad. De esta manera se eliminan aquellas actitudes en las que predomina la descalificación y la desvaloración de los demás dado que el trabajo de cada uno se vuelve indispensable e importante.
- *Implicación activa mutua en el aprendizaje* dado que se despierta en los estudiantes una nueva actitud hacia las cuestiones educativas en las que se van haciendo más responsables de su propio proceso de aprendizaje y de esta manera responden más entusiastamente a las actividades escolares.
- *Cohesión grupal* en la que se establecen relaciones afectivas mutuas como respuesta a la construcción de situaciones de amistad o compañerismo en las que además, se da un proceso muy fuerte de identidad y pertenencia con el grupo.
- *El pensamiento crítico* que se desarrolla como consecuencia del manejo, organización, almacenamiento y expresión del conocimiento que sustentan las estrategias cooperativas de enseñanza, además de las discusiones, controversias y acuerdos a los que debe llegar el equipo como requisito para alcanzar una meta; es así que aprende a considerar las opiniones de los otros y a tener una mentalidad “más abierta” a la diversidad de pensamiento que hay en el grupo.

- *Desarrollo de actitudes positivas* hacia las materias categorizadas como “difíciles” a las que usualmente, los estudiantes se enfrentan con miedo o con bajas expectativas de sí mismos para acreditarlas. Es así, que con las estrategias de Aprendizaje Cooperativo, y los efectos que ya se han enlistado, los alumnos eliminan ciertos prejuicios acerca de su incapacidad para afrontar una materia complicada dado que se saben apoyados por el resto del grupo y pueden recurrir a él cuando se presenten algunas dificultades en torno a ella.

El Aprendizaje Cooperativo, tal y como lo describe Ovejero, responde más acertadamente a un proceso de metacognición en el que no solamente se atiende al proceso de aprendizaje, sino a la carga emocional en cuestión de la interacción con los demás, y a los efectos que tiene no solamente en el rendimiento académico, sino en el desarrollo integral de la persona.

Al reducirse las tensiones intra-grupo mediante el trabajo cooperativo, se desarrolla un clima social óptimo en el que los estudiantes no solamente mejoran sus relaciones con los demás, sino que tiene efectos positivos sobre el desarrollo de sí mismos atendiendo adecuadamente a la formación de su propio autoconcepto.

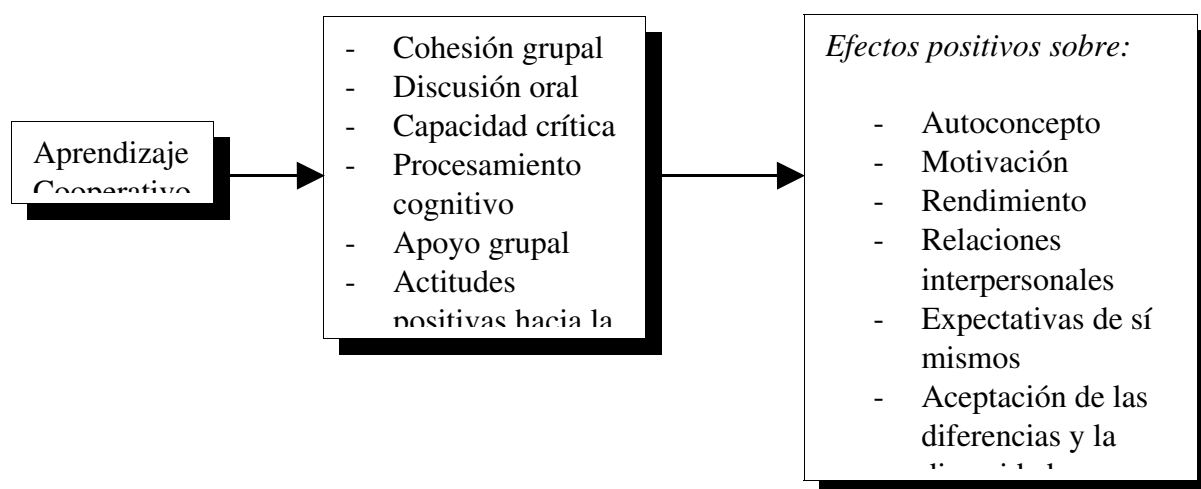


Fig. 2. Esquema de los efectos del Aprendizaje Cooperativo según Ovejero, (1988: 263)

Ovejero hace una extensa revisión bibliográfica para contextualizar los efectos de dichas formas de interacción. En su libro *Psicología Social de la Educación (1988)*, retoma los estudios de David y Roger Johnson ajustándolos a la técnica de metaanálisis, que según Glass (1977) *es la combinación de resultados de experimentos independientes con el propósito de integrar los hallazgos*. De este modo, sintetiza los resultados de una técnica de metaanálisis que se hizo de todos los trabajos elaborados respecto a las formas de interacción en el período comprendido de 1924 a 1981, de los cuáles, se construyen importantes conclusiones que posteriormente conformarían la base de una destacada discusión entre las “ventajas y desventajas” del individualismo, competencia y cooperación como formas constantes de interacción. (Glass, 1977: citado en Ovejero, 1981)

Estas conclusiones están enfocadas desde cuatro diferentes dimensiones:

1. La cooperación supera por mucho los índices de *logro y productividad* en algunas tareas de diversas áreas del conocimiento y en diferentes edades o niveles educativos tanto para la adquisición de dicho conocimiento como para su aplicabilidad, así como una mejora en algunos procesos psicológicos como la memoria. Sin embargo, en otras áreas donde se requiera *descifrar o corregir* la cooperación sería una técnica poco eficaz comparada con la que se da en una situación competitiva dado que, por un lado, son tareas que necesitan de rapidez y no de llegar a acuerdos en un equipo; y por el otro, por que el ambiente de competencia requiere forzosamente de determinadas habilidades que no todos poseen y no pueden aprenderse sino es mediante la práctica, pero estas tareas son de resolución inmediata, por lo que no todos son candidatos para resolverla acertadamente.

2. La cooperación es superior al individualismo en tareas que no son rutinarias e inclusive, cuando no sea necesaria una división del trabajo; es decir, que la cooperación requiere de una dinámica más activa que mantenga a los estudiantes en constante cambio en cuanto a las estrategias para adquirir el conocimiento. El individualismo, por su parte, responde a una o a muy pocas estrategias donde se pongan a prueba diversas habilidades de una misma persona.
3. La cooperación sin competencia entre los grupos, promueve *una mayor logro y productividad*, aunque esto no queda muy claro si se sabe que dentro de las técnicas cooperativas existe la competencia entre grupos para alcanzar un objetivo y al mismo tiempo, es esto sirve como incentivo para elevar la participación de los miembros del equipo. Deberá definirse entonces, una clara diferencia entre competencia negativa y competencia cooperativa.
4. La competencia interpersonal y el individualismo tienen similares niveles de logro y productividad.

Con estos señalamientos, Ovejero ha elaborado conclusiones en base a algunas críticas que ha hecho a los desajustes y a algunos aspectos desatendidos en los planes educativos generales; con ello, ha señalado algunas de los alcances que tendrían las estrategias cooperativas para resolver dichas carencias.

Primeramente se ha encontrado una discusión en la que se contempla al Aprendizaje Cooperativo como una opción de enseñanza en la que estarían integrados “los niños normales y los disminuidos” pese a que es común encontrar que aquellos niños con desventajas físicas o con problemas de aprendizaje, son cotidianamente excluidos porque las técnicas de enseñanza competitivas o individualistas no se ajustan a las necesidades de una minoría claramente en desventaja respecto a los demás.

Por otra parte, las *relaciones intersexuales* y el modo en que dichas relaciones se hacen presentes durante el desarrollo escolar de los individuos, y las problemáticas en torno a ellas, es una cuestión que se ha dejado de lado por considerar que es durante el proceso de crecimiento que tales relaciones se van definiendo y construyendo, de tal manera que van siendo más y más relevantes conforme los individuos maduran; sin embargo, es común encontrar diferencias y competencias entre sexos que tienen un impacto significativo sobre las relaciones que se estructuran al interior del grupo; por lo que hay tareas que sin las estrategias de cooperación, resulta más difícil llevarlas a cabo debido en primera instancia a esas diferencias tan marcadas: niños vs. niñas, hombres vs. mujeres y la constante pelea en la dotación de cargos o quehaceres para uno y otro, por ejemplo.

Algo similar ocurre cuando se integran miembros provenientes de otras etnias o grupos; existen problemas para que el resto del grupo los incluya en sus actividades y en sus dinámicas, por ello, el Aprendizaje Cooperativo facilita esos procesos de integración y disminuye considerablemente el prejuicio.

De esta manera, y según el trabajo de Ovejero (1988), el Aprendizaje Cooperativo presta muchas y diversas soluciones a los conflictos y problemas que se deben particularmente, al desarrollo de las personas en el ámbito educativo. En sí, la cooperación acentúa los *mecanismos de empatía* por el que se llevan a cabo los efectos de los efectos del Aprendizaje Cooperativo: Tales mecanismos obedecen principalmente a la interacción de los niños con el medio y a la construcción que ellos hacen del mundo por dicha interacción. Para Piaget (1932), *el egocentrismo y el desempeño de roles* a que los niños están sujetos desde los primeros años de vida, tiene un efecto negativo en su desarrollo y más específicamente, en su manera de asimilar y entender la información del medio; es decir, en se deteriora su proceso de aprendizaje. (Piaget, 1932: citado en Ovejero, 1988: 170)

Otro de los mecanismos por los que se evidencian los efectos del Aprendizaje Cooperativo, es aquel que activa los procesos de atribución que *los estudiantes utilizan para explicar y justificar su conducta* . Es decir, cuando los estudiantes han alcanzado el éxito, atribuyen que eso se debe a una cuestión de disposición propia, de esta forma *protegen su autoestima* al tiempo en que, si fracasan, atribuyen que se debió a una cuestión situacional más que propia. Por ello, se considera que si la cooperación en clases aumenta el nivel de autoestima de los estudiantes, al mismo tiempo se hacen concientes de sus esfuerzos y por ende, empiezan a desvanecerse aquellas expectativas negativas que tengan de sí mismo, las cuáles los llevan constantemente al fracaso. (Ovejero, 1988: 271)

Ovejero no solamente hace aportaciones importantes para el desarrollo teórico y práctico de la Psicología Social en la Educación, particularmente desde la planeación de estrategias de Aprendizaje Cooperativo, sino también al compilar una considerable cantidad de trabajos respecto a esta teoría así como los efectos que dichas estrategias tienen en la formación no solamente de los estudiantes, sino del ser humano. Más adelante, sus aportaciones serán consideradas nuevamente cuando se desarrolle más explícitamente un apartado donde se describan estas estrategias y los límites, alcances y soluciones de cada una.

Otros autores y sus tendencias de investigación...

Sin considerar menos importantes estas líneas de investigación, se presentan algunos de los estudios teórico-prácticos que se han llevado a cabo en torno a estrategias de cooperación y en la formación y constitución de grupos cooperativos en el ámbito escolar, así como sus alcances, sus adecuaciones y adaptaciones a diferentes contextos educativos.

Estas tendencias desarrolladas por estos autores, posiblemente no sean considerados como básicos para entender el Aprendizaje Cooperativo, sin embargo, responden más bien al reajustes de técnicas y prácticas más complejas para

sistematizar los efectos del Aprendizaje Cooperativo en dimensiones más generales ya que e otros lugares como Israel, Holanda, Noruega e Inglaterra, también empiezan a iniciarse estos procedimientos en los trabajos con grupos, aunque su expansión no es todavía tan evidente.

En la actualidad, las técnicas utilizadas en Aprendizaje Cooperativo están siendo utilizadas con mucho mayor frecuencia y han salido incluso del contexto de las escuelas para aplicarse también al ámbito laboral o de las Organizaciones. (Rosales, 1999)

Asimismo, las investigaciones sobre Aprendizaje Cooperativo van completándose e integrándose hacia diferentes perspectivas. Clemente Lobato Fraile (2004) en su trabajo titulado *Hacia una comprensión del Aprendizaje Cooperativo* señala algunas de las principales tendencias o líneas de investigación que se han desarrollado más recientemente.

Pese a que muchas de estas tendencias de investigación puedan parecer una tanto repetitivas, dado que retoman los aspectos básicos del Aprendizaje Cooperativo, cabría darles una importante consideración debido a que son estudios de autoría más reciente en las que han sido integrados algunos aspectos relevantes que obedecen a un continuo cambio social.

Una nueva línea de investigación, es la que elabora **Yael Sharan y Sholo Sharan (1994)** y otros colaboradores entre los que destaca Tel Aviv, de Israel.

Para el *Group Investigation of Sharan & Sharan*, el Aprendizaje Cooperativo queda señalado primordialmente por el efecto de la *interrelación grupal*. Dentro de este mismo proceso se evidencian algunos otros elementos que ya han sido señalados por Johnson, Johnson y Holubec (1994) y Slavin (1992): la interdependencia positiva y la recompensa del grupo, respectivamente.

Para Sharan y Sharan, la *recompensa del grupo* denominada así por Slavin (1992), está enmarcada como *motivación intrínseca* y es uno de los cuatro

elementos fundamentales que son resultado de la interrelación, entre los que se definen:

- a) La investigación
- b) La interacción
- c) La interdependencia
- d) La motivación intrínseca

*Según estos autores el punto de partida de toda actividad de aprendizaje es la organización de una investigación, suscitada de una motivación intrínseca, una interacción y una confrontación para poder llevarla a término.*³³

La investigación es la que orienta y da sentido al proceso de interacción por se la parte en la que se establecen los alcances y resultados que deben obtenerse con el trabajo en el grupo, es decir, a partir de la cooperación.

La interacción se refiere igualmente a los procesos de intercambio y comunicación, a la discusión, coordinación y organización que se da en el grupo como herramientas para lograr los objetivos que se han impuestos desde la investigación. Para esto, es importante que el docente deje de ser visto como unidad autoritaria y promueva las competencias cooperativas, entre las que destacan:

a) *Un clima y un ambiente de comunicación* donde se de permita la libre expresión de ideas, pensamientos, sentimientos, etc. sin descalificar las formas de expresión de los demás, ni mucho menos de los sujetos que las emiten.

b) *Desarrollar competencias comunicativas* en las que se debe incluir, además del intercambio, el desarrollo de cada persona en cuanto a sus habilidades para

³³ Lobato Fraile, (2004) *"Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo"*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.

hablar, escuchar y reflexionar sobre el proceso de interacción, al mismo tiempo que se convierta en un espacio donde todos los integrantes participen y expresen sus opiniones. De esta manera, debe evitarse que sea un persona o una parte reducida del grupo las que guíen el proceso de comunicación.

c) *Reflexión sobre el trabajo* tanto del grupo como del profesor con la finalidad de *identificar, analizar y evitar* situaciones que puedan poner en riesgo el proceso de aprendizaje; esto traerá como resultado que se formulen nuevas formas de organización que se lleguen a considerar necesarias para el avance del grupo.

d) *Organizar actividades que faciliten el aprendizaje interactivo*, que se refiere principalmente a la elaboración de problemas y tareas que puedan resolverse de diferentes formas, lo que pone en evidencia los conocimientos ya adquiridos y obliga a los miembros del grupo a discutir y a confrontarse para desarrollar esas soluciones.

Es entonces, que los integrantes del grupo deben elaborar *el significado de los conocimientos conseguidos en función de la pertinencia del problema* y la *motivación intrínseca* corresponde a un efecto en que la motivación no queda reducida a una estrategia para favorecer el aprendizaje, sino que es un *componente fundamental para este proceso*; y es intrínseca porque alude a la gratificación o satisfacción que se tiene por el simple hecho de llevar a cabo una tarea; lo que denota una diferencia con la motivación extrínseca, que es aquella en la que se sólo se conduce a la acción para conseguir un premio o evitar un castigo. (Sharan y Sharan, 1994: citados en Lobato Fraile, 2004)

Otro grupo de investigadores, está conformado por **Spence Kagan y Michael Kagan** en al Universidad de California, E.U.

Estos autores *dirigen investigaciones sobre el Aprendizaje Cooperativo en lo que han llamado el Structural Approach* : aquí se reconocen seis importantes aspectos del Aprendizaje Cooperativo. (Lobato Fraile, 2004)

- a) *La estructura:* que se refiere básicamente a las estrategias de aprendizaje que el alumno o todo un grupo ponen en marcha para alcanzar los objetivos que han sido guiados según los intereses o propósitos del docente. Estas estrategias pueden definirse más claramente, como las acciones y habilidades que se emplean para alcanzar una meta, y de este modo, se forma una gama diversa de aquellas maneras en como se pueden llegar a obtener los resultados que la tarea exige.
- b) *Los principios fundamentales:* que están basados principalmente en las aportaciones de Slavin (1992):
 - Interacción
 - Igualdad de posibilidades
 - Interdependencia positiva
 - Responsabilidad individual.
- c) *Relaciones interpersonales:* que se dan principalmente durante la construcción del grupo.
- d) *El equipo.* Estos autores consideran importante hacer una distinción entre grupo y equipo. Sugieren que en el primero no se crea una identidad ni se tiene una larga duración. En un equipo, por su parte, se hace referencia a las características de un grupo estrictamente cooperativo en el que si se da un proceso de identidad, pero que además, mantiene relaciones estrechas más durables.
- e) *La conducción de la clase.* Aquí resalta con obvedad el papel del instructor o maestro, quien *debe planificar y estructurar la*

secuencia del aprendizaje al mismo tiempo que animar, regular y hacer seguimiento de los procesos. Por ello es importante considerar en principio la formación docente de quienes guían los procesos de aprendizaje de un grupo para que las relaciones de cooperación tengan éxito o no.

- f) Las competencias sociales del grupo: esto es, que debe considerarse que el desarrollo y el aprendizaje de competencias sociales es imprescindible para llevar a cabo un Aprendizaje Cooperativo. (Lobato Fraile, 2004)

Es importante la consideración que estos autores hacen sobre el efecto de la competencia en el desarrollo de la cooperación como estrategia de aprendizaje, que sin duda, lleva a los sujetos a plantearse también diferentes formas de interacción que van más allá del alcance de una meta. Esta consideración es relevante en tanto que muy pocas veces se ha hablado de la competencia como una parte integral de la cooperación. En sí, la competencia no puede ser contemplada solamente como una forma de interacción, tal como lo planteaba Ovejero (1988), sino que debe ser definida y conceptualizada dejando del lado el aspecto meramente negativo de la misma para diferenciarla adecuadamente de la competencia cooperativa a la que se ha hecho alusión anteriormente.

Por su parte, la *Complex Instruction* en otro grupo de investigación dirigido por **Elisabeth Cohen (1994)** en la que se hace referencia a un factor poco mencionado en los postulados teóricos del Aprendizaje Cooperativo: el “status”.

Este “status” no se refiere solo a las cualidades intelectuales o sociales, sino que abarca un amplio espectro de variables personales, sociales y culturales.³⁴

³⁴ Cohen, E. (1994) : citado en Lobato Fraile, (2004) “*Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo*”, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.

El status se encierra en los procesos de atribución que se dan en la formación de un grupo, a las especulaciones y clasificaciones que se hacen de cada uno de sus integrantes y a las expectativas que se hacen de ellos en respuesta a aspectos mínimos que se dejan ver en relaciones muy poco profundas.

Cohen sugiere que este factor es importante en la construcción y planificación del trabajo en grupo, lo que deviene de un ajuste o adaptación a la presencia de los otros.

Para esta autora, el status de diferentes miembros no es sólo un problema de desigualdad social o de clasificación interna en el grupo, subraya que es también origen y causa de diferencias de aprendizaje; advierte además, que una evaluación de status alto que se haga de uno mismo antes del trabajo en grupo, predice o coincide también con la evaluación de un mayor aprendizaje adquirido al finalizar el trabajo grupal.³⁵

Esta concepción sobre el status, sugiere más bien que éste es un factor que corresponde a aspectos más personales como el autoestima. Es decir, puede entenderse que una persona que se considere a sí misma como capaz de alcanzar una meta y adaptarse al trabajo en equipo, tendrá mejores posibilidades de adquirir nuevas herramientas de conocimiento que aquellos que sean renuentes a la cooperación. Es así, que pese a que la cooperación garantiza un aumento en el rendimiento académico, es status entendido como el reconocimiento los esfuerzos y capacidades propias, garantiza además, una mejor evaluación de si mismo después del trabajo con lo demás.

Es así, que Elisabeth Cohen (1994) aporta una visión importante y singular sobre la consolidación de la cooperación a partir de las expectativas personales de la cada uno de los miembros del grupo.

El aspecto negativo del status, sería aquel en el que diferenciarse de los demás conduzca a la discriminación y por consiguiente, los miembros en desventaja social, cultural o académica, se mantendrían en niveles más bajos en la construcción del proceso de aprendizaje desde la cooperación.

³⁵ *ídem*

Cohen (1994) sugiere que deben establecerse ciertas condiciones para evitar el egocentrismo o la discriminación como polos extremos y opuestos de la cooperación:

1. Modificar los prejuicios de los alumnos y del profesor al promover *una visión amplia de las habilidades necesarias en la consecución de una meta*, lo que conlleva a considerar las capacidades de unos y otros integrantes y los “obliga” a interactuar. Este proceso resultará en una *valoración más justa de las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del grupo*. (Lobato Fraile, 2004)
2. Fomentar la competencia cooperativa
3. Organizar tareas complejas
4. Otorgar a cada miembro un rol o una tarea a desempeñar
5. Evaluar y optimizar el trabajo de grupo

De esta manera, la perspectiva de Cohen contempla más detenidamente el desarrollo de la personalidad mediante la concepción y definición del papel que cada miembro desempeña en su grupo, recalcando (a diferencia de otros autores) que el óptimo desarrollo de la cooperación, depende en primera instancia de la responsabilidad que cada uno de los integrantes adquiera para con su equipo, y de manera más importante, para consigo mismo en la consecución de una meta.

Otro autor que debe ser considerado, es **Miguel Valero-García (1996)**, quien le da al Aprendizaje Cooperativo una connotación diferente a partir del concepto de interacción: la describe como *la confrontación de distintos puntos de vista en que se generan conflictos sociocognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro*, y además, la interacción *significa una mayor riqueza de experiencias educativas que ayudarán a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno, generar habilidades cognitivas de orden superior que resultarán en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deben enfrentar tanto en el contexto de la sala de clases como en la vida diaria*.

Para Valero-García (1996), el Aprendizaje Cooperativo es considerado un *paradigma educativo* del que se reconocen múltiples ventajas:

- *Promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje*, dado que es el mismo estudiante el que *actúa sobre su propio proceso de aprendizaje*, lo que lo lleva a implicarse más con resto del grupo por el proceso mismo de interdependencia que existe, esto eleva sus niveles de participación en la consolidación del conocimiento.
- *Capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de Aprendizaje mediante la interacción entre compañeros*, y que sucede que entre los participantes o miembros de un grupo, tanto el *desarrollo cognitivo y la experiencia* que muestran al enfrentarse a los problemas o a la dificultad que conlleva su resolución, están a niveles semejantes, por lo que al interactuar y ser ellos mismos los que expliquen y resuelvan dichos problemas, se benefician tanto de los procedimientos que llevaron a cabo (y el subsecuente conocimiento adquirido) como de los propios resultados.
- *Reduce los niveles de abandono de estudios*, ya que al promoverse la integración del grupo, se *satisface una fuerte necesidad de afiliación* y al mismo tiempo empieza a manifestarse un mayor interés por las actividades dentro del aula, lo que genera un mayor compromiso consigo mismo y con el resto del grupo.
- *Permite conseguir los objetivos de la enseñanza liberal y de la educación general*, es decir, que algunos aspectos de la educación tradicional pueden ser empleados a favor de un proceso de cooperación, tales como la heterogeneidad del mismo grupo como *exposición de la diversidad de experiencias y perspectivas* para asignar un amplia gama de roles, lo que permite que las estrategias

para alcanzar una tarea, puedan abordarse de diferentes formas y así se reconozcan distintas opiniones y puntos de vista.

- *Promueve el aprendizaje independiente y autodirigido* ya que al permitir que los miembros del grupo reconozcan sus propias habilidades y capacidades como individuos, se fomenta también el trabajo alejado del grupo como consecuencia de la asimilación de su propia responsabilidad en su proceso de aprendizaje.
- *Promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica* de acuerdo a tres elementos principales: el enfrentamiento a un problema y la subsecuente reacción emocional, el desarrollo de nuevas perspectivas a partir de la experiencia y la reflexión de su propio desarrollo dentro del grupo; las tres, cuestiones ligadas al compañerismo.
- *Facilita el desarrollo de la habilidad para desarrollar una escritura clara y lenguaje verbal.* Este desarrollo es consecuencia de la exposición y enfrentamiento de ideas entre los miembros del grupo, lo que provoca en cada uno de sus integrantes la necesidad de ser claros al expresarse, lo que fortalece los sistemas de comunicación.
- *Facilita un mayor rendimiento escolar* a partir de la consideración de que en los sistemas tradicionales de enseñanza predomina un ambiente competitivo que más que favorecer, perjudica el desenvolvimiento tanto de los individuos como del grupo en su totalidad. Lo anterior se explica porque aquellos que están académicamente en desventaja, se cohíben o se niegan a participar, entre otras cosas, por miedo al ridículo. En cambio, en un proceso de cooperación, las diversas formas de participación van adecuándose a las necesidades del grupo, por lo que esas desventajas van dotando a los sujetos de una mayor seguridad en sí mismos y esto permite que interactúen y cooperen más y mejor con el resto del grupo.

- *Permite desarrollar la capacidad de liderazgo* al tiempo en que cada uno de los integrantes va haciéndose conciente de sus propias habilidades y de la de los demás para afrontarse a diversos problemas, lo que requiere forzosamente del proceso de organización que todos construyen.

La importancia de los trabajos de Valero-García, radica precisamente en la reciente elaboración de sus estudios, aún cuando particularmente no está dedicado de lleno a la pedagogía, sino que emplea las estrategias de Aprendizaje Cooperativo en áreas muy diferentes, inclusive, a la Psicología misma. De ahí, que la visión que pueda tener alguien que no se desarrolle profesionalmente en el ámbito educativo, puede generar incluso ideas relevantes sobre los efectos de la cooperación en cuanto a las formas de relacionarse; es decir, puede presentarse, inclusive, la posibilidad de considerar a la cooperación como una forma de relacionarse que está sujeta a intereses más allá del aprendizaje. Esta afirmación ya será parte de investigaciones de otra índole que están reservadas para otro tiempo. Por ahora, solo resulta conveniente retomar estas posturas ajenas a la Psicología Social misma como una forma de integrar otros aspectos de la vida humana diferentes a la educación o a la escuela en tanto proceso de formación.

Métodos y técnicas de aprendizaje en equipo

Es imprescindible que el control y manejo del grupo responda a las necesidades de aprendizaje del mismo y que además, las técnicas empleadas para fomentar la cooperación estén basadas en la participación constante de todos y cada uno de los miembros del grupo, así como la resolución de tareas y la integración de las

diferentes habilidades para alcanzar una meta y sobre todo, para coordinar los esfuerzos que los lleven a ella.

Durante mucho tiempo, el desarrollo de la teoría del Aprendizaje Cooperativo ha llevado implícita la formulación y elaboración de técnicas de aprendizaje por equipos que se han puesto a prueba en diversos grupos, esta experimentación ha servido de base para implementar métodos que funcionen de manera general bajo las perspectivas que cubre el Aprendizaje Cooperativo.

Según Slavin (1986) muchas de estas técnicas se han desarrollado en la Universidad de John Hopkins en los Estados Unidos.

*Según el autor, todos los métodos de aprendizaje comparten la idea de que los alumnos trabajan juntos para poder aprender y son responsables del aprendizaje de los demás, aparte del suyo propio.*³⁶

De nueva cuenta se hace hincapié en tres conceptos comunes que “garantizan” hasta cierto punto, la efectividad del aprendizaje por equipos: la recompensa, la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades.

En este sentido, Slavin (1988) sugiere que mínimamente deben estar presentes tanto las recompensas que se asignen al momento de que un equipo alcance los objetivos impuestos por la tarea, y al mismo tiempo, la responsabilidad que cada alumno adquiera para ello, harán eficaz todas aquellas estrategias de cooperación que se desarrollen en un grupo a favor del aprendizaje.

Para Slavin (1986), los métodos de Aprendizaje Cooperativo que se han desarrollado de manera general, pueden adaptarse en cuatro grandes rubros: *dos de los cuáles son aplicables a la mayoría de las asignaturas y cursos (La División de Rendimiento por Equipos o STAD, y los Torneos de Juegos por Equipos o TGT).*

³⁶ Rogers, C. y Kutnick, P. (1992) *Psicología Social de la escuela primaria.*(pp. 251) Temas Selectos de Paidós

Los otros dos, con currículos comprensivos diseñados para utilizarlos en asignaturas concretas cuya base fundamental no es la organización del equipo para una tarea, sino la cooperación de éste para fines más individuales (La individualización Asistida por Equipos o TAI, y la Lectura y Redacción Cooperativa Integrada o CIRC). (Rogers y Kutnick, 1992: 252)

- En el STAD o División de Rendimiento por Equipos, se divide al grupo en pequeños equipos de 4 o 5 personas, procurando que los miembros de cada equipo respondan a características diferentes entre sí: sexo, etnia, rendimiento académico, etc. Se realizan cuestionarios individuales sobre la materia y los puntos o recompensas se les dan a medida que superen su rendimiento anterior.

Previo a la aplicación de cuestionarios individuales, el interior del equipo se elaboran preguntas y respuestas que contestan entre todos, lo que sirve para rescatar los conceptos o aspectos más importantes de la materia o el tema que se está tratando, así como el empleo individual que debe hacerse para hacer explícitas sus ideas.

Estos ejercicios pueden durar de 3 a 5 clases; el objetivo principal de esta técnica de cooperación es motivar a los niños a apoyarse y *ayudarse mutuamente entre sí a dominar destrezas: si los alumnos quieren que su equipo consiga recompensas grupales, deben ayudar a sus compañeros de equipo a aprender la materia.* (Rogers y Kutnick, 1992: 252).

Por otra parte, se consigue que los alumnos estén motivados a aprender la materia, lo que refuerza la responsabilidad individual que cada uno tiene en su proceso de formación, pues la condición para ganar es que antes se haya asimilado la información y las destrezas que van a usarse para alcanzar los objetivos de la tarea.

- En los Torneos de Juegos por Equipos (TGT) se requiere de la misma dinámica de organización por equipos, aunque aquí no se emplean

cuestionarios como la herramienta principal para asimilar la información, sino que se hacen torneos semanales:

*En éstos, los alumnos compiten con miembros de otros equipos para añadir tantos a las puntuaciones de sus equipos. Es así que se agrega una dimensión de entusiasmo gracias al uso de los juegos. Los compañeros de equipo se ayudan entre sí a prepararse para los juegos estudiando fichas de trabajo y explicándose mutuamente los problemas, pero cuando los alumnos están compitiendo, sus compañeros de equipo no pueden ayudarlos, quedando garantizada la responsabilidad individual.*³⁷

- En la Individualización Asistida en Equipo (TAI) también requiere de la formación de equipos con diferentes capacidades, sólo que aquí se añade la premiación y el reconocimiento de todo el grupo mediante la entrega de diplomas.

*El TAI está diseñado específicamente para enseñar matemáticas a los alumnos de 3° a 6° o a alumnos mayores que aún no están preparados para un curso completo de álgebra. Por lo general, los miembros del equipo trabajan en unidades distintas; al final de cada unidad se hacen tests sin contar con la ayuda de los compañeros de equipo, y estas pruebas las puntúan alumnos que actúan como monitores.*³⁸

Los niños se estimulan mutuamente y se hacen responsables de los apartados que ellos tendrán que explicar más adelante a los miembros de su equipo, por lo que también está presente su responsabilidad en el proceso de aprendizaje; aunque al final sea uno solo quien los represente.

- La Lectura y Redacción Cooperativa Integrada (CIRC) son consideradas como un *programa para enseñar a leer en cursos elementales superiores*. Aquí los alumnos forman parejas con miembros del grupo que estén

³⁷ Rogers, C. y Kutnick, P. (1992) *Psicología Social de la escuela primaria*.(pp. 253) Temas Selectos de Paidós

³⁸ *ídem*

ubicados en dos distintos niveles de lectura (quienes lean bien y quienes tengan dificultades para hacerlo), la tarea consiste en que ellos tendrán que leerse uno a otro, hacer una narrativa sobre un tema, hacer conclusiones sobre como acabaría un cuento, hacer resúmenes, practicar ortografía, vocabulario, etc.: *trabajan en equipos para dominar ideas principales y otras destrezas de comprensión.* (Rogers y Kutnick, 1992: 253)

Otras técnicas usadas en el modelo de Aprendizaje Cooperativo, son:

- *Rompecabezas.*

Esta técnica fue elaborada por Elliot Aronson en 1978, y ha sido punto de partida para desarrollar otros mecanismos de intervención en grupos cooperativos, uno de los cuáles lo elaboró Slavin en 1986. (Rogers y Kutnick, 1992: 256)

En este método, los niños forman equipos heterogéneos de 5 o 6 miembros y se les asigna un material didáctico-académico dividido de manera que cada uno de los integrantes tenga una parte de todo el material. Por ejemplo, puede dárseles una lectura previamente dividida (cabe señalar que todos los equipos tendrán la misma lección), así, una vez que cada miembro a leído su parte a los miembros de su equipo, éste se disuelve y se forman otros equipos ahora respecto a las secciones del material, es decir, cada alumno se reúne nuevamente con quienes hayan leído la misma parte que él; a esto se le llama "*grupo de expertos*". Una vez que discutieron con el grupo experto, cada alumno regresa con su primer equipo y explica cada uno la sección que había debatido. De esta forma se refuerza el proceso de asimilación que cada alumno adquiere con su equipo de expertos, y se siente motivado para apoyar a sus compañeros y hacer uso de sus habilidades cognitivas. Al final se les puede evaluar con un cuestionario de preguntas específicas planteadas por el maestro, en respuesta a los intereses que tenga la materia o los objetivos que ésta

deba alcanzar; de esta manera se evaluará tanto por equipo, como de forma individual.

Esta técnica hace alusión a que cada miembro del equipo es parte integral y pieza clave para alcanzar una meta, por lo que la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades, respaldan la efectividad de este método.

- *Aprender juntos*

Esta técnica fue elaborada por David y Roger Johnson en 1987 en la Universidad de Minnesota.

El método consiste en la formación de equipos heterogéneos que trabajen sobre un tema o *sobre hojas de ejercicios* y en forma conjunta tendrán que reelaborar y sintetizar toda la información hasta que el producto final sea una sola hoja que represente el trabajo de todo el equipo; por ello reciben recompensas y reconocimiento por parte de los otros miembros del grupo.

- *Investigación grupal.*

Esta técnica fue diseñada por Shlomo Sharan en la Universidad de Tel-Aviv en 1976. *Es un plan general de organización de la clase en la que los alumnos trabajan en grupos pequeños utilizando la investigación cooperativa, el debate grupal y la planificación.* (Rogers y Kutnick, 1992: 257)

De un tema general que todo el grupo esté estudiando, los equipos lo dividen en subtemas que sucesivamente van especializándose en tareas individuales que deben llevarse a cabo para que posteriormente en un trabajo conjunto con el equipo, se deben preparar informes, presentaciones o exposiciones para comunicar a todo el grupo lo que el equipo ha trabajado y las conclusiones a las que ha llegado.

Así pues, las técnicas y métodos que pueden emplearse desde el Aprendizaje Cooperativo, requieren no solamente de la organización de equipos y de la división adecuada del trabajo, sino también de una adecuada adaptación que pueda hacerse de ellas en respuesta a las necesidades particulares de un grupo, al nivel académico

del mismo, al grado de integración que vaya mostrándose entre sus miembros, e inclusive, a la creatividad de quien los ponga en marcha a fin de que no resulte en tareas o ejercicios monótonos o rutinarios que no permitan abarcar más allá de lo que se requiere, y que dejen a los alumnos en sus niveles básicos de aprovechamiento. La adaptación de estos métodos así como diversas dinámicas que pueden utilizarse, están descritas más detalladamente en los Escenarios de Aprendizaje que conforman el programa de intervención *“Conocerme y quererme para aprender mejor”*.

Muchos son los juegos o ejercicios que pueden emplearse para cambiar la tónica de estos métodos y ampliar así los niveles y complejidad del conocimiento; sin embargo, debe considerarse una metodología que avale la utilidad y funcionalidad de dichas estrategias, todas ellas con un fundamento y un objetivo determinado y encaminado de acuerdo a los aspectos particulares que deseen tratarse.

Metodología

El desarrollo de estrategias que responden a la propuesta metodológica del Aprendizaje Cooperativo debe estar basado en el fomento a la *integración grupal* orientado al reconocimiento de las propias habilidades además de hacer permisible la construcción social del conocimiento y la aplicabilidad del mismo en ámbitos diferentes a la escuela pero que igualmente influyen sobre el rendimiento de una persona.

El uso de tales estrategias, tiene un impacto significativo en el desarrollo de las personas, en la formación y reforzamiento del concepto que tienen de sí mismas y en un particular aumento de sus capacidades de organización e integración, así como en el rendimiento, la motivación y la aceptación de las diferencias que existen al interior de un grupo.

Es sobre esa base que ha desarrollado un Programa de intervención que se para los fines prácticos este proyecto, y es así que se presentan enseguida los planteamientos y objetivos centrales de este trabajo, así como el marco metodológico en que se sitúa.

1. Tema: *“El Aprendizaje Cooperativo en el desempeño escolar de los adolescentes de Secundaria”*

2. Planteamiento del problema:

En primera instancia el problema generalmente expuesto puede delimitarse de la siguiente forma:

- *¿Cuál es el efecto del Aprendizaje Cooperativo en el desempeño escolar de los adolescentes, estudiantes de secundaria?*

Sin embargo, surgen otros cuestionamientos que en principio tienen importancia para el ajuste de esta investigación e intentarán responderse de manera directa:

- *¿Cómo es que los adolescentes se integran a un proceso de Aprendizaje Cooperativo?*
- *¿De qué manera el Aprendizaje Cooperativo favorece el desarrollo de la autoestima y el reconocimiento de las habilidades propias*
- *¿Qué efectos tiene el Aprendizaje Cooperativo sobre la toma de decisiones y el planteamiento de metas u objetivos?*

3. Objetivos

Obj. General.

- Elaborar, aplicar y evaluar un programa de intervención que permita crear un espacio y un clima social dentro del salón de clases que favorezca el Aprendizaje Cooperativo entre los adolescentes.

Obj. Particulares.

- Conocer de manera general el desarrollo teórico del Aprendizaje Cooperativo, sus conceptos más importantes y los avances prácticos que se han elaborado.
- Desarrollar un programa de intervención en el que se reconozcan las habilidades propias y las de los otros.
- Descubrir los cambios existentes en la conducción de metas y objetivos de los miembros del grupo.

- Evaluar y criticar el funcionamiento del programa, así como proponer alternativas de acuerdo a los requerimientos del mismo.

4. Hipótesis

Las hipótesis planteadas para este trabajo, tienen su origen en el desarrollo mismo de la teoría del Aprendizaje Cooperativo (AC), por lo que quedarán sujetas a la comprobación con el programa de intervención que se ha diseñado para este trabajo.

- Una mejor integración grupal, fomentada mediante las estrategias del Aprendizaje Cooperativo, tiene un efecto positivo sobre el desempeño escolar de los estudiantes; observándose además, una mejora sobre su rendimiento académico.

- Al fomentar la participación del estudiante en ejercicios de integración, se puede mejorar el concepto que el alumno tiene de su grupo además de elevarse el concepto que éste tiene de sí mismo.

-

5. Variables

En respuesta a las *propiedades que pueden ser susceptibles de medición y observación* para los fines de este trabajo, se consideran la división de variables en tres grandes dimensiones: dependientes, independientes y extrañas. (Hernández, Fernández y Baptista; 2003: 157)

- **Dependientes:** son aquellas sobre las que el investigador no tiene control alguno y que hacen alusión al *efecto* que tiene la aplicación experimental sobre la población que se estudia.
- **Independientes:** son aquellas que el investigador controla como parte de una situación pre-experimental en la que se analizan las *causas* que pueden originar una modificación en algún aspecto de la población.
- **Extrañas:** son aquellas variables que no son consideradas en un principio como parte de la situación experimental, pero que sin embargo, pueden ser indicativos del verdadero origen del cambio que se da en la población a partir de la manipulación del investigador; por lo que dichas variables se utilizan en la evaluación que se hace del mismo experimento o de la intervención.

Por ahora, sólo se contemplan variables dependientes e independientes en las que el enfoque central en la aplicación de estrategias de Aprendizaje Cooperativo, es precisamente el aumento en el desempeño escolar a partir del incremento del autoestima en los adolescentes.

Variables independientes:

- **Integración grupal:** en el que se considera a la interdependencia como eje central de la interacción con los demás, lo que permite al estudiante hacerse conciente de sus habilidades, capacidades y alcances a partir de la cooperación que él tenga con los demás y viceversa.

Esta variable es relevante porque, en la medida en que se fortalezca la integración al interior de un grupo de estudiantes, se podrán obtener resultados individuales no solamente en el

rendimiento académico, sino en la formación y desarrollo del ser humano fuera del ámbito escolar.

Variables dependientes:

- **Desempeño escolar:** que hace referencia no solamente a los niveles de rendimiento académico, sino a la participación que el adolescente adquiere en su proceso de aprendizaje a partir del trabajo coordinado con sus compañeros de clase.

Esta variable se considera importante dado que, sobre la medición que se haga de ella se determinarán los alcances del programa de intervención y se evaluará el mismo.

- **Autoestima:**

Son todas aquellas creencias, pensamientos, ideas y evaluaciones que la persona hace de sí misma de acuerdo a los ideales que se plantea y a los resultados que obtiene en su proceso de interacción. Es el valor que deposita en sí y que en gran medida determina su conducta, los riesgos y limitaciones que el mismo individuo concibe como propios.

6. Muestra

- *Estudiantes que en la actualidad estén cursando el 3^{er} año de Secundaria en alguna escuela del Sistema de Educación Pública.*

Se requiere que sean alumnos del último año de Secundaria porque es oportuno ocupar el tiempo que curricularmente está destinado a Orientación vocacional, además de que esto puede servir de apoyo en las decisiones y elecciones que tomarán respecto a su desarrollo profesional.

7. Tipo de muestra

La categorización de este apartado corresponde a un tipo *muestra no probabilística* dado que la selección del grupo de trabajo está sujeta a la designación que las autoridades del plantel donde se ponga en marcha el programa de intervención, harán en respuesta a sus propias necesidades.³⁹

Si bien es cierto que todos los alumnos de 3^{er} grado tendrían la misma posibilidad de ser elegidos para el programa, la selección depende

³⁹ Hernández, Fernández y Baptista; (2003) *Metodología de la investigación*, tercera edición.(pp. 305-306). Ed. McGraw-Hill, México.

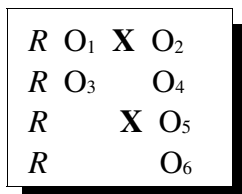
prioritariamente de las características que tenga cada grupo; es así que se puede designar a un grupo académicamente en desventaja o a uno que tenga problemas de integración o en su relación con los profesores, etc. Por todo ello, es que más que la selección del grupo, debería hablarse de la designación del mismo de acuerdo a las necesidades que las autoridades consideren que pueden ser resueltas con el programa de intervención.

8. Tipo de investigación

Dado que las características de este trabajo recaen principalmente en el tipo de investigación más que en las características de quien conforma la muestra, se ha definido como una investigación experimental cuya estructura se basa y se adapta a partir del diseño de *Cuatro grupos de Solomon (1949)*. (Campbell y Stanley, 1973: 53-54)

En este diseño experimental se usa a 4 grupos con características semejantes, que en otros casos también puede ser empleado de persona a persona (de manera individual).

La representación gráfica de este diseño, es la siguiente:



R es el símbolo con el que se representa la aleatorización de la muestra, aunque ya se ha especificado que para los fines de esta investigación, el carácter aleatorio de la muestra no existe. En este sentido, R se sustituye por una G que representará a cada grupo.

X es el tratamiento que se da a dos de los cuatro grupos; en este trajo, X será el programa de intervención que se ha diseñado para los adolescentes y en este sentido, dadas las semejanzas que existen entre los grupos, permite ver los alcances que tiene en uno y otro, de tal manera que se pueden identificar algunas variables extrañas que puedan presentarse.

O hace alusión a las mediciones que hacen en un grupo y en otro precisamente para analizar más detalladamente la funcionalidad del programa. Estas mediciones permiten observar la evolución de los grupos en el tiempo en que se lleve a cabo la intervención y de alguna forma evaluar los alcances de la misma.

Sin embargo, este diseño experimental se adapta a los objetivos de este proyecto procurando así, una recopilación de información mucho más amplia y certera respecto a los alcances del taller.

Se ha decidido diseñar una estructura metodológica a partir de la propuesta en la llamada *cuatro grupos de Solomon* y aplicar el taller a dos grupos basándonos en su rendimiento académico: uno cuyo promedio general del grupo respecto al ciclo escolar anterior, haya sido el más bajo (3 °D), y uno de promedio regular (3 °C); ambos grupos se compararan con el grupo de más alto promedio (3 °E)

Esto sirve únicamente para evaluar al final del taller, si la aplicación del mismo puede servir a que ambos grupos aumenten y mejoren su rendimiento académico basado en la obtención de mejores calificaciones a partir de las diferencias en torno a la integración que logre establecerse entre y otro grupo los miembros de un grupo; para ello se echará mano del *Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo*.⁴⁰

⁴⁰ Instrumento extraído del texto de Garaigordobil, (2000) *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Editorial Pirámide, Madrid.

La estructura final es la siguiente:

G ₀₁	X	O ₀₂
G ₀₃	X	O ₀₄
G		O ₀₅

Ahora bien, dadas las características de los mismos instrumentos, se hace necesario analizar los resultados de los mismos desde una perspectiva más cualitativa más que cuantitativa. Es decir, si bien es cierto que se hace uso de cifras para obtener frecuencias, también es cierto que estas pruebas por sí mismas no reflejan nada, y entonces se hace necesario evaluarlas de los parámetros de la metodología cualitativa para dar una mejor explicación de los cambios que surjan al respecto.

Instrumentos

- *Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo* (Garaigordobil, 2000: 409)

- *Técnica de evaluación del programa*

Es una serie de preguntas que se hacen al final del taller en las que se intenta conocer cuáles son las cosas que les gustaron más, cuáles menos, que es lo que se llevan del taller, en que les ha servido más, en que cosas creen que pueden aplicar lo que les ha enseñado el taller, etc. Estas preguntas van orientadas a evaluar el taller desde una perspectiva más directa, propia de los mismos grupos experimentales y desde la vivencia de los alumnos, en este sentido, se pueden

determinar mejores alternativas para que el programa pueda aplicarse más adelante a otros grupos y se obtengan mejores resultados.

Programa de intervención

Título: "CONOCERME Y QUERERME PARA APRENDER MEJOR"

Clave:

MCMN-UAMI/2004

Propósito:

Mejorar el nivel de autoestima a través de las estrategias de Aprendizaje Cooperativo de los adolescentes de secundaria.

Horas: 40, distribuidas en 13 semanas.

Nivel:

Adolescentes estudiantes de secundaria de segundo y tercer grado

Justificación:

Para que el alumno de secundaria mejore su rendimiento escolar es necesario desarrollar estrategias de enseñanza que modifiquen favorablemente el proceso de aprendizaje. Estas estrategias se basan en dinámicas de cooperación que al mismo tiempo eleven el nivel de autoestima y subsecuentemente la calidad de sus relaciones interpersonales dentro y fuera del ámbito escolar.

Perfil de la Población:

Adolescentes, estudiantes de secundarias públicas de 2do. y 3er. Año.

Trabajo Previo:

Desconocido

Objetivos Principales:

- El proceso de formación del Autoconcepto en los adolescentes, tiene un impacto sobre las expectativas y sus acciones, lo que tiene efectos sobre la motivación y subsecuentemente sobre su proceso de aprendizaje.
- Un desempeño escolar favorable puede desarrollarse mediante técnicas y estrategias de cooperación que tendrán un impacto significativo en la formación del autoestima, elevando los niveles de ésta y optimizando el proceso de desarrollo en los adolescentes.

Contenido Sintético:

1. Presentación del taller
2. ¿Qué es la autoestima?
 - 2.1 Importancia de la autoestima en el desempeño escolar
 - 2.2 Importancia de la familia y los amigos en la formación y desarrollo del autoestima
 - 2.3 Autoestima y educación
 - 2.4 Estrategias que permitan conocerse a sí mismo para mejorar su

3. Autoconcepto
 - 3.1 “¿Quién soy, cómo me ven y qué quiero ser?”
 - 3.2 “¿Cuáles son mis expectativas?”
4. Integración grupal
 - 4.1 Ruptura de hielo
 - 4.2 Formación de grupos para la resolución de tareas en la búsqueda de recompensas
 - 4.3 Dinámicas de reconocimiento de habilidades
 - 4.4 Ejercicios que favorezcan el compañerismo y la cooperación en el salón de clases
 - 4.5 Juegos
 - 4.6 Discusiones y debates
 - 4.7 Estrategias de conocimiento de sí mismo y de los demás

Tiempo de duración: 13 semanas, del 11 de Octubre al 17 de Diciembre del 2004 y del 10 al 28 de enero del 2005

Participantes:

Grupos de 40 alumnos máximo.

Condiciones de Operación:

Pizarrón, gises, material didáctico, salón de usos múltiples y patio.

Resultados de aprendizaje:

1. Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.
2. Que el alumno mejore la concepción que tiene de sí mismo, lo que se verá reflejado en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su desempeño escolar, basándose en el reconocimiento de sus habilidades y capacidades al hacerse responsables de su proceso de aprendizaje.
3. Que exista un aumento significativo en su desempeño escolar, basado no solamente en el rendimiento académico, sino en sus relaciones con los profesores y en sus niveles de participación en clase.

Resultados

En este apartado se analizan y describen algunos de los resultados más importantes de esta investigación; analizados desde una perspectiva cualitativa y evaluados respecto a las condiciones en que se llevó a cabo el taller y a los resultados de aprendizaje del mismo.

Primeramente, se presenta una serie de reportes sobre los aspectos generales de cada uno de los grupos de trabajo y se describen además algunas de las condiciones observadas en la dinámica que cada uno presenta.

Posteriormente, se presentan algunos de los resultados de aprendizaje de algunas de las actividades que se llevaron a cabo a lo largo del taller "*Conocerme y Querermme para aprender mejor*". Sería exhaustivo detallar todas y cada uno de los ejercicios con lo que se trabajó (ver anexo); sin embargo, se reconoce la importancia de sólo aquellos ejercicios que, por la cantidad de información que arrojan, nos permiten evaluar los alcances mismos del taller.

Esto se debe principalmente a que muchas de las actividades sirvieron sólo como ejercicios de integración que al mismo tiempo procuraron hacía los alumnos cierta motivación para participar en el taller y no sirven como indicadores de evaluación del mismo. Muchos de los juegos de competencia se procuraron más bien como ejercicios de preparación de los alumnos hacia actividades en donde tuvieran que enfrentar situaciones poco comunes para ellos o que requerían de su completa organización para funcionar. Otros ejercicios, por su parte, estaban diseñados para "despertar" en los alumnos cierta significancia con respecto a la solución de conflictos que los adolescente enfrentan inclusive fuera del ámbito escolar pero que igualmente influyen sobre su rendimiento escolar.

En este análisis, se describen ampliamente los objetivos y funcionamiento de cada ejercicio, la respuesta de cada grupo y las condiciones en las que éste se llevó a cabo. Es sobre esa base que también se hace una evaluación no solamente de las

actividades o del grupo mismo, sino de las diferentes formas de conducción que se emplearon dadas las diversas y variadas situaciones que se presentaron en el lugar de trabajo.

Resultados de aprendizaje

ÁRBOLES DE PRESENTACIÓN.

Este ejercicio estructurado se realizó durante las primeras sesiones del taller. Su objetivo principal es de empezar a desarrollar en cada uno de los miembros del grupo, el sentido de pertenencia e identificación con su grupo además de servir al *incremento del Autoconocimiento, al conocimiento de los otros* y ser al mismo tiempo un primer intento de exposición del sí mismo. (Garaigordobil, 2000: 115)

En principio, este ejercicio nos ha permitido identificar a los alumnos cuya autoestima o concepto de sí mismo es relativamente pobre respecto a los demás. Ha sido bueno aplicar este ejercicio porque se hace evidente la disposición al trabajo por parte de los alumnos y se descubren aquellos miembros del grupo que son un mas renuentes a hablar o a exponerse frente a los demás, y por el contrario, a aquellos alumnos entusiastas o que mantienen una alta disposición al trabajo.

Hemos podido identificar a aquellas personas que mantienen una relación distante con sus compañeros, a aquellos que son los más respetados o a quienes se les dificulta expresar las cualidades propias y ajenas.

Se les pidió a los alumnos que pasaran uno por uno y leyeran en voz alta las cualidades y necesidades que estaban escritas en sus tarjetas; esto nos ha sido bueno en la medida en que nos ha ayudado a interpretar el comportamiento de cada uno cuanto se ve expuesto y a la respuesta de los demás. Algunos alumnos hablaban muy rápido o muy bajito, como esperando que los demás no pudieran entender lo que decían. Otros eran más pausados o expresaban con más facilidad

lo que leían, y al mismo tiempo, la atención de los demás hacia esta persona, se acentuaba.

Se les pidió a los alumnos que reflexionaran sobre lo que cada uno de ellos representaba, se les hizo énfasis en que cada una de las ramas del árbol representaba a cada uno de los integrantes del grupo y se les habló sobre la importancia de mantener vivo ese árbol mientras estuvieran juntos.

El árbol ya terminado, se colocó en la pared del fondo del salón y se les advirtió sobre el hecho de que, lo que sucediera con el árbol, en realidad sería un reflejo de lo que sucede en el grupo. Hubo distintas reacciones, había quien lo tomaba a juego y había quienes pensaban un poco más en la metáfora que expuesta.

La idea era que el árbol se quedara ahí hasta que terminara el taller, pero la condiciones para que eso se mantuviera, resultaron diversas.

3° C

Desde el principio del taller este grupo mostró una mejor disposición al trabajo y un mayor entusiasmo por las actividades.

Para este ejercicio, los alumnos se organizaron bien. Resultó mucho más rápido trabajar con ellos porque la sesión se hizo en la primera hora de clases, por lo que tuvimos tiempo para adelantarnos al salón y acomodar las bancas de manera que el trabajo fuera mucho más ágil.

El resultado fue bueno; los alumnos empezaron trabajar casi inmediatamente a lo previsto y hubo tiempo de una plenaria mucho más completa.

Ha sido fácil identificar al grupo como un grupo cuya comunicación entre sus miembros es exitosa. Nadie intentó poner o quitar su tarjeta en algún lugar que ya estuviera ocupado, todos respetaron la posición que cada uno había elegido o le había tocado para poner “su hoja” del árbol.

Es un grupo al que no le ha costado trabajo expresar las cualidades de cada uno de sus miembros y esto es porque hubo algunos problemas en cuanto a organización de la conducción, es decir, al ser la primera vez que poníamos en práctica esta dinámica no ubicábamos muy bien cuáles eran las instrucciones que deberían seguirse para alcanzar los objetivos deseados durante esta sesión. Es así que los alumnos no leían ni sus cualidades ni sus necesidades, simplemente pasaban a donde estaba dibujado el árbol, y colocaban ahí su nombre.

A pesar de ello, ha sido fácil percatarse de la apertura y la comunicación de grupo.

Inmediatamente colocaron su árbol y evidentemente emocionados, pedían una foto del grupo para la que todos posaron.

Durante la plenaria, al momento de explicarles la finalidad del ejercicio, alegaban que los alumnos del turno vespertino no respetarían su trabajo, pero de algún alumno surgió la idea de dejarles un cartel pidiéndoles que no quitaran su trabajo.

Conforme iban pasando los días, el árbol se iba viendo cada vez más escaso. Cuando no le faltaba algún nombre, le faltaba algún pedazo de tela y así sucesivamente hasta que los alumnos del otro turno terminaron por quitarlo. Sin embargo, de los tres grupos en los que se aplicó esta técnica, este grupo fue el que más tiempo mantuvo su árbol en el salón.



3° D

La organización con este grupo es algo que nos ha venido costando mucho trabajo. No responden inmediatamente a las instrucciones y eso provoca que se pierda mucho tiempo.

A diferencia del grupo anterior, este grupo tuvo que organizar sus bancas, por lo que se también se perdió tiempo, lo que resultó en una sesión mucho más corta y más apresurada que la anterior. Muchos alumnos venían de otra clase, iban o venían del baño, etc., lo que provocó muchas interrupciones y la repetición (varias veces) de las instrucciones.

A este grupo se le pidió que pasaran uno en uno a leer en voz alta tanto las cualidades que él o ella reconocían de sí mismos, las que eran reconocidas por otro y cuál era la necesidad que ellos sentían y creían que les ayudaría a ser mejores. Muchos alumnos mostraron renuencia al leer su papel, o leían muy rápido o muy quedito o se lo tomaban a juego, lo que hacía que los demás se rieran y que obviamente nos causaba cierta incomodidad. Otros, sin embargo, algunos de los que creíamos más indispuestos a nuestro trabajo, mostraron mayor entusiasmo y no les costó mucho leer lo que veían de sí mismos.

Al colocar los papelitos, era evidente que aquellos alumnos fuertes o que liderean al resto, ocupaban las ramas superiores o las del centro, mientras que los más pasivos escogían ramas ubicadas hacia la orilla del árbol o junto al tronco del mismo pero que de cualquier modo dejaban ver una respectiva distancia respecto a la mayoría del grupo.

Este es un grupo que, en general, tiene una expectativa de sí que los ha remitido a ser disfuncionales a la vista de muchos profesores. Es un grupo que muestra constantes síntomas de rebeldía y de falta a la autoridad.

Trabajar con ellos no ha sido fácil porque implica mucho más esfuerzo del que estábamos acostumbradas a dar con los otros grupos y además, porque en muchos sentido, esta es nuestra primera experiencia en la conducción de grupos fuera de la propia Universidad. La conducción con este grupo se hace cada vez más improvisada, de acuerdo al humor o a la disposición que el mismo grupo presente; aunque en esta sesión, se ha visto mucho más participación de la que sinceramente esperábamos.



UN CÍRCULO DE AMIGOS

Este ejercicio se aplicó en el taller con la finalidad de aumentar el nivel de integración de los grupos en los que además se vean disminuidos los prejuicios a los demás y se pierda el miedo al contacto físico, sobre todo entre hombres y mujeres; esto no se hace con la idea de fomentar algún tipo de relación específica entre unos y otros que vaya mucho más allá de los salones de clases, sino de romper con las actitudes negativas hacia algunos alumnos y fomentar relaciones de compañerismo.

Se acomoda a los grupos en un círculo en el que se intercalan hombres y mujeres. El círculo se hace más pequeño a medida que los alumnos avanzan más hacia el centro del mismo. Una vez que están hombro con hombro, se les pide que volteen hacia su lado derecho y vuelvan a reducir el tamaño del círculo. Deben tomarse de la cintura y, de manera pausada, sentarse en las rodillas del compañero que tienen atrás; esa posición debe mantenerse por algunos segundos para ejercitar la propia resistencia del grupo.

Es un primer intento por recrear situaciones en las que los alumnos entren en contacto con aquellos compañeros con los que no se llevan bien o con aquellos a los que ni siquiera les hablan.

Por otra parte, este ejercicio les permite a los alumnos eliminar las expectativas negativas que tengan sobre sí mismo ya que sea evalúa la fortaleza y la debilidad de todo el grupo.

Se les habla sobre la poca importancia que tiene si alguien no es muy hábil para el ejercicio, si alguien es el más fuerte o el más débil, sino que por el contrario, la participación y la presencia de cada uno es determinante para que el ejercicio funcione, ya que esta vez el grupo es un solo cuerpo que debe sostenerse con el apoyo de todos, por lo que cada individuo es importante. De esta manera también se enfatiza sobre la importancia que tiene cada uno y que metafóricamente va encaminado al rol que cada uno juega en su grupo, ya que si alguien se mueve o se quita, el resto de sus compañeros se caen.

Es así que se refuerza el sí mismo a través de la integración grupal.

Obviamente este reflejo de la funcionalidad del grupo debe estar encaminado a los aspectos positivos de la personalidad, a cambiar sólo aquellos aspectos del sí mismo no nos gustan y a no desconocer lo que somos y todo aquello de lo que somos capaces.

3° C

El grupo se mostró participativo y entusiasta a lo largo de la sesión; sin embargo, para este ejercicio se notó cierta renuencia por parte de una alumna que se evitó ser tocada por uno de sus compañeros, de manera que empezó a alejarse y avanzó de tal forma que el círculo terminó por verse como una herradura.

A pesar de ello, los alumnos mantuvieron esa postura durante un tiempo considerable; y dada la efusiva participación no fue necesario repetir el ejercicio debido a que en otro tipo de actividades el grupo había trabajado bien, lo que ahora

lo hizo diferente fue el miedo propio de la edad por el que algunas personas se rehúsan a tocar a otros y dejarse tocar muy a pesar de que sea alguien conocido; el pudo entonces es un sentimiento que debe respetarse para este tipo de ejercicios. El problema entonces, no radicó en la detección de algún desajuste en la integración o falta de la misma, mucho menos en la hubiera alguna evidencia de conflictos internos.

3° D

Las instrucciones y los objetivos de este ejercicio se expusieron tan y como se hizo con el grupo anterior; sin embargo, dados los conflictos y enemistades dentro del grupo, se truncó la posibilidad de llevar a bien este objetivo.

Algunos alumnos expresaban abiertamente su intolerancia a estar tan cerca de los demás. En realidad fueron pocos los alumnos que hacían un intento por hacer el ejercicio, pero ante la apatía y la falta de perseverancia de la mayoría, terminaron por desistir.

Durante este ejercicio se vio claramente la división del grupo en varias partes, lo que haría más difícil que el ejercicio resultara bien.

Ante el enojo y desesperación de una de las conductoras la dinámica y la sesión fueron suspendidas y se llevó al grupo a su salón. Una vez en sus bancas, se le habló al grupo sobre la metáfora implícita en esta actividad y sobre la importancia de su participación no solamente para los objetivos de la misma sino para el desarrollo del taller.

Esto produjo en los alumnos una actitud más abierta hacia la propuesta de nuestro trabajo y en una reiterada importancia hacia ellos, poco a poco se logró que la conducción de este grupo resultara más sencilla.

Hacia el final del taller, este ejercicio se repitió con la finalidad de hacer una segunda evaluación del grupo que además nos permitiría ver los alcances y efectos del mismo dadas las características especiales del 3° D.

En esta segunda ocasión, el ejercicio se realizó exitosamente y fue obvio un sentimiento de satisfacción no solamente por parte del grupo sino de las conductoras. Una vez hecho el ejercicio, los alumnos insistían en repetirlo y lo hicieron dos veces más; entre tanto hacían bromas y cada vez el ejercicio se llevó a cabo de una manera mucho más sencilla.

Los conflictos internos del grupo, dejaron de ser un impedimento para que éste cumpliera el objetivo de la tarea de manera satisfactoria.



TODOS DENTRO DEL MEOLLO

(El grupo en un cuadro)

Este ejercicio forma parte del grupo de actividades orientadas al fomento de la integración y la organización grupal. Es efectivo en tanto que se hace nulo el miedo al contacto físico ya que éste va encaminado al fortalecimiento del grupo ante una situación adversa o aparentemente imposible de llevar a cabo.

Como se ha definido en los Escenarios de Aprendizaje (ver anexo), éste ejercicio funciona en la medida en que el grupo aprende mejores técnicas para organizarse con la finalidad de mantenerse completo e íntegro dentro de un espacio cada vez más reducido.

El ejercicio, aunque parece sencillo, requiere del acuerdo grupal al que los alumnos están tan desacostumbrados y es esto lo que determinará la funcionalidad de la actividad.

Con este ejercicio se guía al grupo hacia la reflexión sobre la importancia de mantenerse unido y superar así las expectativas de lo que otros puedan llegar a considerar imposible.

3° C

El grupo respondió adecuadamente al ejercicio, se organizaron rápido y bien.

En la medida en que el cuadro se hacía más pequeño, el grupo desarrolló una estrategia muy particular: los hombres se sentaron en el piso, formando parejas, viéndose de frente y con las piernas de ambos entrelazadas; los más esbeltos o los más pequeños de estatura, hacían un segundo piso sobre la base de sus compañeros y mientras que las mujercitas se iban acomodando encima; algunas se sentaban, otras de plano se acostaron sobre sus compañero o unas sobre otras, y

aquellas que se han mostrado un poco más tímidas, se colocaban en algún espacio que quedara vacío alrededor del cuadro.

El grupo se mostró entusiasmado con el resultado y aún cuando inicialmente pensaban que era imposible que todos pudieran entrar en el cuadro algunos alumnos se vieron mucho más optimistas y empezaban a apoyar y a guiar al grupo.

Cuando se les explicó la finalidad de este ejercicio, se mostraron satisfechos con su trabajo; inclusive las personas más tímidas mantienen una buena relación con su grupo.

Son claras las muestras de apoyo y de liderazgo al momento de organizarse.

Durante la sesión del *really* se repitió este ejercicio pero llevado a un nivel de competencia intergrupala.

Este grupo siguió con la estrategia desarrollada en la primera ocasión aunque ahora, después de tener como referencia al 3° D, organizaron primero una fila e iban entrando al cuadro de una manera sumamente ordenada. Un poco se podría decir, para demostrar porqué son considerados por los maestro, como el mejor grupo de todos los de tercer grado; su organización y su alto nivel de comunicación realmente sorprenden.



3° D

Dándole al grupo las mismas instrucciones que al grupo anterior, éste tardó un poco más en organizarse.

Conforme el cuadro se iba reduciendo, eran más evidentes los comentarios y las muestras de inseguridad sobre la capacidad del grupo para hacerse caber en ese espacio. Sin embargo el ejercicio estaba funcionando y el grupo estaba trabajando bien.

En el momento en que el cuadro se redujo al tamaño más pequeño, la mayoría de los alumnos empezó a quejarse asumiendo que no podrían hacerlo. Empezaron a organizarse y en un primer intento el resultado fue bueno aunque no todos lograron entrar al cuadro y por ello tuvo que repetirse.

En esta segunda vez, cuando ya todos estaban dentro, cinco alumnos empezaron a empujar a sus compañeros, según ellos como si se tratara de un juego. Provocaron que una alumna cayera al piso y con ello, nuevamente se dio por terminado el ejercicio y el grupo regresó al salón.

De nueva cuenta, una vez que estaban en sus bancas, fueron objeto de un severo cuestionamiento sobre su comportamiento enfatizando sobre la facilidad con que algunos echaban a perder el trabajo y el esfuerzo de todos. Se les preguntó sobre la posibilidad de cancelar el taller (un tanto como chantaje o amenaza) a lo que todos respondieron con una negativa. Aquellos alumnos que habían empujado al resto, reconocieron públicamente su culpa; aunque lo dramático del asunto termina con la equivocada actitud de una de las conductoras, quien, en recompensa al esfuerzo de la actividad, les dio dulces a todos, menos a los alumnos inculpados.

Este tipo de actitudes después de un regaño o un cuestionamiento como el que se les hizo, produce un cierto conflicto en cuanto al tipo de respuestas; es decir, se están reforzando las conductas equivocadas aunque sea sólo por parte de una fracción del grupo, y deja de entenderse a éste como una unidad.



LAS SILUETAS DE LA SEXUALIDAD

Para este ejercicio, los grupos se dividieron en dos grandes equipos: uno de hombres y otro de mujeres. Se les proporcionó un pedazo de tela y una caja de gises para cada uno, además de dos rectángulos de papel, uno verde y otro amarillo, que posteriormente les permitirían reconocerse unos y otras a través del sexo opuesto.

Primeramente se les pidió a las mujeres que dibujaran sobre la tela la silueta de un hombre y a los hombres la silueta de una mujer. La condición era que al hacer el dibujo, pensarán en todos los hombres y mujeres que conocían; esto con la intención de evitar que se vulgarizara la sexualidad tanto de hombres como de mujeres.

El ejercicio estructurado, reflejó la forma en como perciben al sexo opuesto, cuales son los aspectos de unos y otras que se reconocen, y con los que individualmente pueden identificarse.

3°C

Hombres

Utilizando a un compañero como modelo, los “niños” tardaron tiempo en organizarse, era evidente cierto nerviosismo para comenzar a hacer su dibujo.

Una vez que se definió la silueta, casi todo el equipo colaboró para iluminarlo, aunque había alumnos que mostraban cierta renuencia a participar o se distraían en otras cosas.

Fue obvio que iluminar o dibujar algunas partes de la silueta, les costó mucho más trabajo, tal es el caso de los senos.

Algunos de los alumnos más tímidos colaboraban pintando la cara o el cabello de la silueta sin poner mucha atención al resto del cuerpo. Otros más desinhibidos pintaban una u otra parte del dibujo indistintamente.

Al momento de dibujar, así todos expresaban algún comentario sobre la novia perfecta que sería aquella silueta y reafirmaban constantemente la pequeña cintura de la muñeca.

Una vez terminado el dibujo, se les pidió que en los papeles de color amarillo, escribieran la cualidad física que les gustara más de una mujer, y en los verdes una cualidad acerca de la forma de ser. Esto con la finalidad de ayudarles a expresar sin miedo las características positivas del sexo opuesto.

Particularmente, este ejercicio estructurado nos permitió conocer como es que se forma el autoconcepto, a partir de las percepciones que los demás tienen sobre cada persona, y cuales de esas cualidades son con las que cada uno se identifica.

Los hombres tienen dificultad para expresar aquellas cualidades de la mujer, muy específicas en cuanto a su carácter; sólo se enfocan en aspectos muy generales

como por ejemplo, decir que son “buena onda”; aun que por si mismo esta frase no refleja ni la forma de pensamiento, ni de acción de la mujer.

Pese a que todos identifican el órgano reproductor de la mujer, les cuesta trabajo hacer alusión a ello y al mismo tiempo es donde depositan muchas de las creencias que tienen sobre la sexualidad femenina, reduciéndola a un aspecto meramente genital.

Expresan las cualidades en la mujer a través de lo que ellas esperan escuchar, y no como realmente las piensan. Al hacer el dibujo, ellos dicen: “que este bien chichona”, “bien buen”; sin embargo, al momento de evidenciarlas escriben adjetivos como que son bonitas, bonitos ojos, cabello largo, etc.



Mujeres

A pesar de que en un principio la indicación fue que todas debían colaborar aportando ideas para elaborar la silueta, las chicas más participativas decidieron que fuera específicamente una de sus compañeras quien dibujara el contorno de la silueta, el resto pensaba en las cualidades y en las características que deseaban plasmar de su silueta; si debía tener ojos azules, músculos marcados, etc.

En esta actividad se aprovechaban las habilidades, particularmente la de dibujar, que corrió a cargo de una alumna cuya participación a lo largo del taller se había mostrado reducida, dada su condición física, lo que le impedía correr o hacer muchos de los ejercicios de resistencia que habían formado parte de sesiones anteriores.

A medida que el ejercicio avanzaba, las alumnas comenzaron a iluminar las partes de la silueta que ya estaban dibujadas; en algunos casos, no sólo trabajaban con el material proporcionado (gises), sino echaban mano de recursos propios como sus colores.

Para darle más vista a la silueta, decidieron ponerle un margen con los símbolos

masculino y femenino

♂♀

Terminaron por dibujar a un “chavo” con el pecho descubierto y con un bóxer, destacando más partes que físicamente resultan más atractivas (brazos, pecho, piernas, ojos azules, cabello rubio y sin ser grotesco, se deja ver la zona de los genitales).

En el caso de las mujeres, sigue prevaleciendo la idea de que lo atractivo de un hombre, radica en su apariencia física y en que ésta sea completamente distinto a sus compañeros de grupo.

Aun cuando tienen un ideal del hombre perfecto, “príncipe azul”, se expresan abiertamente algunas creencias negativas sobre los hombres: “todos son iguales, inútiles, machistas, tontos y no sirven para nada”; aunque en su mayoría, las chicas

de este grupo, hacen referencia a los hombres con los que conviven y tienen una representación menos negativa de ellos.

En apariencia los integrantes de este grupo tienen un ideal de la sexualidad que les permite entablar relaciones mucho más afectivas. Su conducción para el sexo opuesto, es menos directa y menos intensa (todavía) a diferencia de lo que puede observarse con otros alumnos de este mismo grado.



EL REALLY

Estas son sin duda las actividades que engloban las técnicas de Aprendizaje Cooperativo de las que se obtiene la mayor cantidad de información respecto al trabajo en equipos a través del incentivo que representa la competencia positiva.

Éste es un conjunto de ejercicios que se llevaron a cabo en una sola sesión y en la que se promovió la competencia intergrupala.

Se pensaron principalmente tres ejercicios estructurados que reflejaran las diferentes formas de organización de cada grupo y que al mismo tiempo, ello fuera el estímulo para reforzar una conducta más guiada a la cooperación a través del estímulo implícito de la competencia. Tales ejercicios son: *TODOS DENTRO DEL MEOLLO, DIBÚJAME UN MURAL Y FORMANDO CADENAS*, además de que se integró una competencia meramente deportiva para nivelar los resultados del really y fomentar así, una mayor participación de los alumnos.

Si bien es cierto que pueden existir diferencias y conflictos al interior de un grupo, también es cierto que estas se minimizan cuándo la estructura del grupo queda expuesta a comparaciones o a evaluaciones respecto a otros grupos semejantes; es decir, que aquellas diferencias terminan por anularse cuando se pone en juego el status del grupo.

Junto con el grupo de trabajo que nos había sido adjudicado por parte de la dirección de la escuela y que no forma parte del diseño experimental de este proyecto, se organizó una sesión maratónica de 6 horas aproximadamente en la que se sometió a competencia a los tres grupos: el 3°B, el 3°C y el 3°D. La primera tarea fue designar un nombre para todo el grupo, los del 3°B se hicieron llamar "*Los real eróticos*", los del 3°C eran "*los explosivos del 3°C*" y los del 3°D, "*los psicodélicos de Pilmama*"

Cada una de las coordinadoras del taller junto con otro colega, se hicieron responsables de cada uno de los grupos; mientras que otros dos compañeros de

nuestra misma carrera, nos apoyaron en la dirección y coordinación de un tercer grupo (el 3°B).

Una vez en el patio, cada coordinador con su respectivo grupo se organizaron para empezar la competencia. Las instrucciones se daban por el micrófono de la escuela ya que era sumamente difícil que los alumnos prestaran atención si se les hablaba como en cualquier otra sesión, debido a que estaban al tanto del comportamiento de los demás grupos y eso causaba distracción.

El primer ejercicio fue el de TODOS DENTRO DEL MEOLLO (o “el grupo en un cuadro). La manera en que cada grupo respondió a este ejercicio ya se ha descrito anteriormente, aunque cabría señalar que dadas las condiciones con las que se evaluó esta sesión, la respuesta de cada grupo fue diferente.

3° C

El grupo se organizó muy bien; fueron los segundos en realizar el ejercicio (después del 3°D), y para ello formaron una fila en la que primero entraban los hombres al contorno del cuadro, y enseguida lo hacían las mujeres.

La estrategia que utilizaron fue la misma que emplearon en la primera ocasión se llevó a cabo este ejercicio (ver pag. 102).

Dada su excelente forma de trabajar en esta primera prueba, resultaron ser el grupo ganado llevándose colgándose los 15 puntos máximos con los que se calificaría este ejercicio.

3°D

Primeramente, para escoger el nombre el grupo tardó mucho. No vacilaron en hacerse llamar “los perdedores”, pero fue ahí donde intervino la coordinadora, les sugirió que buscaran un nombre más original y menos pesimista; que pensarán que esta vez estaban compitiendo con otros dos grupos y que finalmente ellos no eran perdedores, que esta era su oportunidad de demostrar que era así y que podían hacer las cosas mucho mejor de lo que pensaban.

Después de las porras y el intento de motivación que se quiso con estas palabras, ante la duda de no saber como llamarse, aceptaron la ocurrencia de una alumna de ponerse el nombre de “*Psicodélicos de Pilmama*”, lo que aceptaron más por resignación que por convicción.

Este grupo fue el primero en pasar a realizar la tarea. Respecto a la primera vez en que realizaron el ejercicio, en esta ocasión se organizaron mucho mejor.

Se evidenció la capacidad de liderazgo que existe en este grupo y su buena forma de organizarse. La competencia es para este grupo, un motivo importante para trabajar bien.

Independientemente a lo que se haya visto en esta sesión, este grupo ha sido estigmatizado como “el grupo problema”, y aludiendo al efecto Pigmalión este grupo ha respondido siempre de una manera negativa porque se han creído incapaces de obtener buenos resultados y además, ser reconocidos por ello.

Para esta prueba, formaron una pirámide en la que se colocaron los hombres en una primera base y conforme a la estatura, los demás compañeros se iban acomodando encima o en algún espacio que estuviera libre alrededor del cuadro.

La manera de organizarse fue muy buena si se compara con los resultados de anteriores sesiones.

El haber sido los primeros les impidió considerar las estrategias de los demás grupos para organizarse mucho mejor; sin embargo, los resultados fueron satisfactorios. No se llevaron el primer lugar en esta tarea debido a que no todos los

alumnos entraron al cuadro; había quienes tenían un pie fuera del área o quienes no entraban por completo al cuadro. Esto les hizo merecedores de sus primeros 10 puntos con este ejercicio; esto provocó cierto desánimo en el grupo porque nuevamente, estaban por debajo del grupo con el que siempre se les ha comparado. Algunos decían que los resultados eran una trampa y empezaron a pensar que no ganarían; sin embargo, algunos alumnos seguían mostrando entusiasmo y el trabajo de la coordinadora consistió en motivarlos para esforzarse más en las siguientes pruebas explicándoles la causa de su segundo lugar.

3°B

En sesión anterior donde se llevó a cabo este ejercicio con este grupo; se habían mostrado síntomas de agresividad en el grupo. En esa primera vez, empezaron a empujarse y la tarea estuvo a punto de ser cancelada.

En un segundo intento, lograron acomodarse. Todos entraron de pie acomodándose de manera que los tobillos de todos permanecieran juntos con los dedos de los pies dirigidos hacia los lados, y en esa postura, iban “ensamblándose” unos con otros hasta que todos estuvieron dentro del cuadro. (ver imágenes)

Esta misma técnica la aplicaron en el really pero, a causa de que algunos compañeros empezaron a empujarse, no pudieron mantenerse mucho tiempo dentro del cuadro y esto les valió únicamente 5 puntos para esta primera prueba.

DIBÚJAME UN MURAL

Este es sin duda uno de los ejercicios más significativos del taller. No solamente por la información que arroja, sino por lo significativo que fue para cada grupo y la dedicación con que trabajaron en ello.

Dado que a lo largo del taller se habían detectado algunas conductas de riesgo a las adicciones, además de que se había sabido por parte de maestros y alumnos el alto índice de consumo de drogas en la zona donde está ubicada la escuela, se pensó en una actividad que les permitiera a los alumnos expresar lo que ellos sabían acerca del consumo de drogas y que nos arrojara información para determinar si es que tales conductas de riesgo estaban presentes en alguno de los grupos.

Se les pidió a los alumnos que dibujaran un mural con el tema “*¿Cómo es que las drogas afectan a los adolescentes en su vida escolar, con su familia, con sus amigos, etc.?*”. Se les proporcionaron además 5 metros de papel y gises. Cabe señalar que un día antes de se llevara a cabo esta sesión, se pidió en cada grupo que los alumnos llevaran una pintura “vinci” y un pincel; la respuesta a esta petición fue buena, casi todos llevaron el material que se les había pedido incluso aquellos alumnos que aparentemente eran los más distraídos o a los que menos les interesaba el taller.

Una vez que se les dio el tema, cada grupo buscó un espacio en donde trabajar.

3°C

En este grupo, se detectó a un líder que muy pocas veces había dado muestras de serlo pero que sin embargo, era uno de los más entusiasmados con la idea de ganar y de llevarse el reconocimiento otorgado en esta competencia.

Todos aportaban ideas, atendían las instrucciones de su líder y se apoyaban unos a otros para terminar el mural lo más rápido posible.





" los explosivos del 3° C "

3ºD

En este grupo también fue posible detectar a los líderes, a aquellos alumnos que saben ganarse la atención del resto de sus compañeros y que aportan ideas, designan tareas y apoyan en lo que pueden.

En este grupo tardaron mucho tiempo en organizarse, pero sobre todo, en definir cuál sería la técnica plástica del mural y cómo expresarían la temática del mismo. Eran tres o cuatro alumnos los que discutían estos puntos, el resto del grupo, sólo estaba a la expectativa de lo que se decidiera aunque también proponían los detalles que deberían exponerse en el mural.

Finalmente, se eligió a dos alumnos cuyas capacidades para dibujar son reconocidas por el grupo. Otro alumno, cuya participación en el taller siempre se había destacado por su alto nivel de agresividad, fue designado para hacer las letras del mural.

Estos tres alumnos resaltaban por su hiperactividad en las anteriores sesiones del taller; son de los alumnos a los que nos era difícil retener su atención; sin embargo, en esta actividad fueron los más entusiasmados porque sabían que su talento sería expuesto a quienes no lo habían conocido y además, que contaban con el apoyo de su grupo para ello. Esto sin duda es un factor importante dado que están representando a todo su grupo y no solamente los intereses que tengan individualmente.

Una vez que se decidió la técnica y el contenido del mural, todos los alumnos empezaron a proveer a los dibujantes del material que necesitaban. Cuando por fin el dibujo estuvo terminado, todos empezaron a colorear.

Se decidió que se usaría solamente un color rojo como fondo del mural y mientras que los dibujos mantendrían el contorno negro original, lo demás sería del mismo color del papel. Como los gises que les habíamos proporcionado no tenían el color rojo, sino que más bien pintaba como rosa, algunas alumnas iban a la dirección para pedirle a una de las prefectas que les diera los gises que necesitaban. Para ello, por

cierto, tuvo que intervenir la coordinadora que estaba a cargo de este grupo porque la prefecta dudaba de la petición de las alumnas.

Una vez que consiguieron lo necesario, otros alumnos iban y venían del salón para conseguir papel de baño, el cual les permitiría difuminar el color rojo del mural. Cuando estos apoyos llegaron, todos inmediatamente empezaron a trabajar; una que otra vez algunos se escapaban para “echar una miradita” a los otros murales, algunos decían que el otro grupo les ganaría, pero fueron algunas alumnas las que empezaron a decir que su mural iba a ganar, que los de otros grupos “pintaban bien feo” y que este mural estaba mucho mejor que el resto de los murales. La inquietud y el entusiasmo con que llevaron a cabo esta tarea fue evidente; sin lugar a dudas, más que el hecho de que existan buenos o malos dibujantes, lo que mantuvo al grupo trabajando tan arduamente fue el hecho de sentirse unidos y estar trabajando cooperativamente, fue el darse cuenta de que estaban consiguiendo algo importante y que por vez primera, podrían superar las expectativas tan malas que se tenían de ellos porque estaban dentro de una competencia que se los permitiría, además de que algunos de sus profesores serían los jueces que designaría al ganador de esta actividad.

El resultado final fue un mural tipo graffiti en que se plasman caricaturas inhalando cemento, fumando “un churro de mota”, otro más tirado al piso ya inconsciente y con una botella al lado, y uno más aludiendo a una posición sexual con una idea de globo en la que aparece un condón. Esto es importante ya que en la exposición del mural, el alumno que explicó, más o menos con estas palabras, que *el sexo en exceso también es una forma de vicio, que cuando piensas nada más es eso y dejas de hacer otras cosas por pensar en sexo, eso significa que también estás mal: que si dejas de ir una fiesta o estudiar por pensar en sexo, pues eso también es como una droga que te puede hacer daño* y a manera de título, aparece en el mural la frase “más vale prevenir que amamantar”. Para nosotras, estas palabras del expositor más la idea de lo que representa esta frase, hablan de la idea de permanencia en el trabajo de grupo es importante ya que en una sesión anterior,

cuando se hablaba de sexualidad y más que nada de prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, el conductor de esa sesión les explicaba que la sexualidad no se remitía únicamente a “acostarse con una y con otra o con uno y con otro”, sino que la sexualidad estaba presente en todo y que el sexo es solamente una parte de ella, que cuando dejaban de hacer algo importante por pensar en sexo “o masturbarte” pues ya se estaba hablando de algo patológico, entonces, al percatarnos de que estas palabras y de que el trabajo de esta sesión se manifestaba ahora en el mural, pues sin duda fue y sigue siendo algo significativo en la medida en que eso nos permite darnos cuenta de que el taller tuvo impacto en ellos. No vamos a determinar ahora si tal impacto es mucho o poco, sino que por el momento, es reconfortante saber que fue bueno ya que las dudas y las creencias que ellos tenían respecto a la sexualidad, pues en una medida muy pequeña han sido respondidas.

Siguiendo con el tema del mural, éste presenta una última caricatura del lado derecho en la que aparece un joven con una bolsa de cemento en la mano. Éste dibujo hacía alusión a uno de los compañeros del grupo aunque de broma en broma le adjudicaban el retrato a uno y a otro sin especificar de quién se trataba.

Cuando terminaron el mural, uno de los líderes del grupo pensó en escribir una frase que fuera significativa al tema del consumo de drogas, aunque en esta parte unos y otros no se ponían de acuerdo y no podían elegir la frase. Finalmente eligieron la frase propuesta por una compañera y la escribieron con letras azules en un espacio del mural: *“las adicciones no solo te dañan a ti, sino también a los que te rodean”*.

Durante la exposición de los demás trabajos, este grupo se mantuvo inquieto y se notó mucha seguridad sobre ellos mismos y sobre su trabajo; se consideraban ganadores de antemano y cuidaban su mural para que nadie lo viera hasta que subieran a exponerlo.

Antes de subir, y sin la insistencia de nadie, el alumno que pintó la frase motivo a su grupo para que al final de la exposición gritaran la frase que se había escrito, esto

siguiendo la dinámica de los otros dos grupos que ya habían expuesto su mural. Evidentemente, entre consignas de “copiones” los demás grupos empezaron a abuchearles.

A ellos simplemente esto no les importó y subieron a su salón todos juntos gritando “ganamos, ganamos” por todo el pasillo e iban a llevar su trabajo al salón para, según ellos, protegerlo. Algunos sugerían que se pegara en el salón, pero unos más respondían que los de la tarde o los de otro grupo podrían dañarlo; entonces se optó porque se lo llevara uno de los alumnos que había hecho los dibujos.

Después de esto vino el receso de las horas de clase para toda la escuela, por lo que se les pidió a los alumnos que volvieran durante la siguiente hora de clase para premiar al campeón y seguir con el reallly.

Ya durante la premiación, todos los grupos estaban inquietos por el resultado, aunque el 3°D se veía mucho más satisfecho y más a la expectativa que los demás.

Por acuerdo del jurado, este grupo acumuló el total de puntos que daba esta prueba, y sumándose con los puntos de la actividad pasada, pudieron colocarse como líderes del reallly, lo que les motivo a seguir trabajando así para las siguientes pruebas.



"A



3°B

Este grupo también se organizó muy bien, todos cooperaron en la elaboración del mural y pese a que estaban en último lugar respecto a los demás grupos, estaban motivados.

El resultado de su mural muestra un dibujo mucho más claro en la idea que intenta expresar: Viendo el mural de frente, a mano derecha se ve a una pareja de jóvenes vestidos en colores oscuros y con gestos que más bien denotan cierta incertidumbre. Más a la derecha se ve un hongo, unas “tachas”, una planta de marihuana y una bote de spray con los que hacen los graffitis.

Se ve también la figura de un joven fumando un “churro” de marihuana y un marco que hace alusión a las llamas de una hoguera; en la parte inferior la palabra Bad en letras oscuras. En la parte central del mural se ve a una par de jóvenes; la mujer está pintada con una falda roja y una blusa top que dice “ámame”, su cabello se ve como teñido, sus labios también están pintados de rojo y tiene la mirada perdida, los ojos

no se le ven. Él trae un suéter cuyos colores son los mismos del escudo de la secundaria # 85 (azul y rojo), tiene los brazos cruzados y está viendo con cierto desprecio hacia su lado derecho donde se ve a otro par de jóvenes vestidos con su uniforme de secundaria y con gestos mucho más claros y relajados que los otros dos y un rostro mucho más angelical.

Entre corazones que dicen amor, el mural continúa hacia la izquierda (viéndose de frente) con un pequeño edificio que simula la Secundaria # 85, la palabra bueno entre tonos azules y rosas y una frase hasta el final que dice "Sé feliz". Esta parte del mural esta enmarcada con olanes, estrellas y flores de varios colores.

Esta división tan clara entre lo que ellos consideran bueno y malo, radica principalmente en la fortaleza interna que brinda la escuela. Pareciera que el mensaje dice que en la escuela los jóvenes no se drogan, que la escuela proporciona este ambiente de seguridad que no se tiene muchas veces en el exterior y que el amor es la clave para evitar las adicciones y sobre todo, el consumo de drogas.

La hoguera de su dibujo, nos hace pensar en la condena que se impone a quienes consumen drogas sin estar al tanto de las causas por las que se llega a esto.

La exposición del mural estuvo a cargo de una de las alumnas más participativas que ha demostrado ser una líder dentro de su grupo. Al final todos gritaron "*sólo hay dos caminos, tu decides*" que son las mismas frases escritas en su mural.



"los realeróticos"

Si se compara lo que se ha expuesto respecto a esta actividad en los tres grupos, queda claro que el ambiente en el que se desarrollan sus ideas depende por mucho de la situación familiar y escolar de cada uno.

Mientras que unos no conciben el consumo de drogas como parte de las relaciones que se entablan incluso en el ámbito escolar, otros hacen referencia a dependencias más extremas que no se relacionan en nada con lo aprendido en la escuela.

Un punto relevante, sería el que hace referencia a las diversas formas de expresión; es decir, mientras que en un grupo una lata de pintura para hacer graffiti es una forma de drogarte, en el otro, el graffiti es una forma de expresión que refleja mucho el carácter del grupo y aunque posiblemente no todos los miembros del mismo se

identifiquen con el, esta forma de pintar se vuelve algo valioso en la medida en que les ha permitido llevarse el triunfo de esta actividad.

En otro grupo, el consumo de drogas no se expresa como algo tan condenado sino como algo que viene a causa de la falta de amor y de comunicación con la familia y como producto de las malas amistades, aunque especifican la oportunidad de ayudar a quienes están en esta situación.

Siendo todos jóvenes que se desarrollan en un mismo ambiente, las formas de pensar varían mucho, los mecanismos de afrontamiento a los mismo problemas, son también diversos y tan diferentes uno de otro que es fácil asignar etiquetas cuando se pierde la objetividad de la enseñanza en lo absurdo de la comparación.

Si bien cierto que un dibujo no define al grupo, también es cierto que el mismo, puede dar mucha información para entender cuáles son las exigencias y necesidades de unos y otros a partir de lo que ellos mismos creen que son y que valen, pero sobre todo, de lo que les han hecho creer al respecto.

FORMANDO CADENAS

Este ejercicio tiene como finalidad fomentar el trabajo y la cohesión grupal a través del desarrollo de estrategias de cooperación a partir de la competencia.

Se les proporcionó a los grupos una cantidad semejante de papel periódico, el cuál debían cortar para formar los eslabones de una cadena tan larga como fuera posible.

La condición principal era que el papel no fuera cortado con tijeras o con ayuda de cualquier otra herramienta que no fuera la manos, los eslabones debían formarse adecuadamente y el papel periódico no debería enrollarse.

La regla principal era que al grita “tiempo”, todos deberían dejar de cortar y pegar eslabones, a lo cuál nadie hizo caso.

La cadena más larga sería la ganadora.

3° D

Después de su triunfo acumulado, este grupo se presentaba mucho más confiado y relajado, pero también mucho más entusiasta.

Para esta actividad, se les dio el papel periódico y las indicaciones de la actividad que deberían seguir. Inmediatamente empezaron a repartirse el papel para ir cortando las tiras que requerían; primero las estaban cortando muy anchas, y las hojas de papel se acababan rápidamente, después, un alumno les sugirió que las cortaran más delgadas para que pudieran hacer más eslabones.

Cuando empezaron a salir las primeras tiras de papel, unos alumnos empezaron a armar los eslabones. Se formaron muchos equipos, los cuáles, iban haciendo sus cadenas para unirlos después a las del resto del grupo.

Unas alumnas, para pegar sus tiras de papel e ir haciendo los eslabones, utilizaron un chicle: lo cortaban en pedacitos pequeños para pegar las puntas de las tiras. Cuando se les acabó, recurrieron a unas engrapadoras que nuevamente volvieron a solicitar en la dirección; otras, fueron a su salón por pegamento en barra o engrapadoras.

Cuando los demás se percataron del material con el que contaban, empezaron a cortar más rápido y éstas se alumnas se convirtieron en las encargadas de ir pegando todos los eslabones.

Una vez terminado el tiempo para esta actividad, seguían pegando algunos eslabones, lo que fue tema de discusión al momento de dar los puntos al ganador.

Conforme iban terminando, se les pidió que extendieran su cadena por todo el patio para ir midiéndola con las demás. Los demás grupos hicieron lo mismo.

Todos cuidaban su cadena, cada uno fue tomando un trozo de la misma al ir extendiéndola e iban cuidando que los demás no la rompieran.

Ésta y la cadena del 3° C resultaron ser las más extensas, aunque hubo algunos conflictos porque en todos los grupos había uno o algunos compañeros que seguían pegando eslabones después de tiempo.

Sin embargo, dada la longitud tan extensa que lograron con su cadena, este grupo alcanzó los puntos necesarios para convertirse en el campeón de las pruebas de cooperación por grupo que estaban designadas para este reallly.

El lunes siguiente se hizo la premiación con los tres grupos presentes.

Obviamente las quejas fueron muchas porque todos pensaron que se le había dado cierta ventaja el 3° D, aunque la diferencia de puntos entre uno y otro grupo no fue mucha.

Se les dio una medalla simbólica que premiaba su esfuerzo y su capacidad de organización, que reconocía el trabajo del grupo y que al mismo tenía como finalidad, el mantener ese espíritu de apoyo y cooperación, su entusiasmo y su seguridad en el momento de enfrentarse como grupo, lo que produjo que cambiaran muchas de sus expectativas de incapacidad, por una actitud de logro.

Puede ser que esta actitud haya sido pasajera, pero la idea de esta actividad era enfrentarlos a ellos mismos con la idea de fracaso que se habían creado respecto a su grupo y eliminar el adjetivo “perdedores” de la expectativa que tienen hacia sí mismos.

Lo absurdo y lo ineficaz de estas tareas, recae nuevamente en el papel que juegan los maestros. Esto viene a colación porque el día que les entregamos sus medallas, se las dimos con un pequeño cordón que colgaba de su cuello; pues bien, cuando llegó la clase de física, la maestra se encargó de quitar muchos de estos cordones, lo que causó el enojo de muchos alumnos. Ellos nos expresaban que la maestra les quitó estos listones sin justificación alguna, argumentando que causaban distracción. No dudamos por ningún motivo que los cordones se hayan convertido en un medio para jugar, hacer bromas o molestarse unos a otros, pero creemos también que este tipo de actitudes por parte de los profesores, y la postura tan prepotente con la que a veces actúan, les refrenda a los alumnos la idea de que no son merecedores de algo

más que ideas negativas respecto a su trabajo. Frases como “la física no es pintar murales” se dicen con la intención de hacerles sentir que ese tipo de logros no es importante ni mucho menos trascendente, pero sobre todo es una forma de hacer pública la falta de credibilidad sobre nuestro trabajo.

Esto indudablemente nos molesta y nos causa cierto desconsuelo por la falta de apoyo por parte de los maestros, pero al mismo tiempo se ha convertido en una manera de demostrar que podemos trabajar y lograr los objetivos de nuestro proyecto muy a pesar de lo que los demás puedan pensar.

3° B

Este grupo también trabajó muy bien. Formaron una cadena tan larga y extensa como los otros grupos.

También recurrieron a otras herramientas para armar sus eslabones, aunque al momento de verificar la longitud de su cadena, algunos alumnos empezaron a maltratar las cadenas de otro grupo, lo que se convirtió en una prolongada discusión y en una batalla entre “hacer y no dejarse hacer” que culminó por restarle puntos a este grupo.

Ya en la entrega de medallas, este grupo estaba muy decepcionado porque consideraban que se le había dado cierta preferencia al 3°D, argumentaban que se había hecho trampa en la tarea de la formación de cadenas porque los otros habían empezado a romper sus eslabones; en fin, está claro que nunca se le va a dar gusto a todos y este grupo, al no ganar ni las tareas de cooperación ni las competencias deportivas, mostró cierta desilusión. Las causas y razones por las que no ganaron también se les expusieron; se reconocieron sus méritos y logros como la excelente exposición de su mural, y la organización en la formación de cadenas, aunque el no haber ganado se debió en gran parte a la desorganización que mostraron en la primera actividad.

Esta fue la sesión más larga de todo el taller, duró aproximadamente 6 horas y se requirió del apoyo de algunos colegas para coordinar y llevar a cabo la

conducción de los grupos debido a que la cantidad de alumnos que trabajaron el patio en esta ocasión, era numéricamente imposible de controlar (120 alumnos aprox.)

Análisis cualitativo

Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros de grupo

(Garaigordobil, 2000)

El instrumento de medición principal para este trabajo, es el listado que ya se describió en la metodología y es el que nos permite evaluar el nivel de integración de un grupo a través de la imagen que se construyen los mismo alumnos mediante su interacción.

Se hizo una primera recolección de datos (PRETEST) al inicio del taller para compararla con una segunda y última (POSTEST) después de terminado el taller. La idea es evaluar los primeros y últimos resultados, compararlos y determinar si es que hubo una mejora en la forma en que unos y otros se conciben para que con ello se determinen mejor los alcances del taller en base a estos resultados.

Los resultados se analizan a partir de la concepción global del grupo; es decir que no se analizan los cambios individuales en la forma en que se describe al mismo.

Se muestran además gráficas y tablas de frecuencia con las que se representa estadísticamente la distribución de tales resultados, aunque por si mismas las gráficas no responden a un análisis cuantitativo, sino que por el contrario, tal análisis queda como la descripción y explicación cualitativa de esta gráficas.

Dado que son mucho adjetivos los que se presentan en el listado y que no hubo un número establecido de adjetivos que pudieran ser utilizados, en cada gráfica se hace la señalización de los cinco adjetivos con el puntaje más alto y sobre ellos se harán las comparaciones pertinentes.

El listado está conformado por 60 adjetivos, de los cuales 30 están considerados como positivos y los otros 30 se evalúan como negativos. A continuación se muestra un ejemplar del instrumento que se utilizó para hacer más fácil la detección de los adjetivos con los que se describe a cada grupo según sus miembros.



¿Cómo describiría a mi grupo?

Lee con atención la siguiente lista de adjetivos y encierra los números de aquellas palabras con las que tu podrías describir a tu grupo; es decir, responde conforme a la impresión que tengas de tus compañeros y utiliza los adjetivos con los que les definirías.

1. Cariñosos	21. Sensibles	41. Responsables
2. Tranquilos	22. Sinceros	42. Obedientes
3. Alegres, felices	23. Compasivos, bondadosos	43. Educados
4. Competentes, capaces	24. Pacientes	44. Limpios
5. Valientes	25. Simpáticos	45. Serviciales
6. Agresivos	26. Desordenados	46. Descarados
7. Reservados	27. Desconfiados	47. Astutos
8. Torpes	28. Dominantes	48. Perezosos
9. Fanfarrones	29. Egoístas	49. Criticones
10. Cobardes	30. Tristes	50. Miserables
11. Inteligentes, listos	31. Amistosos	51. Amables
12. Considerados	32. Generosos	52. Pacíficos
13. Cooperativos	33. Graciosos	53. Serenos
14. Buenos	34. Creativos	54. Afectuosos
15. Tolerantes	35. Presumidos	55. Razonables
16. Groseros	36. Rebeldes	56. Molestos
17. Crueles	37. Imprudentes	57. Tensos
18. Ridículos	38. Raros, extraños	58. Orgullosos
19. Odiosos	39. Competitivos	59. Irritables
20. Envidiosos	40. Tontos	60. Indiferentes

GRACIAS

Los adjetivos quedan divididos de la siguiente manera:

Negativos		Positivos
-----------	--	-----------

Agresivos	Rebeldes		Cariñosos	Simpáticos
Torpes	Imprudentes		Tranquilos	Generosos
Fanfarrones	Raros, extraños		Alegres	Amistosos
Cobardes	Competitivos		Competentes	Graciosos
Groseros	Tontos		Valientes	Creativos
Cruelos	Descarados		Reservados	Responsables
Ridículos	Astutos		Inteligentes	Obedientes
Odiosos	Perezosos		Considerados	Educados
Envidiosos	Criticones		Cooperativos	Limpios
Dominantes	Miserables		Buenos	Serviciales
Desordenados	Molestos		Tolerantes	Amables
Desconfiados	Tensos		Sensibles	Pacíficos
Egoístas	Orgullosos		Sinceros	Serenos
Tristes	Irritables		Compasivos	Afectuosos
Presumidos	indiferentes		Pacientes	Razonables

Este instrumento se centra principalmente en la percepción dado que es a través de ella que se guía o determina la actitud. En este sentido, si una persona tiene una percepción positiva de sus compañeros es probable que establezca con ellos mejores relaciones de las que pueda entablar un alumno cuya definición de su grupo tiende más hacia los aspectos negativos del mismo.

La percepción por sí sola no conduce una conducta hacia el grupo, sino que es posible que ésta se defina desde una experiencia previa en la que el alumno creará una definición de su grupo más orientada a las respuestas que ha tenido del mismo.

Por otra parte, dicha percepción puede ser, en algunos casos, una evaluación de los compañeros con los que se ha establecido una relación directa, ya sea positiva o negativa, y que al definir a los otros, también se pueda definir el individuo; es decir, que lleva implícita una cierta proyección del sí mismo a través de definir a los otros.

Por otra parte, está claro que las respuestas de este listado girarán en torno a la definición que se ha hecho del grupo a partir de las expectativas que se le crean. No es conveniente determinar la validez y veracidad de este instrumento en tanto que por sí mismo no representa las cualidades de un grupo y que más bien está determinado por la actitud con que se responda. Es decir, si el grupo ha pasado por una circunstancia adversa como puede ser un problema con algún maestro, las

palabras que los alumnos reciban del mismo profesor, pueden ser un factor condicionante que guiarán al alumno a definir a su grupo en base a lo que ese maestro ha manifestado del mismo; es decir, se alude nuevamente al “efecto Pigmaleon”.

En otro sentido, si consideramos que la adolescencia es una etapa en la que el grupo de referencia influye notablemente en la forma de pensar y de expresarse de un individuo, éste grupo no siempre concuerda con el grupo escolar de pertenencia y eso es también una variable que hay que considerar al momento de hacer una evaluación sobre el grupo a partir de cómo lo definen sus integrantes.

Al mismo tiempo, este instrumento resulta insuficiente para describir las características totales de un grupo, además de que no es ese el objetivo del mismo ni tampoco de este análisis, el listado sirve únicamente para evaluar el modo en como se ven unos a otros a partir de la posibilidad que les brinda una interacción constante aunque por sí sola ésta no es el único factor que determina esta percepción.

Por otro lado, definir a un grupo en base a este instrumento daría cabida al uso de etiquetas y palabras que responden meramente a lo que socialmente es bueno o malo y lo que representa significancia y valor para un solo individuo. Es decir, que la intención de este análisis no es la de definir a un grupo, sino encontrar los cambios que se hicieron en la percepción del mismo a partir de la intervención y con ello medir los alcances del taller, pero de ningún modo evaluar a los grupos en términos de etiquetas preestablecidas con las que común y equivocadamente se evalúa la capacidad intelectual o afectiva de las personas porque estaríamos actuando de la manera que tantas veces hemos criticado respecto a la actitud de los maestros.

Dado que una de las hipótesis de este trabajo es que puede mejorarse el concepto que un alumno tiene de su grupo mediante la aplicación de estrategias de Aprendizaje Cooperativo (AC), el listado es la herramienta con la cuál va a comprobarse o refutarse dicha hipótesis.

Evidente algunos adjetivos positivos son más importantes que otros en la medida en que nos permiten verificar el impacto del taller en términos de la cooperación grupal; tales adjetivos serían los que aluden directamente a la teoría del AC: *creativos, amistosos, tolerantes, pacientes, responsables, considerados competentes* y sobre todo *cooperativos*. Esto por la obvia razón de que fomentar la cooperación es el objetivo principal del taller y se logra a través de ejercicios de integración en los que se reafirma la creatividad, la tolerancia, la responsabilidad y la competencia positiva.

Por el contrario, los adjetivos negativos a los que habría de concedérseles importancia son precisamente los que hagan referencia antónima a los adjetivos positivos ya señalados: *dominantes, competitivos, agresivos y criticones*. Esto porque al ser un grupo donde prevalece el dominio de unos sobre otros, se entorpece el trabajo cooperativo o sus efectos son mucho menos recurrentes. Al considerar que el grupo es competitivo, no se hace referencia a una competencia positiva o de trabajo colectivo, sino más bien a la búsqueda de beneficios individuales en la que los intereses del grupo son poco importantes, y esto impide que se desarrolle una conducta prosocial o de ayuda mutua.

Si se considera que el grupo agresivo o que los compañeros con criticones, estoy puede hablarnos de se recrean relaciones tensas entre sus miembros en donde los individuos pueden mantener una conducta defensiva que les impida crear lazos afectivos importantes o establecer relaciones de amistad o compañerismo con la mayoría de su grupo.

En este sentido cabría hacer una puntualización sobre el hecho de que los adjetivos negativos siempre aluden a los otros, al grupo del que un individuo forma parte pero sin que éste se considere así al momento de resaltar los aspectos no tan

buenos o negativos de su grupo. Por el contrario, cuando se destacan los aspectos positivos del grupo, el individuo se incluye en dicha evaluación.

Esto servirá para entender mejor los resultados antes y después del taller y limitar más aún los alcances que éste pudo tener tanto en los aspectos individuales como en los que atañen a todo el grupo.

Según Garaigordobil (2000), este listado debe correlacionarse con un listado sobre la evaluación del autoconcepto precisamente para definir los parámetros en que una y otra influyen en la concepción tanto individual como del grupo y sobre todo, para definir los límites entre el yo y los otros, es decir, para tener claro en qué momento se habla del individuo al describir el grupo al que éste pertenece.

Sin embargo, dadas las condiciones metodológicas que se plantearon desde el principio, y dado también que el taller se realizó en colaboración con un proyecto de investigación diferente cuya finalidad era medir el autoestima y el locus de control (*“Desarrollo de un programa de intervención con adolescentes estudiantes de secundaria y sus efectos en el rendimiento escolar”*) las pruebas y resultados que corresponden a la parte del autoconcepto, y que servirán como base para sostener o rechazar las hipótesis y planteamientos teóricos de este trabajo, quedarán sujetas a los resultados que arroje este proyecto alternativo.

3° C

En una aplicación pretest, la mayoría de los integrantes de este grupo definen a sus compañeros como alegres, competentes, simpáticos, amistosos y graciosos, principalmente. Es decir, que este grupo se define a partir de las relaciones de amistad que se han formado en su interior procurando una carga afectiva en la descripción que hacen de sus compañeros.

Se tiene una consideración mucho menor sobre la cooperación y la creatividad, sobre la inteligencia y menos aún sobre la responsabilidad. Esto deja ver que el grupo, aunque se considera capaz de obtener mejores resultados en el aspecto académico (por adjetivos que aluden a la inteligencia o a la responsabilidad), considera este logro como un proceso individual que poco o nada tiene que ver con la cooperación o las relaciones afectivas que ya se han establecido; aunque en lo que respecta al rendimiento escolar (planteada en términos de cohesión grupal), esta concepción del grupo le permite ubicarse y definirse como un grupo bien integrado cuyos puentes de comunicación son fuertes, en donde además, las diferencias académicas no determinan o condicionan las relaciones afectivas y en general las relación entre todos es buena.

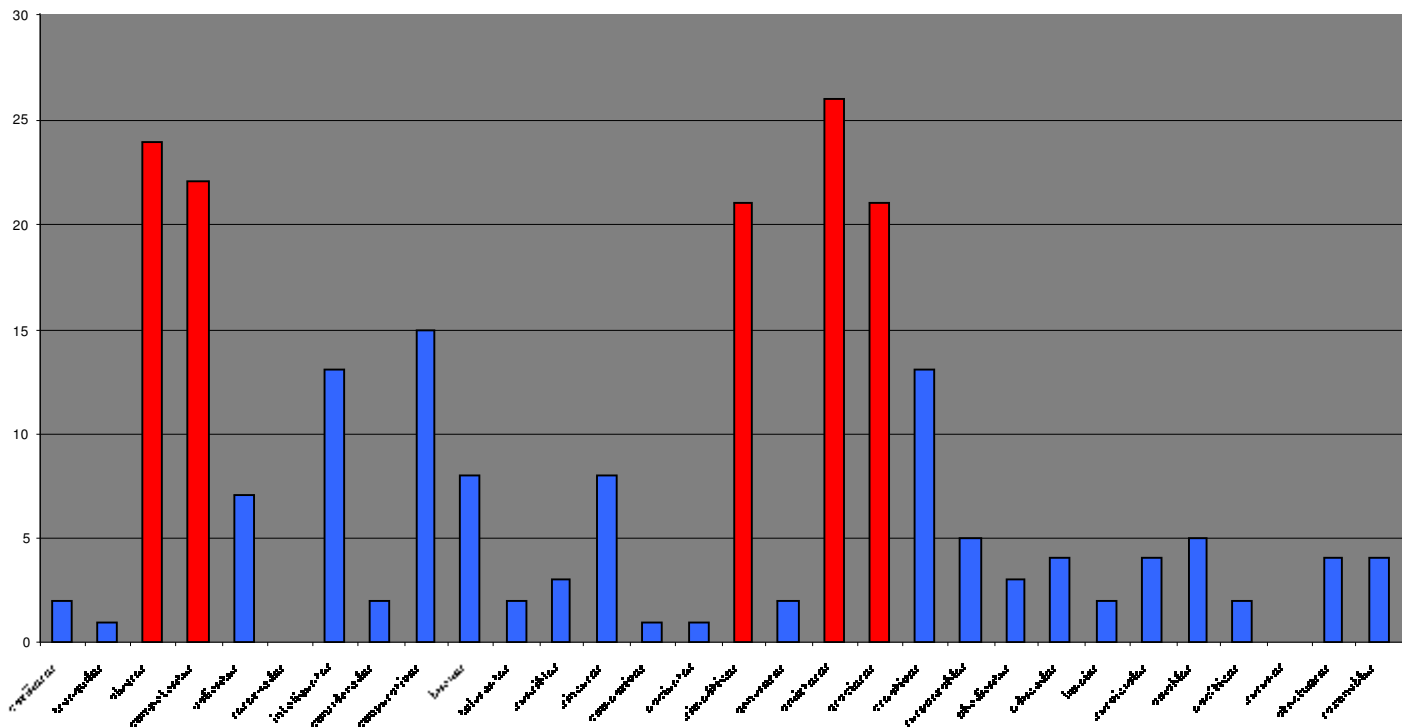
Por el contrario, en el rubro de lo negativo describen a su mismo grupo como *agresivos, groseros, desordenados, rebeldes y criticones*, aunque es poca la referencia que hace de los compañeros en términos de competitividad o de dominio. En general son alumnos ingeniosos, considerados por muchos como rebeldes o desordenados; sin embargo son los alumnos cuya relación entre sí está basada en juegos, travesuras, bromas, y cuyo interés por la escuela radica en las relaciones de amistad que se construyen y no tanto por la importancia académica que representa.

Tabla 1. Pretest. 3° C

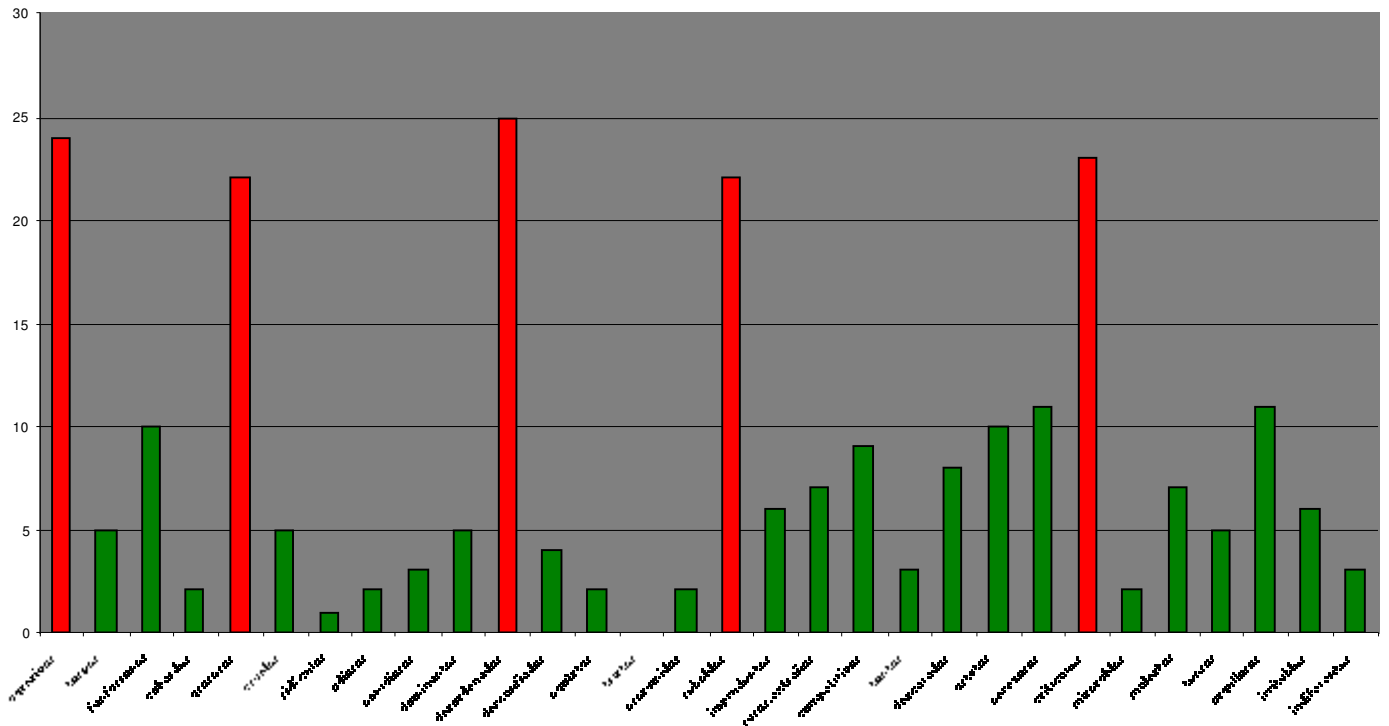
Negativos				Positivos			
Agresivos	24	Rebeldes	22	Cariñosos	2	Simpáticos	21
Torpes	5	Imprudentes	6	Tranquilos	1	Generosos	2
Fanfarrones	10	Raros, extraños	7	Alegres	24	Amistosos	26
Cobardes	2	Competitivos	9	Competentes	22	Graciosos	21
Groseros	22	Tontos	3	Valientes	7	Creativos	13
Cruelles	5	Descarados	8	Reservados	0	Responsables	5
Ridículos	1	Astutos	10	Inteligentes	13	Obedientes	3
Odiosos	2	Perezosos	11	Considerados	2	Educados	4
Envidiosos	3	Criticones	23	Cooperativos	15	Limpios	2
Dominantes	5	Miserables	2	Buenos	8	Serviciales	4
Desordenados	25	Molestos	7	Tolerantes	2	Amables	5
Desconfiados	4	Tensos	5	Sensibles	3	Pacíficos	2
Egoístas	2	Orgullosos	11	Sinceros	8	Serenos	0
Tristes	0	Irritables	6	Compasivos	1	Afectuosos	4
Presumidos	2	indiferentes	3	Pacientes	1	Razonables	4

N= 29

Gráfica 1. Frecuencia de adjetivos positivos PRETEST, 3° C



Gráfica 2. Frecuencia de adjetivos negativos, PRETEST, 3° C



En una segunda y última aplicación del instrumento, los resultados tienen una pequeña variación respecto a la concepción primera del grupo.

Ahora, adjetivos que aluden a la cooperación y a la creatividad se presentan con una frecuencia mucho mayor, lo que indica que en los aspectos positivos del grupo se describen diferente de acuerdo a la influencia que el taller tuvo sobre ello. (ver gráfica 3)

El realizar tareas que requieren del trabajo grupal, de la creatividad y de la exposición de las diversas habilidades individuales, logró en este grupo el objetivo de concebirse como más cooperativo que al inicio del taller. Adjetivos importantes como *competentes* se presentan ahora con una frecuencia mucho menor que al inicio, aunque otros como *alegres* mantienen una frecuencia mucho más alta respecto a la medición inicial.

En este sentido, el taller alcanzó los objetivos planeados en el trabajo realizado con este grupo; logró fomentarse la cooperación y hacer de ella un aspecto descriptivo del mismo dado que enfrentaron y resolvieron tareas exitosamente a partir de la organización y el recurso ofrecido por la ejecución de todas y cada una de las habilidades propias y ajenas en el trabajo grupal.

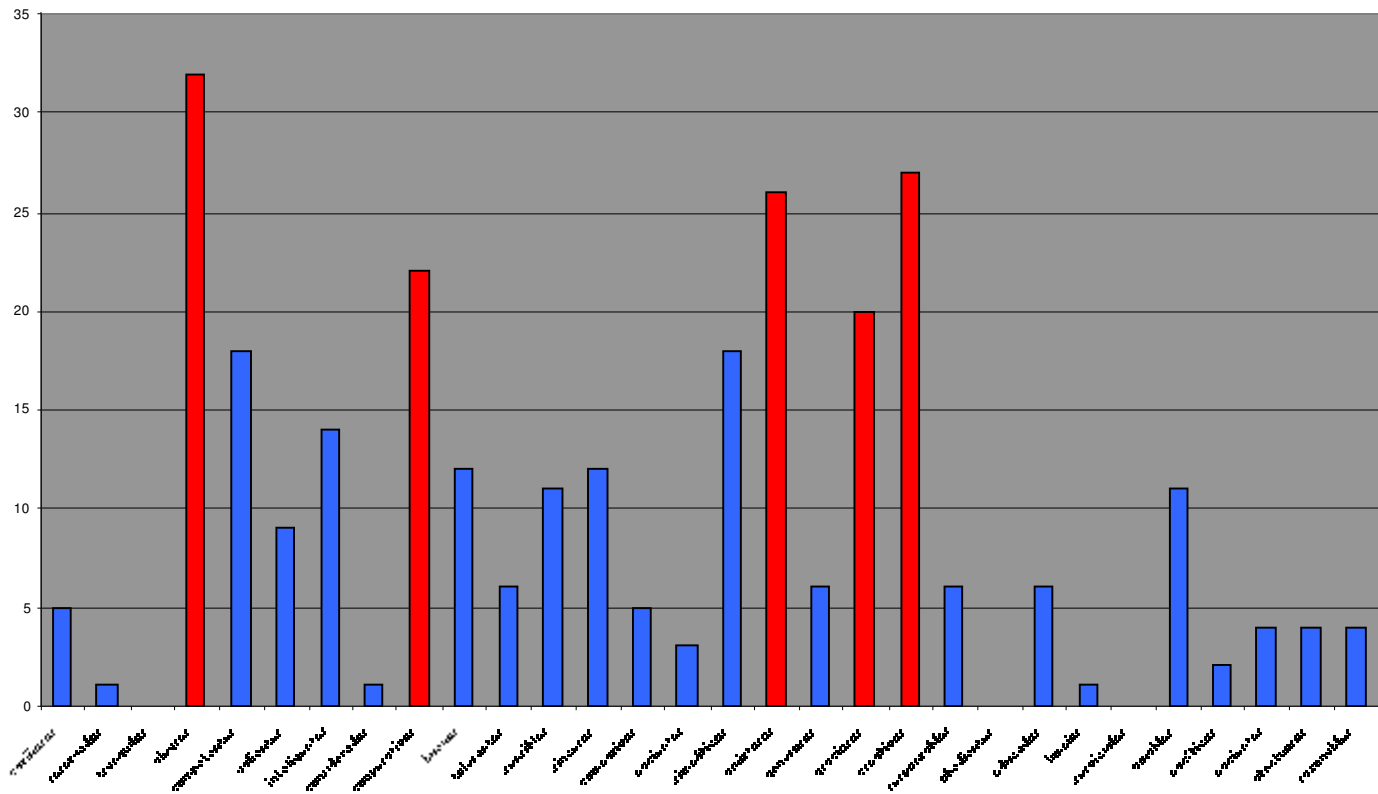
Tabla 2. Postets. 3° C

<i>Negativos</i>				<i>Positivos</i>			
Agresivos	25	Rebeldes	26	Cariñosos	12	Simpáticos	20
Torpes	4	Imprudentes	8	Tranquilos	3	Generosos	8
Fanfarrones	9	Raros, extraños	7	Alegres	28	Amistosos	28
Cobardes	6	Competitivos	14	Competentes	20	Graciosos	27
Groseros	24	Tontos	5	Valientes	12	Creativos	14
Cruelles	6	Descarados	13	Reservados	1	Responsables	13
Ridículos	7	Astutos	15	Inteligentes	23	Obedientes	2
Odiosos	10	Perezosos	16	Considerados	9	Educados	6
Envidiosos	5	Criticones	19	Cooperativos	24	Limpios	6
Dominantes	14	Miserables	3	Buenos	15	Serviciales	5
Desordenados	28	Molestos	10	Tolerantes	3	Amables	11
Desconfiados	6	Tensos	6	Sensibles	7	Pacíficos	3
Egoístas	7	Orgullosos	20	Sinceros	13	Serenos	1

Tristes	2	Irritables	9	Compasivos	10	Afectuosos	3
Presumidos	6	indiferentes	9	Pacientes	3	Razonables	4

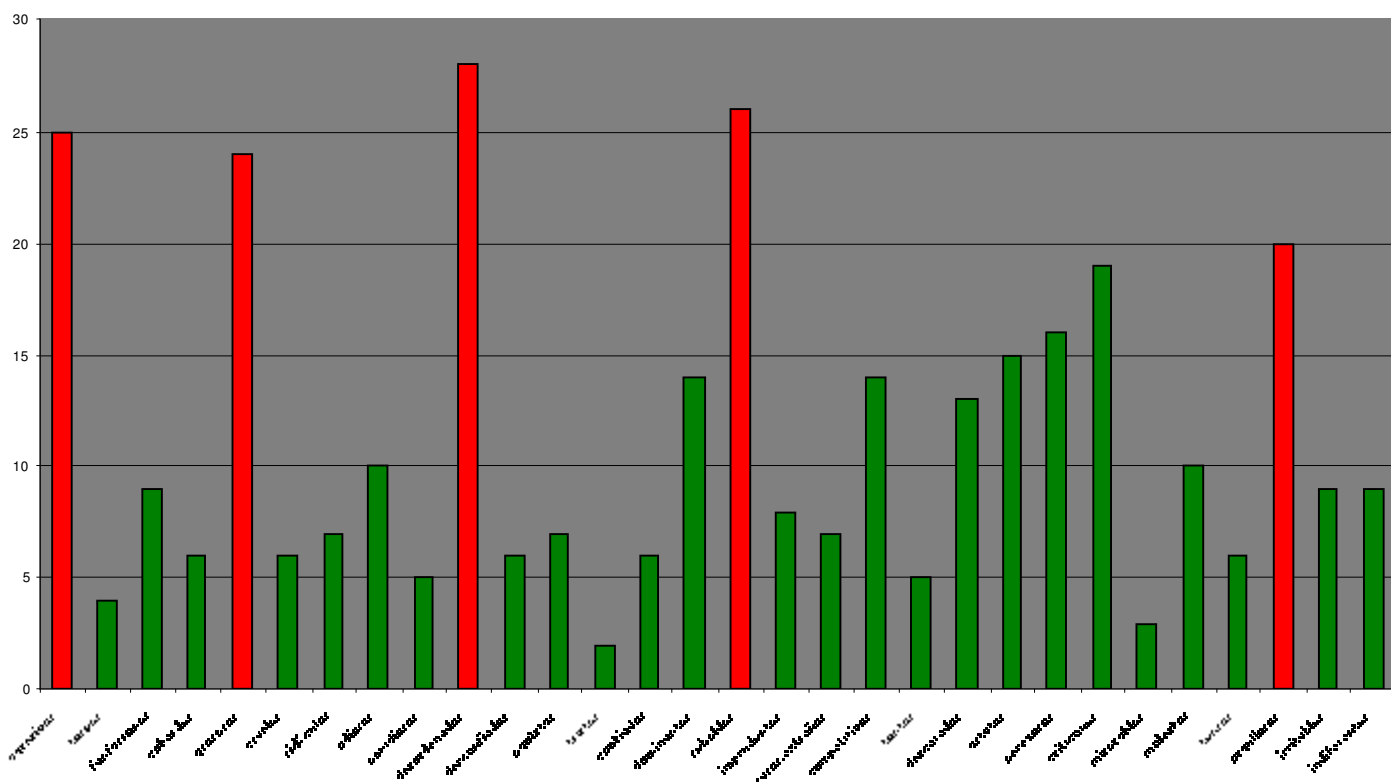
N= 37

Gráfica 3. Frecuencia de adjetivos positivos POSTEST, 3° C



Respecto a los adjetivos negativos con los que se describe al grupo en una esta segunda medición, el calificativo *dominantes* aparece con mucho más recurrencia que en la primera descripción; asimismo adjetivos como *orgullosos* y *competitivos*, lo que hace suponer que la cooperación en este grupo sirve a fines meramente sociales, negándose la posibilidad de que tal cooperación se lleve a cabo en tareas que requieren de un ejercicio intelectual o que favorezcan aún más el rendimiento académico del grupo.

Gráfica 4. Frecuencia de adjetivos negativos POSTEST, 3°C



3° D

En la primera medición, los integrantes de este grupo describen a sus compañeros casi en los mismos términos que el grupo anterior, es decir, en base a las relaciones de amistad o compañerismo que se dan. Se describen como *alegres, simpáticos, amistosos, creativos y graciosos*; el calificativo de *cooperativos* aparece muy por debajo de otros adjetivos como *inteligentes*.

En una primera observación, el grupo se describe a sí mismo como poco *sensibles, poco compasivos* y muy poco *responsables*, aunque se destaca la creatividad que ellos reconocen en sus compañeros y que está presente mucho más allá de los ejercicios realizados en el taller.

Entre los calificativos que aluden al rendimiento académico, principalmente el ser *inteligentes* denota la idea positiva de que el grupo puede obtener mejores resultados en lo que respecta a sus calificaciones; sin embargo, por sí solo se el grupo se muestra mucho más renuente a aceptar que posee dicha capacidad y un tanto conformista respecto a las expectativas que se les han imputado.

Se saben inteligentes y capaces, se saben creativos y se sienten a gusto con las relaciones de amistad que se han forjado; al mismo tiempo, también se conciben como *desordenados, rebeldes y groseros*, lo que en mucho corresponde al tipo de creencias que se tiene de este grupo.

Sería importante ubicar de una vez si es que dichos conceptos responden a una crítica constante o es que la crítica viene como parte de la conducta del grupo.

Particularmente, considero que la relación existente entre los conceptos con los que se define el grupo y las expectativas que de ellos se han creado, es realidad una relación bidireccional en la que los alumnos han asumido fácilmente, y hasta con cierta conformidad, la posición “de fracaso” que les han adjudicado; aunque por otro lado, dicha posición se muestra tan exigente que cualquier indicador de cambio o de progreso, por más leve que éste sea, tiene poca credibilidad.

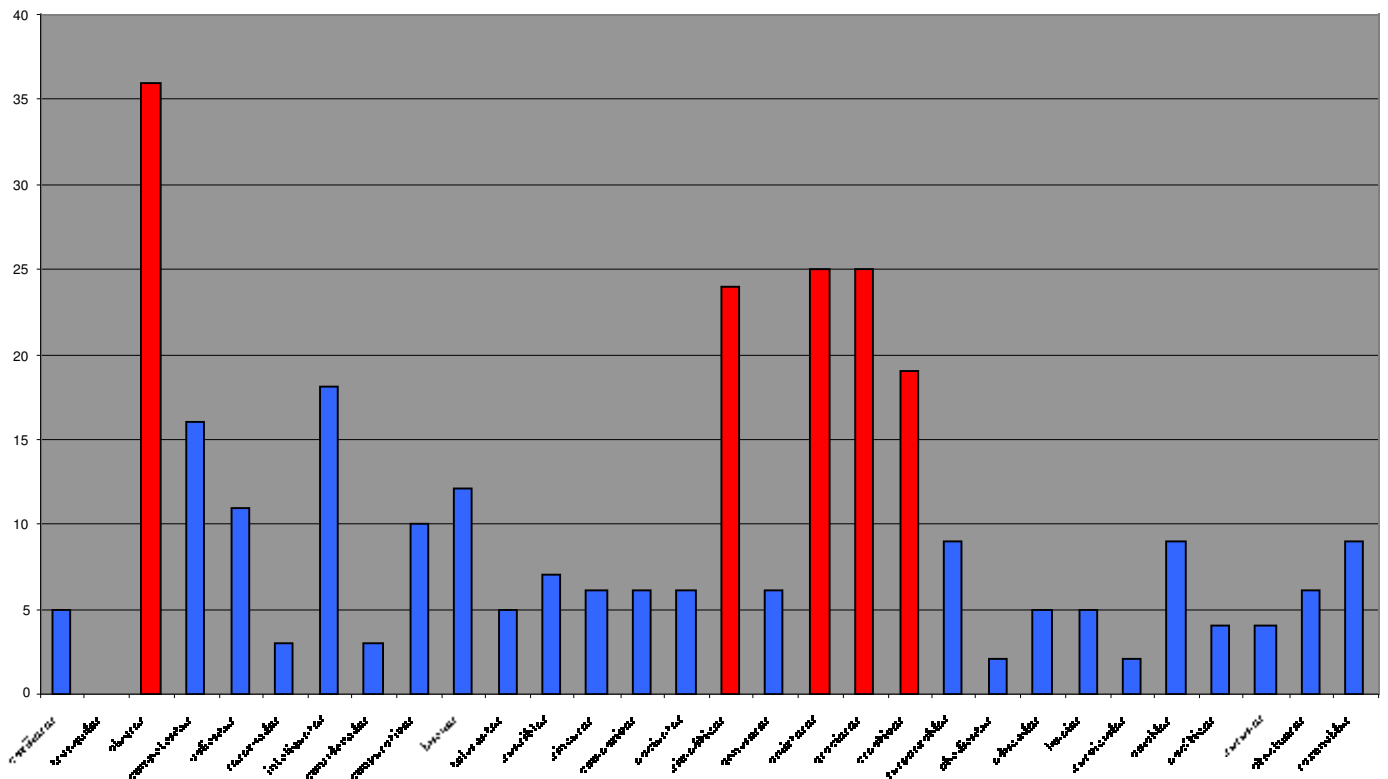
Esta relación tan tensa con algunos profesores, mantiene en niveles muy altos una actitud rebelde que poco sirve para influir más rápido y mejor con este tipo de talleres.

Tabla 3. Pretest. 3° D

<i>Negativos</i>				<i>Positivos</i>			
Agresivos	17	Rebeldes	27	Cariñosos	5	Simpáticos	24
Torpes	9	Imprudentes	6	Tranquilos	0	Generosos	6
Fanfarrones	9	Raros, extraños	4	Alegres	36	Amistosos	25
Cobardes	5	Competitivos	3	Competentes	16	Graciosos	25
Groseros	26	Tontos	5	Valientes	11	Creativos	19
Cruelos	7	Descarados	8	Reservados	3	Responsables	9
Ridículos	5	Astutos	12	Inteligentes	18	Obedientes	2
Odiosos	7	Perezosos	17	Considerados	3	Educados	5
Envidiosos	11	Criticones	28	Cooperativos	10	Limpios	5
Dominantes	2	Miserables	2	Buenos	12	Serviciales	2
Desordenados	35	Molestos	8	Tolerantes	5	Amables	9
Desconfiados	7	Tensos	6	Sensibles	7	Pacíficos	4
Egoístas	7	Orgullosos	12	Sinceros	6	Serenos	4
Tristes	0	Irritables	12	Compasivos	6	Afectuosos	6
Presumidos	6	indiferentes	9	Pacientes	6	Razonables	9

N= 42

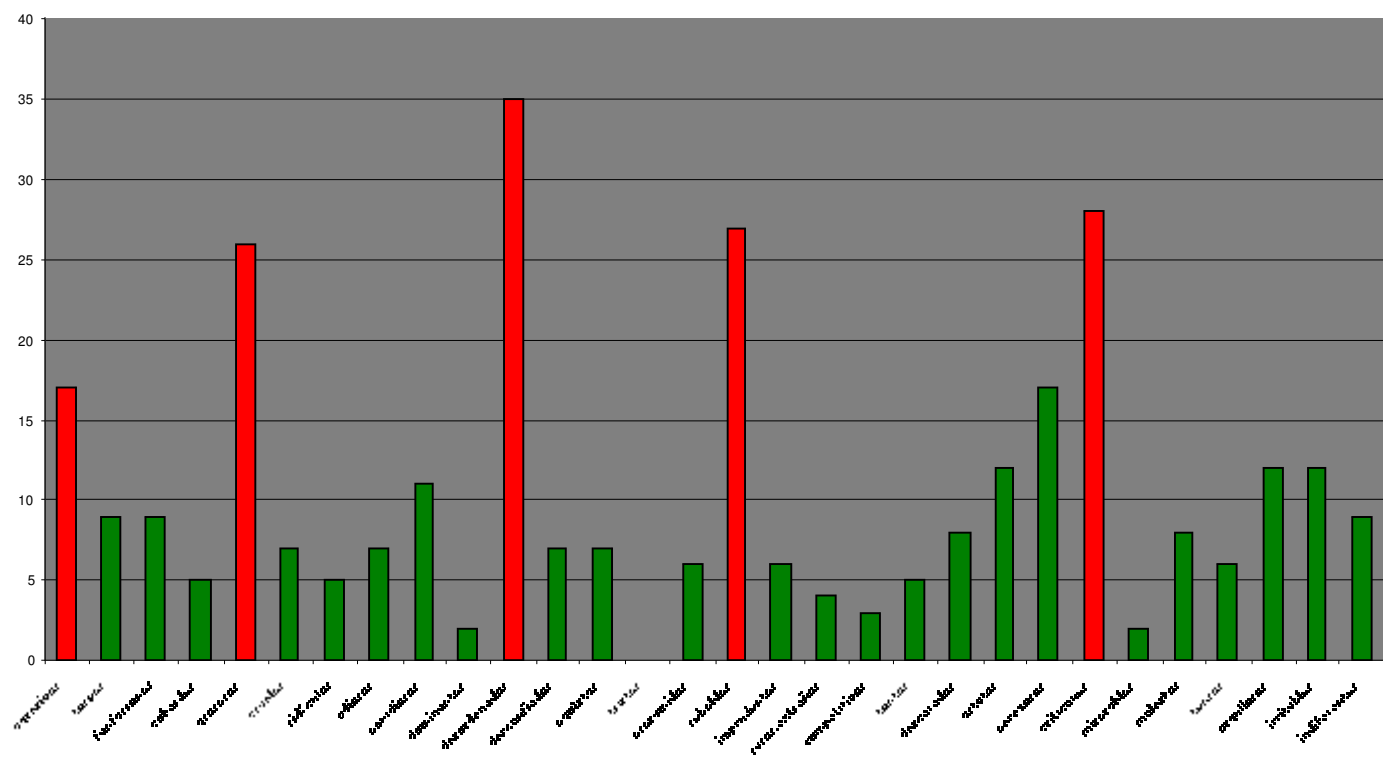
Gráfica 5. Frecuencia de adjetivos positivos PRETEST, 3°D



Por otra parte, uno de los adjetivos más recurrentes en cuanto al aspecto negativo del grupo, es que ellos mismos se conciben como agresivos (ver gráfica 6). Esto, sin la necesidad de aplicar instrumento alguno, es algo evidente en la forma en que se conduce el grupo.

Entre unos y otros se nota una conducta defensiva casi todo el tiempo que en muchos de los casos ha provocado que alguna sesión no se lleve a cabo. Sus juegos tienden a ser demasiado violentos, lo mismo sucede con la manera en que se dirigen o se hablan.

Gráfica 6. Frecuencia de adjetivos negativos PRETEST, 3ºD



Ya en la segunda y última medición, se hace evidente un cambio profundo en el tipo de adjetivos con los que se define a sí mismo este grupo.

Después del taller, son más recurrentes los conceptos de *inteligencia*, *cooperación* y *amistad*. La inteligencia en principio, ofrece la idea de que el grupo ha superado por mucho las expectativas de los demás en cuanto a la su supuesta incapacidad de obtener mejores resultados, por lo menos en lo que respecta a la cuestión académica.

De mucho más importancia es la concepción que ahora tiene el grupo respecto al significado de la cooperación. Es decir, dadas las tareas y los resultados de éxito que lograron en el trabajo colectivo y en algunos otros ejercicios, este adjetivo recobra una notable trascendencia en la forma en como el grupo se describe.

Si bien es cierto que los efectos del taller pueden revelarse en un tiempo mucho más prolongado del que se hubiera deseado, también es cierto que el objetivo planteado en el taller, se ha cumplido. El grupo ha aprendido a trabajar en equipos y se han percatado de que esta forma de trabajo les puede brindar enormes ventajas, por lo menos, en lo que respecta a la integración grupal.

A diferencia del grupo anterior, la inteligencia se apunta como uno de los adjetivos principales con los que ahora se definen a sí mismos; esto procura un determinismo absoluto en cuanto a la posibilidad de que el grupo desarrolle y utilice dichas estrategias de cooperación para mejorar el proceso de aprendizaje individual, lo que se verá reflejado en mejores resultados en lo que concierne al rendimiento académico.

Por otra parte, la creatividad con la que antes se definían, sigue presentándose en los niveles iniciales; algunos otros adjetivos como *buenos* también tuvo un ligero aumento respecto a la primera medición.

Es importante el reconocimiento que los integrantes de este grupo hacen ahora de la afectividad; es decir, antes la idea de los compañeros de grupo fueran

cariñosos se presentaba con poca frecuencia, lo que indica que tenía muy poca relevancia.

Después del taller, este adjetivo se presenta con mucho más recurrencia, lo que significa que los trabajos y ejercicios del taller han funcionado en la medida en que ellos mismos perciben y sienten esa seguridad afectiva de su grupo que antes no era tan destacada.

En lo que concierne a los aspectos negativos que salieron a relucir en esta segunda medición, el concepto de *agresividad* dejó de ser uno de los adjetivos principales con los que se evalúa al grupo; esto alude a la efectividad de los ejercicios estructurados que en cierto modo procuraban a los alumnos un espacio de entretenimiento donde canalizaban sin saberlo, muchas de sus tensiones.

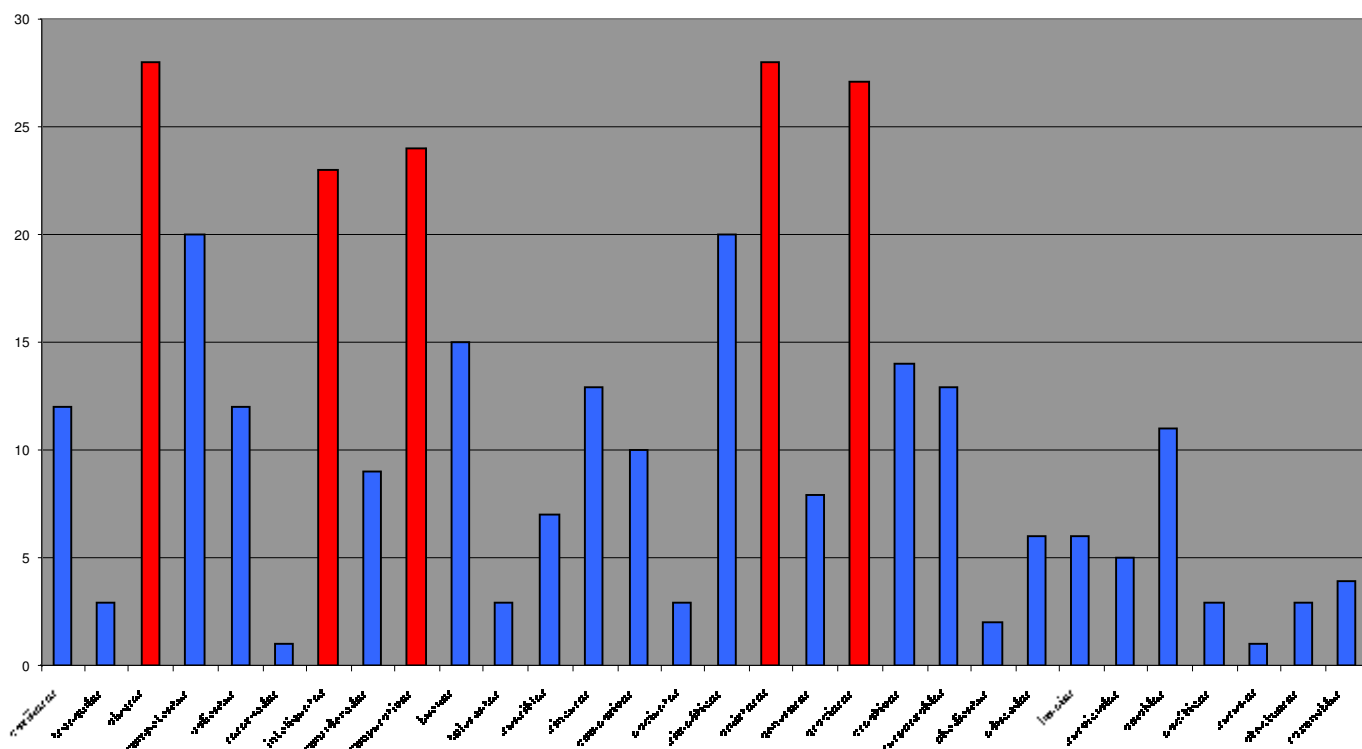
Tabla 4. Posttest. 3° D

<i>Negativos</i>				<i>Positivos</i>			
Agresivos	12	Rebeldes	26	Cariñosos	5	Simpáticos	18
Torpes	5	Imprudentes	6	Tranquilos	0	Generosos	6
Fanfarrones	4	Raros, extraños	5	Alegres	32	Amistosos	26
Cobardes	3	Competitivos	12	Competentes	18	Graciosos	20
Groseros	19	Tontos	3	Valientes	9	Creativos	27
Crueles	3	Descarados	7	Reservados	1	Responsables	6
Ridículos	3	Astutos	11	Inteligentes	14	Obedientes	0
Odiosos	9	Perezosos	15	Considerados	1	Educados	6
Envidiosos	2	Criticones	26	Cooperativos	22	Limpios	1
Dominantes	9	Miserables	3	Buenos	12	Serviciales	0
Desordenados	32	Molestos	5	Tolerantes	6	Amables	11
Desconfiados	8	Tensos	1	Sensibles	11	Pacíficos	2
Egoístas	6	Orgullosos	11	Sinceros	12	Serenos	4
Tristes	0	Irritables	5	Compasivos	5	Afectuosos	4
Presumidos	8	indiferentes	6	Pacientes	3	Razonables	4

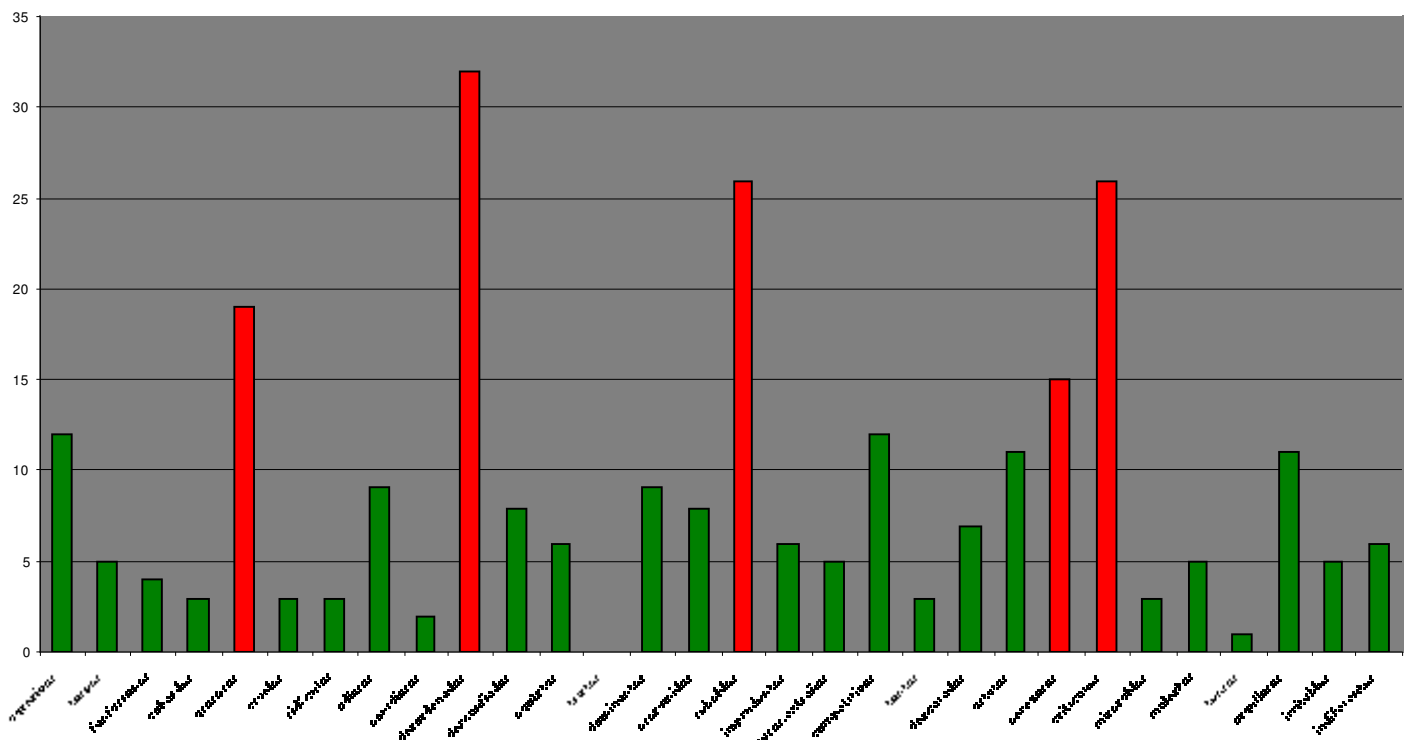
N= 40

Siguen percibiéndose como *groseros*, *desordenados*, *rebeldes*, *criticones* y *perezosos* aunque podría decirse que estos adjetivos por sí solos no definen las características específicas de un grupo, sino que más bien aluden a aspectos particulares de la edad adolescente.

Gráfica 7. Frecuencia de adjetivos positivos POSTEST, 3ºD



Gráfica 8. Frecuencia de adjetivos negativos POSTEST, 3ºD



3°E

Sin ningún tratamiento, a este grupo también se le aplicó el instrumento dado que esto sirve como control al momento de determinar los alcances del taller.

Este grupo mantenía el mejor promedio al inicio del taller; después del segundo bimestre el 3°C ocupó el primer lugar en aprovechamiento y así se ha mantenido hasta la última fecha en que se trabajó con los grupos.

Con ese tipo de antecedentes que les promulgan cierto reconocimiento, el grupo se define a sí mismo como *alegre, competente, inteligente, amistoso y gracioso*.

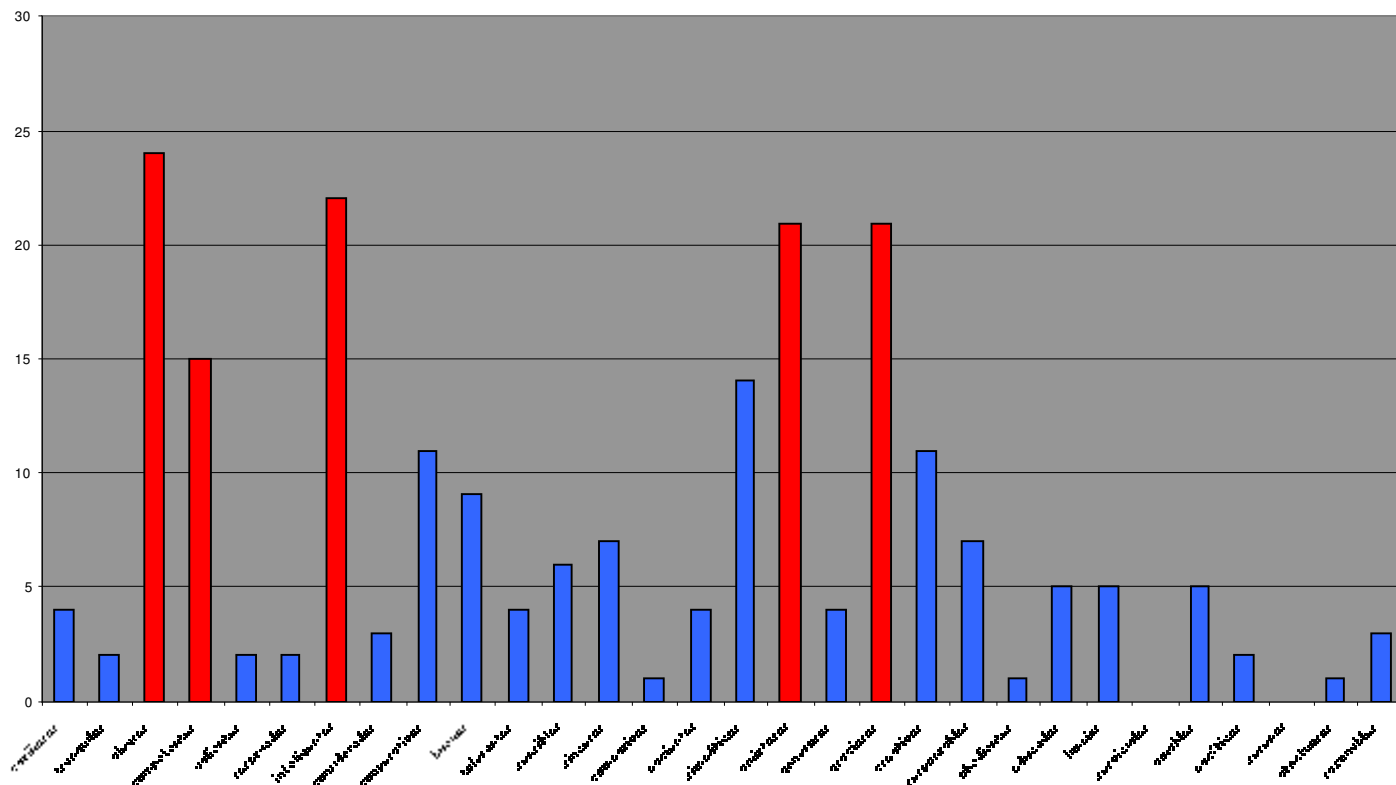
En este sentido, por sí el grupo reconoce sus cualidades y las expone como parte de la concepción que se tiene de los compañeros de grupo, tal es el caso de la competencia y la inteligencia como conceptos definitorios. Al igual que con los otros dos grupos, éste considera muchas de las cualidades del grupo en el mismo sentido en que reconocen las relaciones de amistad que hay en su interior.

Tabla 5. Posttest. 3° E

Negativos				Positivos			
Agresivos	16	n	21	Cariñosos	4	Simpáticos	14
Torpes	10	Imprudentes	7	Tranquilos	2	Generosos	4
Fanfarrones	14	Raros, extraños	9	Alegres	24	Amistosos	21
Cobardes	3	Competitivos	7	Competentes	15	Graciosos	21
Groseros	23	Tontos	11	Valientes	2	Creativos	11
Crueles	10	Descarados	14	Reservados	2	Responsables	7
Ridículos	11	Astutos	6	Inteligentes	22	Obedientes	1
Odiosos	13	Perezosos	17	Considerados	3	Educados	5
Envidiosos	9	Criticones	32	Cooperativos	11	Limpios	5
Dominantes	8	Miserables	8	Buenos	9	Serviciales	0
Desordenados	33	Molestos	15	Tolerantes	4	Amables	5
Desconfiados	9	Tensos	2	Sensibles	6	Pacíficos	2
Egoístas	15	Orgullosos	7	Sinceros	7	Serenos	0
Tristes	1	Irritables	11	Compasivos	1	Afectuosos	1
Presumidos	6	indiferentes	12	Pacientes	4	Razonables	3

N = 39

Gráfica 9. Frecuencia de adjetivos positivos POSTEST, 3 °E

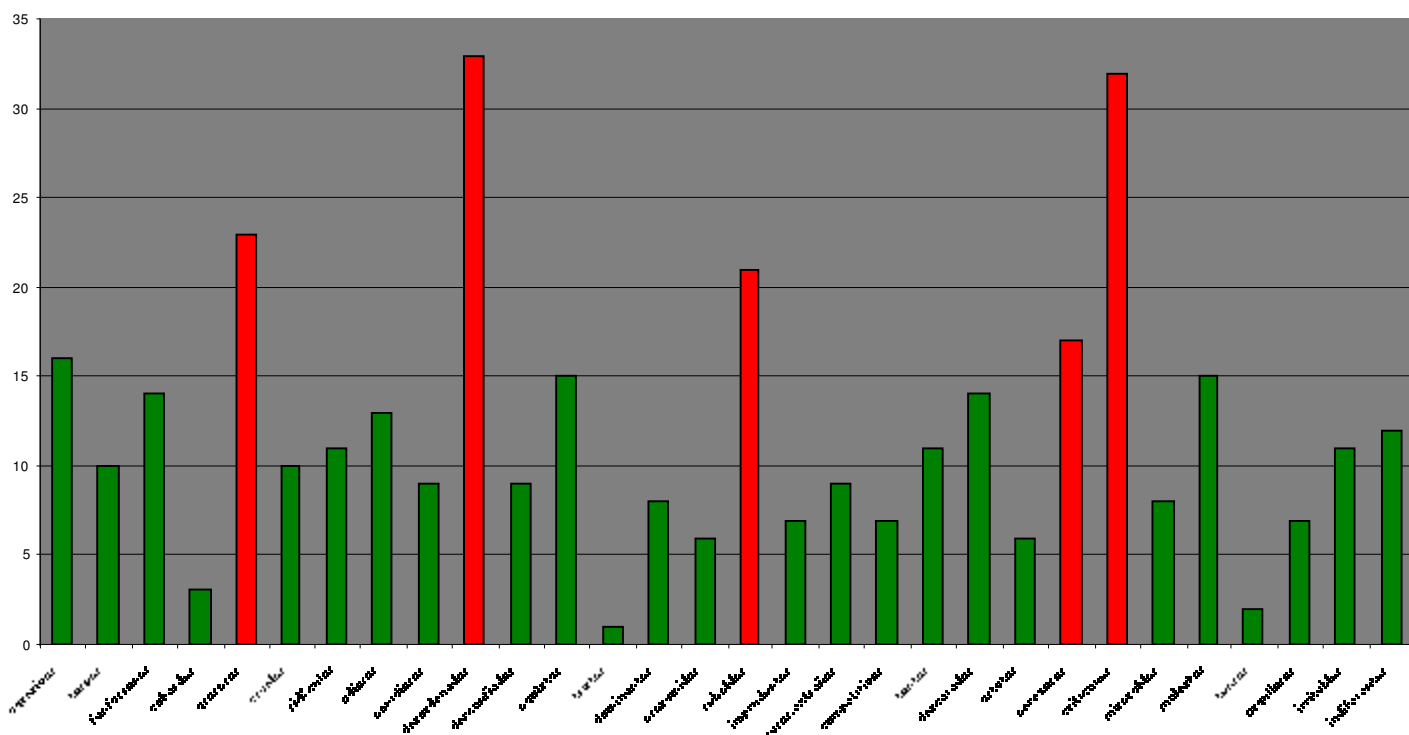


En términos de cooperación, el 3 °E no se define con un nivel alto de referencia grupal; es decir, que no concibe la cooperación como un concepto definitorio a sí mismo; caso contrario, esto sucedió con los otros grupos a los que se les aplicó tratamiento experimental. Esto indica que el taller alcanzó el objetivo planeado en la medida en que logró fomentar y mantener el sentido de cooperación grupal a través de los ejercicios y técnicas de integración.

Por el contrario, en lo que corresponde a los adjetivos negativos empleados para describir al grupo, se utilizan los mismos conceptos que los otros grupos han utilizado en este mismo sentido. Es decir, características como el ser *desordenados*, *rebeldes*, *perezosos*, y *criticones* tienen una incidencia mucho mayor en el caso de los tres grupos, por lo que en éste especialmente no puede determinarse diferencia

alguna; no puede hablarse de conceptos propios que los miembros del grupo reconozcan como particulares, sino que más bien, en general, están en la dinámica de reproducir lo que culturalmente se ha definido como adolescencia.

Gráfica 10. Frecuencia de adjetivos negativos POSTEST, 3° E



Este grupo presenta un índice de frecuencia en cuanto al concepto de agresividad, parecido al que presentaba el 3° D al inicio del taller, pero es mucho menos recurrente de lo que presentó el 3° C en la primera y segunda medición.

Esto supone que para caso del 3° D el taller aligeró la tendencia agresiva de muchas de las relaciones en su interior, pero no tuvo el mismo efecto para el caso del 3° C, aunque evidente la connotación de agresividad que puede dársele en uno y otro grupo, es diferente.

Equivocadamente los adjetivos o conceptos con los que se define la adolescencia, se han categorizado como aspectos particulares que radican en lo bueno, lo malo, lo positivo o lo negativo porque no se ha entendido que esta parte de la población, es en sí misma un reflejo y un medio receptor de la desigualdad y el desajuste social en que viven.

Es decir, reproducen patrones de conducta que están previamente determinados por las condiciones sociales en que se desarrollan y que al mismo tiempo los colocan en posiciones defensivas respecto a todo lo demás.

Discusión

El objetivo central de la teoría del Aprendizaje Cooperativo es proveer de los elementos necesarios para diseñar y aplicar mejores estrategias de enseñanza que permita a los alumnos desarrollar un proceso de aprendizaje integral en el que se les faculte para resolver tareas a través de la cooperación y del trabajo en equipos.

Esto supone que los alumnos desarrollarán también un mejor concepto de sí mismo al tiempo en que consigan alcanzar los objetivos de una tarea haciendo uso de sus propias habilidades y echando mano de las habilidades de los demás, de las cuales, por supuesto, aprenden.

Estos logros inmediatos tienen un efecto permanente sobre el autoconcepto, lo que repercute en una mejor autoestima y asimismo sobre la capacidad de afrontamiento de un individuo en tareas y situaciones externas al ámbito escolar.

Estos objetivos se alcanzarían más fácilmente si se aplicaran como métodos de enseñanza y no solo como parte de un taller alternativo a los programas de estudio; además de que debería aplicarse en todos los grados, por lo menos, de nivel secundaria, para evaluar así si estas técnicas realmente pueden ser funcionales en un sistema de educación pública como el de nosotros.

Desde la teoría todos estos resultados pueden obtenerse al aplicarse un taller como el que se diseñó para este proyecto de investigación. Sin embargo, la funcionalidad de dicho taller depende en gran parte de las características propias del contexto y del ámbito de trabajo en que se realice.

En México, las características burocráticas en las que se desarrolla el Sistema de Educación Pública, resultan ser muchas veces un impedimento para obtener tales resultados, más que ser una posibilidad real de llegar a ellos. Esto viene a colación debido a que el nivel de preparación de muchos profesores resulta insuficiente y obsoleto para resolver las necesidades y exigencias académicas y

sociales de nuestros días; hace falta mucho más actualización en los métodos de enseñanza que se utilizan.

Los jóvenes de la actualidad no responderán jamás del mismo modo en que lo han hecho generaciones anteriores de adolescentes, y sin embargo se pretende que se alcancen los mismos niveles de excelencia académica que se han alcanzado en otros tiempos.

Hoy en día, la cantidad de información que reciben los adolescentes supera por mucho su capacidad de abstracción, mucha de esa información no se asimila o no se hacen conciente de ella hasta que deben enfrentar situaciones adversas que hubieran podido prevenir. Mucha información está mal orientada o se les da a medias, lo que más que ayudarles, despierta en ellos la inquietud por descubrir y experimentar situaciones que son de riesgo no porque así sean, sino porque ellos conocen las consecuencias. Es por ello que se hace urgente la necesidad de abrir espacios de comunicación donde alguien pueda orientar a los adolescentes sobre todo esto.

En el caso particular de la escuela donde se aplicó el taller, y a modo peculiar y característico del nivel secundaria, el papel de Orientación Vocacional se remite únicamente a pasar y elaborar reportes de aquellos alumnos que han cometido alguna falta dentro del plantel. La solución inmediata es mandar a los jóvenes a su casa cuando en realidad ésta no es la solución más efectiva.

Un reporte o una queja resultan ya insuficientes para orientar una conducta que socialmente sea aceptable. En muchas ocasiones el modo en que un adolescente busca esas respuestas, son considerados como agresiones o falta a la autoridad.

El cuestionar la capacidad de un maestro, el no aceptar tan fácilmente lo que éste le dice, se vuelve de pronto un acto de insubordinación que debe ser atendido y resuelto mandando al alumno por tres días a su casa. Entonces ¿quién está resolviendo el problema y cómo es que lo hace?, pero sobre todo ¿cuál es el problema?; porque la capacidad crítica que pueda desarrollar un alumnos debe ser aniquilada por la falta de respuestas de un profesor.

Creo que si muchos maestros fueran capaces de aceptar que no lo saben todo y además, que es posible aprender de los alumnos, la relación entre unos y otros sería más cordial, menos tensa y mucho más productiva.

No basta con cubrir un programa de estudios y asumir que el trabajo está cumplido; la tarea va mucho más allá de los dictados o las horas de clase, la labor de un profesor empieza y termina cuando se han alcanzado los objetivos principales de la enseñanza: educar.

Sin lugar a dudas, la secundaria es un requisito importante que académicamente remunera diversas oportunidades en el desarrollo profesional; sin embargo, dadas las características de la población que atiende, este nivel de educación no es más que un resguardo social en el que se “mantiene quietos” a los adolescentes. Académicamente no son muchos los conocimientos que este ofrece, y menos aún con la forma en que se siguen impartiendo las clases.

Si bien es cierto que la Secundaria es un primer enfrentamiento a las arduas actividades escolares, también es cierto que en este espacio los adolescentes adquieren nuevas y variadas habilidades que les permitirán ir enfrentándose al contexto que les es propio, no solamente en cuestiones académicas, sino también en la forma y el modo en como se entablan nuevas relaciones, es decir, en que se desenvuelven socialmente.

Por otra parte, los resultados académicos a este nivel, no designan ni determinan las capacidades intelectuales de un individuo. Es decir, dado que se está en una edad en que para la gran mayoría de los adolescentes, la escuela no es más que una oportunidad de desarrollo social, el interés por las cuestiones académicas no es tan alto como el que sugiere el hacer amigos, tener novio (a), experimentar los días en que puede irse de pinta, ir en busca de lo que dicen que es prohibido o está mal, etc. Tampoco pretendo justificar la irresponsabilidad con que a veces hacen las cosas ni generalizar sobre el tipo de intereses para todos los adolescentes.

La respuesta correcta sería desarrollar individuos mucho más asertivos que puedan aprovechar los recursos académicos que les brinda la escuela al mismo tiempo en que seamos considerados con esta parte de su desarrollo social y que ésta no implique castigos ni reportes. Mucho de ello depende de lo permisible de la educación escolar y más aún, de la familiar.

Por otro lado, los nuevos roles y estructuras familiares recrean situaciones externas al ámbito escolar que tienen un impacto no solamente sobre la capacidad de logro de los alumnos en el terreno académico, sino que afectan directamente su desarrollo emocional y bloquean o merman su proceso hacia la madurez.

A lo largo del taller se pudo notar la enorme cantidad de alumnos para quienes la carencia paterna es algo que afecta o que influye en su forma de pensar y de sentir; otros más cuyas familias están desintegradas o viven situaciones violentas, otros que reclaman la atención y el cariño que no sienten en casa.

Sobre esto evidentemente no puede hacerse mucho; está claro que la situación económica y social en que vivimos nos obliga a adquirir posturas cada vez más extremas porque de ello depende el bienestar y la obtención de los recursos necesarios para la familia; sin embargo, puede trabajarse desde la parte que concierne a los alumnos. De ahí la importancia del trabajo cuya finalidad es mejorar la autoestima a esta edad y bajo estas condiciones, para que los mismos individuos puedan ir desarrollando mejores estrategias de afrontamiento a tales circunstancias.

Es verdad que las técnicas empleadas desde esta teoría nos permiten identificar las necesidades básicas de la población adolescente con la que se trabaja, y de este modo, planear mejores programas de intervención subsecuentes.

ANEXO:

Escenarios de Aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica

Rompimiento de hielo.

- Presentación de las coordinadoras del taller y de los objetivos generales del mismo
 1. Se presentarán las credenciales básicas de cada una de las organizadoras del taller: nombre, carrera que se estudió y el objetivo central del taller sin detallar o explicar a fondo las mediciones que van a realizarse ni darle a los alumnos información suficiente como para predisponerlos o permitirles que empiecen a hacer especulaciones sobre el trabajo con ese grupo y no con otro.
- **Tiempo:** 10 min.}
- Ejercicio estructurado “*EL OSO*”
 1. Su principal objetivo es plantear una de las reglas principales del taller: el respeto a la forma en que los demás expresan sus ideas y a las dinámicas de trabajo del taller.
 2. Se acomoda al grupo en un círculo y se trata, es de rolar hacia la izquierda un muñeco de peluche; al cuál, cada uno de los integrantes del grupo hará lo que quiera. Se les pide que observen con atención lo que su compañero de la izquierda le hace al muñeco.
 3. Una vez que se ha completado la vuelta, se da la siguiente instrucción: “*nuestro compañero de a lado me hará lo que yo hice al muñeco*” .
 4. Este ejercicio sirve como una primera evaluación para detectar el comportamiento general del grupo; es decir, si hay síntomas de agresividad, desintegración, miedo al contacto con los demás, etc.

Tiempo: de 25 a 30 min.

Escenarios de Aprendizaje

Plenaria

Se da un tiempo antes de cerrar la sesión, con la finalidad de exponer al grupo la finalidad del ejercicio y que de este modo se vayan percatando de las formas particulares en como reaccionan ante una determinada situación. Sin evidenciar el trabajo de algún miembro en particular, se da una evaluación general de la sesión, de la organización del grupo y de la forma en que el mismo se condujo durante la actividad.

Lugar: El patio de la escuela.

Observadores: Víctor J.

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica

Rompimiento de hielo / Integración

- Ejercicio Estructurado “*EL CARTERO*”.
 1. Para romper la tensión del ejercicio anterior, se utiliza este ejercicio para relajar, divertir e integrarse como coordinadoras, al grupo.
 2. Consiste en formar un círculo con las bancas o los asientos que los alumnos utilicen.
 3. Una vez que están listos, y sin que sobre algún lugar, un alumno se para al centro del círculo y entona la frase: “*El cartero trajo carta y es para...*” a la que puede agregarle cualquier característica que no atente contra la seguridad o el bienestar de algún miembro del grupo; es decir, se pueden añadir aspectos como el color de la ropa, el sexo, el largo del cabello, algún accesorio particular, etc.
 4. A esta frase, todos los que respondan a la demanda del cartero, deberán levantarse de su lugar e inmediatamente correr, por adentro del círculo, a algún otro lugar que esté disponible en ese momento.
 5. El alumno que quedé de pie, tomará el papel del cartero y demandará otro aspecto diferente a los que se hayandicho antes.

- **Tiempo:** 15 min.

Escenarios de Aprendizaje

- Ejercicio Estructurado: “*Formando Lanchas*”

1. Se les pide a los alumnos que se dispersen un poco de manera que tengan espacio para correr y formar grupos.
2. Una de las coordinadoras del taller da la siguiente instrucción: “*vamos a formar lanchas de...*” agregándole un número cualquiera.
3. Los alumnos deben formar grupos con el número de integrantes que se pida en cada lancha; es decir de 5 o 2 o 9 según como se le ocurra al instructor. Los grupos deben formarse en hilera y tomarse unos a otros de la cintura.
4. No se descarta a los alumnos que queden solos. Es ahí donde el instructor debe llevar una cuenta exacta de los que asistieron a esta sesión y formar las lanchas de manera que se evite que algunos miembros del grupo no se integren a la formación de lanchas.
5. Conforme se avanza, se piden lanchas más extensas. Esto para fomentar que las lanchas se formen con los mismos integrantes o con quienes sólo resultan llevarse bien.
6. Al final, se forma una sola lancha con todos los miembros del grupo.
7. Es un juego de agilidad y de tiempo que no fomenta la competencia, sino que por el contrario, favorece la integración y la ruptura de hielo.

- **Tiempo** 10 min.

- Ejercicio Estructurado: “*CONEJOS Y CONEJERAS*”

1. Se les pide a los alumnos que se acomoden en triadas.
2. Dos de los miembros de estas triadas se toman de ambas manos, colocándose frente a frente.
3. El tercer integrante, permanecerá al centro de este dúo y tomará el papel del conejo mientras que sus compañeros, tomados de las manos, serán la conejera.
4. Cuando el instructor grite “*conejos*” todos los conejos saldrán en busca de una nueva conejera.
5. Cuando el instructor grite “*conejeras*”, los alumnos que están tomados de las manos, correrán hacia un nuevo conejo sin soltarse; de hacerlo, se descartan y salen del juego.
6. Es importante resaltar esta instrucción para evitar que se confundan y que corran en triadas.
7. Cuando el instructor grite “*conejos y conejeras*” se deshacen las triadas, los alumnos se sueltan de las manos y forman una nueva conejera con un nuevo conejo. Esto permite el cambio de roles y la formación de grupos pequeños con todos los demás participantes de la sesión.
8. De lo que se trata es de deshacer esas triadas y “obligarlos” a formar grupos con otras personas diferentes a las que inicialmente consideraron para organizarse.

- **Tiempo** 15 min.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores: Víctor J.

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica

Rompimiento de hielo / Integración / Cooperación

- Ejercicio Estructurado “PASANDO LA BOLA”
 1. Este ejercicio sirve para romper el hielo al mismo tiempo que nos permite ubicar la organización de los equipos, el apoyo social y la confianza entre cada uno de sus integrantes, así como aspectos característicos de un grupo como el liderazgo y la competencia.
 2. Por otra parte, este ejercicio es utilizado como para distraer, divertir, relajar e integrar al grupo.
 3. Se forman equipos de diez personas aprox. procurando separar a aquellos miembros del grupo que mantengan una relación estrecha entre sí y que en algún momento, pudieran alterar o distraer al resto de los participantes.
 4. Los equipos deben estar formados, preferentemente, por el mismo número de participantes.
 5. A cada uno de las cabeceras de la fila, se le da una pelota que debe pasar por arriba de su cabeza al compañero de atrás. Éste, a su vez, la pasará al siguiente compañero pero por debajo y entre sus piernas; un tercer participante la pasa hacia atrás por arriba de su cabeza y así sucesivamente. Una vez que el último compañero recibe la pelota deberá correr al inicio de la fila y seguir la misma dinámica; si la pelota llega a caerse, el equipo tendrá que mandar la pelota al principio de la fila y empezar de nuevo esa ronda.
 6. Gana el equipo en el que todos hayan pasado hacia al frente

- **Tiempo:** 15 min.

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: Integración

- Ejercicio Estructurado: “AUTÓGRAFOS DE CELEBRIDADES”
 1. El ejercicio está diseñado para que los participantes puedan conocer un poco más de los miembros de su grupo; es ideal para la ruptura de hielo al mismo tiempo que favorece la integración.
 2. Se depositan en una urna varios papelitos en los que están escritos los nombres de personajes famosos (deportes, espectáculos, política, cultura, etc.).
 3. Cada participante tendrá que escoger un papel y escribir en una hoja el nombre del personaje que le ha tocado, esto debe ser de manera clara y totalmente visible al resto del grupo.
 4. Se da la siguiente instrucción: *“imaginemos que todos somos escritores de una prestigiada revista y el día de hoy nos ha tocado ir a entrevistar a un famoso personaje; podemos preguntarle todo lo que queramos saber de él o de ella”*.
 5. La idea es que unos a otros se vayan entrevistando sobre algunos aspectos personales como: fecha de nacimiento, hobbies, miedos, expectativas al terminar el curso, o inclusive, sobre aspectos un poco más superficiales como el color favorito, la canción que más le gusta, etc. Se trata de conocer un poco más de cada uno de los compañeros y saber algunas cosas de ellos que quizá en otro momento no se atrevieron a preguntar.
 6. Se utiliza un nombre de alguna celebridad para romper la tensión inicial de abordar una entrevista o ser entrevistado, aunque las preguntas y respuestas van encausadas al aspecto de cada participante y no al personaje famoso que representa.
 7. Es ideal que los instructores participen en esta dinámica para erradicar los prejuicios de los alumnos hacia ellos y al mismo tiempo para ir reconociendo también a los miembros del grupo.

- **Tiempo:** 20 min.

Observador: ninguno.

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica *Integración / Cooperación / Competencia positiva*

- Ejercicio Estructurado: “*NÚMEROS EN CARRERA*”
 1. Se divide al grupo en cuatro o cinco equipos dependiendo del tamaño del mismo. Cada equipo debe estar formado en hilera desde una línea de salida con una distancia apropiada entre cada equipo.
 2. Los equipos deben estar formados por 10 integrantes. En los equipos donde no se complete esta cantidad, uno o dos integrantes del mismo tendrán un doble papel.
 3. Se hacen 10 papelititos y en cada uno de ellos se escribe un número que va del 0 al 9.
 4. A cada integrante del equipo se le da un papel con su respectivo número.
 5. Conforme el instructor grita una determinada cantidad, los integrantes del equipo cuyo número les ayude a formar dicha cantidad, saldrán en carrera hasta una línea de meta en donde deberán colocarse frente a la línea de salida, formando la cantidad que se les indicó.
 6. Viéndose de frente, la cantidad tiene que ser exacta. No se les da puntuación a los equipos cuyos números no estén colocados adecuadamente.
 7. El equipo que forme primero la cantidad, gana puntos.
 8. Al equipo que más puntos tenga, se le da un pequeño incentivo.
 9. Se trata de que los integrantes aprendan a organizarse a favor de una tarea común.

Plenaria

Al final de la sesión se hace hincapié sobre la importancia del esfuerzo individual para llevar a cabo una tarea que beneficia al equipo completo.

Se evalúa la organización del grupo para el trabajo de esta sesión y de la formación de equipos.

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica *Integración / Cooperación / Competencia positiva*

- Ejercicio Estructurado: “*EL REMOLINO*”
 1. Se acomoda a todo el grupo en círculo, preferentemente colocándolos niño-niña-niño-niña, etc., se les pide que se tomen de las manos y que extiendan lo más que puedan sin lastimarse o lastimara algún compañero.
 2. Dos integrantes del grupo quedarán fuera del círculo y serán ellos los que empezarán la ronda del juego.
 3. Se trata de que éstos dos integrantes, tomados de la mano y sin soltarse, corran y completen una vuelta a todo el círculo.
 4. Después, ellos escogerán a otros dos de sus compañeros quienes deberán salir y correr en sentido contrario a los dos primeros y competir con ellos por ganar el lugar que se ha quedado vacío.
 5. Los alumnos que se suelten de la mano irán saliendo del juego, así como aquellos que muestren un comportamiento agresivo.
 6. Para escoger a los compañeros, bastará con tocar la unión de las manos de cualquier miembro del grupo.
 7. El juego se extiende procurando motivar a los corredores para que escojan a algunos miembros del grupo que sean menos extrovertidos.
 8. Este ejercicio funciona para detectar las relaciones que se forman en el grupo; es decir, con cuáles compañeros hay o no una buena relación; es apto para ubicar a los líderes y a aquellos alumnos más renuentes al trabajo del grupo o que están más desintegrados del mismo.
 9. Sirve también para ayudarles a perder el miedo al contacto físico con quienes no tienen una buena relación o con quien simplemente no conocen dentro de su mismo grupo.
- 10. Es un buen ejercicio para evaluar síntomas de comportamiento agresivo, la conducta pro-social; es decir, para diagnosticar qué tanto anteponen el triunfo a las capacidades de su compañero de juego.

- **Tiempo** de 15 a 20 min.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores: ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica *Integración / Cooperación / Competencia positiva*

- Ejercicio Estructurado: “PASANDO LA BOLA”
 1. Se forman cuatro equipos con un número igual de integrantes y se acomodan en hileras desde una línea de salida.
 2. Al primer integrante de cada equipo se le da una pelota.
 3. Esta pelota deberá irse pasando hacia atrás una vez por arriba de la cabeza y la otra por entre las piernas. Esto debe hacerse alternadamente hasta que la pelota llegue al último integrante del equipo.
 4. Cuando éste tenga la pelota, deberá correr hasta el principio de la fila y empezar a pasar de nuevo la pelota hacia atrás.
 5. Una vez que el equipo complete una vuelta, es decir, que vuelva a quedar como inicialmente estaba, se darán los puntos al equipo que trabaje más rápido.
 6. Cuando los equipos no tienen el mismo número de integrantes, es preferible poner una meta y no sólo dejar que se complete la vuelta porque esto puede provocar mucha desorganización e insatisfacción por parte del grupo.

- **Tiempo** de 10 a 15 min máximo.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica *Integración / Competencia positiva*

- Ejercicio Estructurado: *“METIENDO EL CHILE”*
 1. Por sí mismo, el nombre de este ejercicio provoca entre los integrantes una reacción de morbo y de miedo a saberse expuestos ante las críticas o burlas de sus compañeros.
 2. Este ejercicio sirve entonces para que, mediante el juego y la competencia, se vaya perdiendo el miedo a saberse expuestos o al ridículo que a veces consideran como parte de la interacción con los demás.
 3. Se hacen equipos de un mismo número de integrantes en cada uno, donde haya tanto hombres como mujeres.
 4. A cada alumno se le reparte un chile serrano y un pedazo de estambre que deberán amarrar a su cintura dejando caer una parte del estambre hacia sus pies.
 5. En la punta del estambre que queda suelto, se amarran el chile que se les ha dado.
 6. Todos en hilera, desde una línea de salida, corren uno por uno hasta otra línea meta en donde se coloca una botella chica de refresco para cada equipo.
 7. En la botella, sin utilizar las manos, deberán meter el chile por la boquilla de la misma; una vez dentro, deberán cortar el estambre y regresará con su equipo.
 8. Hasta que no regrese el integrante del equipo que ha salido hacia la botella, ningún otro miembro del equipo puede salir.
 9. Gana el equipo que termine primero.
- 10. Se trata de evaluar, entre otras cosas, la capacidad de los alumnos para no hacer trampas y buscar estrategias que les permitan llevar a cabo la tarea y ayudar a su equipo a obtener la victoria del juego.
- 11. Es un buen ejercicio para eliminar el morbo con el que muchos alumnos se conducen en sus relaciones.
- 12. Al exhibir las capacidades de unos y otros, se obtiene un resultado homogéneo en el que los líderes, también quedan expuestos. Todo esto se explica durante la plenaria.

- **Tiempo** de 25 a 30 min.

Lugar : El patio de la escuela

Observadores ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica *Integración*

- Ejercicio Estructurado “UN CÍRCULO DE AMIGOS” (Acevedo, 2003.III: 207)
 1. Este ejercicio permite romper el hielo, *propicia la confianza inicial entre los miembros de un grupo y ayuda a la integración de equipos de trabajo.*
 2. Se les pide a los alumnos que, tomados de las manos, formen un círculo en el que todos vean hacia el centro del mismo
 3. Posteriormente, se les pide que vayan acercándose hasta que queden hombro con hombro y una vez soltados de las manos, se les indica que deben flanquearse a su izquierda.
 4. En esta posición, deben tomar de la cintura al compañero que tienen adelante; y una vez que todos han seguido la instrucción, se les pide que en un solo movimiento y sin brusquedad, se sienten sobre las piernas del compañero que tienen detrás.
 5. Una vez que todos están listos, se les pide que den una vuelta completa al círculo sin romper la cadena que han formado.
 6. Una vez que se ha completado una vuelta, se les pide que den una más aunque la característica de esta segunda vuelta es que los brazos deben ir extendidos hacia los lados.
 7. Con este ejercicio *se analiza el equilibrio del grupo, su solidez y su fragilidad.*

- **Tiempo:** 15 min.

Lugar: El patio de la escuela o un lugar amplio

Observadores: ninguno.

Resultado de aprendizaje

- Que el alumno mejore la concepción que tiene de sí mismo, lo que se verá reflejado en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su desempeño escolar, basándose en el reconocimiento de sus habilidades y capacidades al hacerse responsables de su proceso de aprendizaje.

Técnica didáctica: *Integración / Autoestima / Autoconocimiento*

- Ejercicio Estructurado: “*ÁRBOLES DE PRESENTACIÓN*” (Garaigordobil, 2000: 115 -ad hoc-)
 1. Se pide a los alumnos que se coloquen en círculo frente a un pliego grande de papel, cartón o tela donde previamente estará dibujado un árbol con muchas ramas, cada una de la cuál, representará a cada miembro del grupo.
 2. Se les reparten cuatro papelitos: un triángulo amarillo o de cualquier otro color llamativo que será un poco más grande que el resto, y tres rectángulos o cuadrados de color verde.
 3. Se les da la instrucción para que en el papel grande escriba cada uno su nombre de manera clara y legible.
 4. Para los demás papelitos, se les da la siguiente instrucción: *escribe en un papel una cualidad que crees que tienes; en otro papel de color verde, pídele a tu mejor amigo que escriba una cualidad que él o ella reconozcan en ti, y por último, en el papel que falta, escribe algo que tu desees y que creas que los demás pueden darte.*
 5. Una vez que ya están escritos los cuatro papeles, se arma “la hoja” de cada alumno pegando un papel verde en cada uno de los lados del triángulo donde va el nombre.
 6. Ya que están armados, pasan uno por uno a colocar “su hoja” en la rama que cada uno desee.
 7. Este ejercicio sirve para ver que tan integrado se siente un alumno, pero además, para detectar el nivel de autoestima de cada miembro del grupo.
 8. El lugar donde cada uno se coloque, hablará de la posición que el alumno cree que tiene dentro de su grupo e inclusive, el rol que juega.
 9. Es un buen ejercicio para que unos a otros empiecen a reconocer las cualidades y deseos de los demás.

- **Tiempo:** 40 min. máximo.

Lugar: El salón de clases

Observadores: ninguno.

Resultado de aprendizaje

- Que el alumno mejore la concepción que tiene de sí mismo, lo que se verá reflejado en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su desempeño escolar, basándose en el reconocimiento de sus habilidades y capacidades al hacerse responsables de su proceso de aprendizaje.

Técnica didáctica *Autoconocimiento / Autoestima / Reconocimiento de los demás.*

- Aplicación de instrumentos: *LISTADO DE ADJETIVOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA IMAGEN DE LOS COMPAÑEROS DEL GRUPO.* (Garaigordobil, 2000: 231)
 1. Se le da a cada alumno una lista con 60 adjetivos diferentes con los cuáles él o ella pueden definir abiertamente a su grupo.
 2. Estos adjetivos están categorizados como positivos o negativos y con ellos se evalúa la imagen que cada miembro tiene sobre su grupo escolar al que pertenece.
 3. La instrucción es únicamente que contesten conforme a su criterio y se les hace hincapié en que no hay respuestas buenas o malas, ni que tampoco se les va a evaluar o a juzgar, sino que lo importante es conocer cuál es su idea sobre el grupo y de este modo, las respuestas no serán expuestas a los demás.

- **Tiempo:** de 10 a 15 min máx.

Lugar: Salón de clases

Observadores: ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica *Integración / Competencia*

- Ejercicio Estructurado: “ZAPATERO A TU ZAPATO”
 1. Se forman varios equipos de acuerdo a la cantidad de alumno que participen en esta sesión.
 2. Se colocan todos en una línea de salida y se pone también una línea meta con una distancia considerable entre una y otra.
 3. Se les pide a los alumnos que todos y cada uno de ellos se quiten el zapato (ya sea el izquierdo o el derecho) y se juntan todos los zapatos en la línea de meta haciendo “un montoncito” para cada grupo.
 4. Los montones de zapatos pueden cruzarse, es decir, poner los zapatos del equipo 1 frente a los del equipo 3, y los de éstos frente al equipo 1, etc. De este modo, el juego se hace más complicado pero también más divertido para los alumnos.
 5. La instrucción es la siguiente: *brincando de cojito, sin apoyar el pie que ha quedado descalzo, lleguen hasta el montón de zapatos que le corresponde a su equipo, busque cada uno su zapato y póngaselo ahí mismo. Una vez que tenga su zapato bien puesto, corre de regreso con su equipo y sale el siguiente, así sucesivamente hasta que todos tengan de nueva cuenta su zapato. No se vale regresarse si los zapatos no están bien puestos, ni empujar a los compañeros de los otros equipos.*

- **Tiempo** 20 min.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica *Integración / Competencia*

- Ejercicio Estructurado: “ *CON LA BOLA ENTRE LAS PIERNAS*”
 1. Respetando la misma organización del juego anterior, se le da a cada equipo una pelota.
 2. El primero de cada equipo sale sujetando la pelota entre las piernas hasta una línea meta.
 3. Se trata de ir y venir en esa misma posición y de no utilizar las manos para mantener la pelota entre las piernas.
 4. Si la pelota llega a caerse, se parte desde la línea más cercana.
 5. El siguiente miembro del equipo saldrá hasta que su compañero haya completado todo el recorrido.
 6. Este ejercicio se utiliza para medir el nivel de integración, organización y participación que los alumnos han alcanzado en lo que va del taller.

- **Tiempo** 15 min. máx.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores ninguno.

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica *Integración*

- Ejercicio Estructurado: “*INTERCAMBIO DE VECINOS*”
 1. Se acomoda al grupo en un círculo, solo que ésta vez no es tan extenso o tan reducido como en otros ejercicios.
 2. Uno de los instructores empieza el juego posicionándose en el centro del círculo.
 3. Las indicaciones son las siguientes: *cuando el jugador está en el centro, pregunta a cualquiera de sus compañeros ¿TE GUSTAN TUS VECINOS?. A cada compañero que se le pregunte, deberá responder que NO y de nueva cuenta el jugador del centro pregunta ¿A QUIEN TE GUSTARÍA TENER DE VECINOS?, se deberá responder con el nombre de dos de sus compañeros, los cuáles deberán correr para ocupar alguno de los lugares junto al compañero que los nombró y los actuales vecinos también deberán correr a ocupar uno de los lugares que están vacíos. El jugador del centro corre hacia cualquiera de los lugares que se desocupan. El jugador que se quede sin lugar, ocupará el lugar del centro y así sucesivamente.*
 4. Se trata de que todos los participante tengan la oportunidad de ocupar un nuevo lugar o de ser el jugador del centro.
 5. No se dan incentivos ya que no hay perdedores ni ganadores.
 6. Se trata de observar como se entrelazan las relaciones con los demás, de evaluar quiénes son los compañeros más reconocidos por el grupo y a quienes el grupo mantiene fuera de su dinámica. No se trata de enjuiciar al grupo, sino únicamente de analizar la dinámica de mismo y de fomentar que aquellos alumnos menos participativo o más introvertidos, entrenen el juego y reconozcan a los demás como parte de su grupo.

- **Tiempo** 15 min. máx.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que el alumno mejore la concepción que tiene de sí mismo, lo que se verá reflejado en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su desempeño escolar, basándose en el reconocimiento de sus habilidades y capacidades al hacerse responsables de su proceso de aprendizaje.

Técnica didáctica *Autoestima/Integración*

- Ejercicio Estructurado: “*LA BOLA DE ESTAMBRE*”
 1. Se le pide al grupo que formen el círculo más extenso que puedan sin quedarse alejados unos de otros.
 2. A uno de los alumnos, se le da una bola de estambre que deberá sujetar de la punta sin soltarla misma.
 3. El instructor le lanza una pregunta respecto a sus expectativas, miedos, gustos, habilidades, etc., mientras que el resto de los alumnos deberá poner suma atención a lo que se pregunta y lo que el cada alumno contesta.
 4. Cuando el primer alumno responda lo que se le ha preguntado, lanzará la bola de estambre a cualquiera de sus compañeros sin soltar la punta inicial que él o ella ha tomado; el segundo, tomará un punto de la bola y lanzará el resto a otro compañero, y así sucesivamente.
 5. Una vez que se ha formado la telaraña, al azar se sueltan de nuevo las mismas preguntas solo que ahora cada alumno deberá responder lo que su compañero respondió inicialmente; es decir, se “desteje” la telaraña. Los alumnos que respondan tal y como su compañero había respondido inicialmente, soltará su punto de estambre, los que no, se quedarán ahí hasta el final del juego.
 6. La idea de este ejercicio es evaluar las relaciones que se han formado en el grupo, es decir, la telaraña que se teje entre unos y otros y evidenciar así la importancia de dichas relaciones en la consolidación y estructura del grupo.
 7. Es un buen ejercicio para observar cómo es que, incluso a distancia, algunos integrantes siguen temiendo al contacto con algunos de sus compañeros y los modos en como afrontan o evaden las relaciones entre sí.
 8. Sirve también para hacerlos concientes de sus expectativas y ayudarles a expresarlas, siempre bajo la regla del respeto a los demás y evidenciando también, la importancia de escuchar a los otros y considerar lo que para ellos es importante expresar.
 9. Algunos alumnos temen expresar sus opiniones, gustos o habilidades, así que este ejercicio es un primer intento por ejercitar su capacidad de autoconocimiento y reconocimiento a los demás.

- **Tiempo** 40 min

Lugar: El patio de la escuela

Observadores ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica *Integración*

- Ejercicio Estructurado: “*TODOS DENTRO DEL MEOLLO*” (Acción Católica Mexicana, 1997:21)
 1. Se forma un cuadro con un listón o algún cordón sobre el piso, de manera que todo el grupo pueda caber dentro de él.
 2. Se le pide al grupo que se organice de manera que todos ocupen el interior del cuadro sin que alguien quede fuera.
 3. Conforme el juego avanza, los instructores van haciendo el cuadro cada vez más chico y el grupo debe acomodarse al tamaño del mismo y hacerse caber dentro de él.
 4. Las indicaciones son las siguientes: *cuando el instructor diga “el grupo adentro”, todos entran al cuadro, y cuando digan “todos afuera” el grupo sale.* Bajo esta dinámica, el cuadro se reduce hasta un tamaño considerablemente pequeño y el grupo deberá buscar estrategias que le permitan mantenerse dentro del perímetro del mismo.
 5. La idea de este ejercicio es que el grupo se integre y se organice para afrontar situaciones que en principio, parecen imposibles de resolver.
 6. Sirve también para eliminar el miedo al contacto físico, ya que en el proceso de organización, puede llegar a formarse una estructura humana en la que todos dependen del trabajo y de la posición que ocupa cada compañero para mantenerse dentro del cuadro.
 7. Es un buen ejercicio para evaluar el compañerismo y sobre todo, el cuidado con el que manejan este tipo de situaciones y con el que se tratan unos a otros; pero también, el cuidado y el respeto a las capacidades físicas de cada persona y el reconocimiento a las habilidades del grupo e individuales.

- **Tiempo** 15 min.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica *Integración*

- Ejercicio Estructurado: “*CUIDA TU GLOBO*”
 1. Se divide al grupo en dos equipos grandes, cuidando que sea un número igual de personas para cada uno.
 2. A cada equipo se le proporcionan globos de dos colores diferentes.
 3. Cada integrante del equipo deberá inflar su globo y amarrarlo con un pedazo de estambre a su tobillo.
 4. La idea es que al dar la señal, los equipos compitan entre sí para tronar la mayor cantidad de globos que se pueda del equipo contrario.
 5. El equipo que más globos completos tenga al final del juego, es el ganador.
 6. Es indispensable limitar un área para el juego y aclarar que la única prohibición para el mismo, es ser violento o agresivos con sus contrincantes.
 7. Se puede guiar o aconsejar a los equipos para que entre ellos mismos se protejan y así eviten que se les truenen más globos de los que pueden tronarse si se organizan o desarrollan alguna estrategia cooperativa.
 8. Este juego favorece la integración y permite evaluar la conducta del grupo cuando se le divide. Analizar los métodos de enfrentamiento respecto a una situación de competencia al mismo tiempo, de cooperación.

- **Tiempo** 10 min máx.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores Alfredo Arteaga.

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica Integración

- Ejercicio Estructurado: “*LA VENDEDORA DE FLORES*”
 1. Se utiliza la misma estructura grupal que en el ejercicio anterior.
 2. Sentados en el piso y en línea, se limita un área de trabajo considerable.
 3. Al centro de dicha área, se coloca una pelota que será el objeto de disputa entre unos y otros.
 4. A cada miembro del equipo, se le dice al oído el nombre de una flor. Los nombres de las flores deberán ser los mismos para cada equipo procurando que no haya un orden en cuanto a su formación, es decir, que unos contra otros puedan estar dispersos, inclusive en extremos opuestos de las líneas.
 5. La indicación es la siguiente: *el instructor va colocarse en el centro de estas dos líneas y va gritar “soy la vendedora de flores y hoy traigo...” a lo que se añade el nombre de una de las flores. Los que tengan el nombre de esa flor, saldrán lo más rápido que puedan hacia el centro y tratarán de tomar la pelota evitando que el contrincante lo haga primero. La pelota deberá sujetarla con las dos manos y eso le dará un punto a su equipo. El equipo que más puntos haga al fina, es el que gana.*
 6. Debe advertirse a los alumnos sobre la imposibilidad de patear la pelota o quitar ésta de las manos del compañero que la ha tomado primero. Si esto llegara a suceder, el punto se le dará al equipo contrario.
 7. La finalidad de este juego, es la misma que el ejercicio anterior y de hecho, es preferible que ambos ejercicios se realicen en una misma sesión.

- **Tiempo** 10 min máx.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores Alfredo Arteaga.

Escenarios de Aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que el alumno mejore la concepción que tiene de sí mismo, lo que se verá reflejado en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su desempeño escolar,

basándose en el reconocimiento de sus habilidades y capacidades al hacerse responsables de su proceso de aprendizaje.

Técnica didáctica Integración / Cooperación

- Ejercicio Estructurado: *RESOLUCIÓN DE EXÁMENES POR EQUIPOS (Torneo de Juegos)*. (Slavin, 1987)
 1. Se divide al grupo en varios equipos de acuerdo a las observaciones que el instructor haya hecho de los alumnos y de la forma en que se relacionan unos y otros, pero sobre todo, de acuerdo a su nivel de participación y a su rendimiento académico. Los equipos se forman arbitrariamente.
 2. La idea de este ejercicio es acabar con los prejuicios de los buenos o malos estudiantes y de fomentar la cooperación a través de la resolución de tareas.
 3. Previamente, el instructor deberá realizar una especie de cuestionario en el que se les pregunte a los alumnos sobre aquellos temas o materias que más se les dificultan, y de esta manera, ayudarlos a observar las expectativas con las que cada alumno se dirige a sí mismo.
 4. Es recomendable que con anterioridad, el instructor les pida a los alumnos que escriban una o más preguntas que no hayan podido responder en algún examen o que se les haya dificultado mucho y con estas preguntas, se hará el cuestionario. Esto se hace para evidenciar a los alumnos la capacidad que tienen de enfrentar algún problema si cooperan entre sí, ya que otros siempre sabrán las respuestas que uno mismo desconoce.
 5. Una vez sentados por equipos, se lanza la primer pregunta del cuestionario y se les da un tiempo para que la respondan en equipo.
 6. Es importante señalarles que la respuesta debe ser elaborada en conjunto y no solamente por aquel o aquellos que sepan la respuesta.
 7. Una vez que los equipos contesten la pregunta, levantarán la mano y alguno de ellos pasará al frente a explicar al resto del grupo el procedimiento por el que su equipo llegó a dicha respuesta.
 8. Cada vez que un equipo tenga la respuesta correcta y sea el primero en terminar, se le darán 2 puntos. Si los demás equipos tienen la misma respuesta, sólo se les dará 1 punto. Por el contrario, si otro equipo llegó a la misma respuesta por un procedimiento diferente, se le dará también 2 puntos aunque no haya terminado primero.
 9. Gana el equipo que más puntos haga.

- **Tiempo** de 30 a 40 min.

Lugar: El salón de clases

Observadores Alfredo Arteaga.

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica *Integración / Cooperación*

- Ejercicio Estructurado: “EL ROMPECABEZAS”. (Acevedo, 2003(1):190)
 1. La idea de este ejercicio, es que los alumnos aprendan a identificar los procesos de comunicación no verbal y las actitudes de unos y otros que obstruyen la cooperación.
 2. Se divide el grupo en varios equipos con un número igual de personas.
 3. A cada equipo se les da un sobre que contiene 10 piezas de un rompecabezas cuya forma final es un cuadrado.
 4. La indicación principal es que está prohibido comunicarse verbalmente entre sí. No pueden arrebatarse las piezas y cada uno de los miembros del equipo tendrá que poner las piezas que le han tocado para formar el cuadrado, estas piezas pueden intercambiarse.
 5. Los equipos, por su parte, deberán mantener una distancia considerable de los otros a fin de evitar que el trabajo de un equipo resulte en una copia del trabajo de los demás.
 6. El equipo que termine primero su rompecabezas, gana aunque el juego no termina hasta que todos hayan terminado de armar su cuadrado.
 7. La idea de esto es que los alumnos se hagan conscientes de la presión que a veces ejercen los demás para hacer o no hacer las cosas, y al mismo tiempo, para fomentar la perseverancia.
 8. En este juego no se usan incentivos para el equipo ganador y se premia a todo el grupo después de la plenaria.

- **Tiempo** 30 min

Lugar: Un aula amplia e iluminada.

Observadores ninguno

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica *Integración / Cooperación*

- Ejercicio Estructurado: “*EL REALLY*”
 1. Este es un conjunto de dinámicas, ejercicios y trabajos que ayudan a romper con el prejuicio del bueno del mal grupo ya que se expone la competencia intergrupal. Sirve para que fomentarlos lazos de identidad con el grupo de pertenencia escolar y además, para favorecer la exposición de habilidades y capacidades que muy pocas veces pueden exponerse en el salón de clases.
 2. Los ejercicios que se utilizaron para esta sesión, son: “*Todos dentro del meollo*”, “*Realización de un mural con el tema ¿Cómo afectan las adicciones a los adolescentes?*”, y “*Formando cadenas*”
 3. Se organizan los grupos para que trabajen en el patio. Cada grupo deberá tener un instructoro coordinador que les guíe durante la competencia.
 4. Este ejercicio requiere de la participación de un jurado para evaluar la ejecución de la tarea.
- “*TODOS DENTRO DEL MEOLLO*”
 1. Este ejercicio se repite en el *really* dado que queda expuesta la organización del grupo y esto, sirve de aliciente para que se desarrollen mejores estrategias de organización en torno al significado de la competencia.
 2. Se evalúa la organización, no el tiempo de ejecución de la tarea.
- “*REALIZACIÓN DE UN MURAL*” *El tema: ¿Cómo afectan las adicciones a los adolescentes?*
 1. Se le proporciona al grupo el material necesario para que todos realicen el mural. Se les motiva hacia la organización, a la cooperación y a la definición de labores de acuerdo a las habilidades que cada uno tenga.
 2. Esta dinámica sirve para evaluar más ampliamente la fortaleza del grupo y las necesidades urgentes que deberán atenderse de acuerdo a lo expuesto en el mural.

3. Es buen ejercicio porque no requiere de la adquisición de tareas respecto al rendimiento académico, es decir, pueden participar y aportar ideas todos y cada uno de los miembros del grupo sin esperar que sus aportaciones tengan a bien la evaluación rígida de las aulas.
4. Se evidencian más ampliamente las capacidades, habilidades y destrezas de los líderes del grupo, quienes serán los que coordinan a sus compañeros en la realización de esta tarea.
5. Se evalúa la exposición del mural, el contenido y explicación que por sí mismo haga el dibujo. No se considera la calidad pictográfica del grupo.

- “*FORMANDO CADENAS*”

1. Se les proporciona a los grupos una cantidad considerable de papel periódico.
2. La instrucción es que ellos administren y corten el papel de manera que rinda de la mejor manera posible.
3. Deben hacerse eslabones con tiras de papel que irán pegadas una con otra a manera de cadena.
4. Está prohibido amarrar los eslabones o enrollar el papel periódico. El grupo deberá buscar la forma de que los eslabones estén bien sujetos y será una de las herramientas para el análisis del grupo durante esta actividad.
5. Gana el grupo que haga la cadena más larga y resistente.
6. Es un buen ejercicio de colaboración, integración y resolución de tareas en pro de la competencia y de una mejora en el concepto que el grupo tenga de sí mismo.

- **Tiempo** 4 hrs. Máx.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores Blanca García, Luis A. Hernández, Alicia Mejía, Santa Viveros y Alfredo Arteaga.

Referencias bibliográficas

- Biggie, M. y Hunt, M. (1979) “¿Cuál es el significado psicológico de la adolescencia” en *Bases psicológicas de la educación*. (pp.259-291) Ed. Trillas, México.
- Borroso, G. y Vera, G. (2000) *Importancia de las relaciones interpersonales como una habilidad social para mejorar el rendimiento escolar*. (pp- 29-48). UAMI, México
- Butti, F. (2004) “Imágenes de los alumnos y modelos de interacción en escuelas urbanas y periféricas” (2000). (en línea) Instituto de Ciencias de la Educación –UNNE. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. www.unne.edu.ar
- Canales de Olmo, E.Leticia. (1991). *Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato*” (pp. 25-41). UNAM
- Campbell, D. Y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. (pp. 53-54) Amorrortu editores, Buenos Aires.
- De la Fuente, M. (2004) “El trabajo cooperativo, las humanidades e internet: una propuesta didáctica”. (en línea). www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002
- Ferreiro, G. y Calderón, E. (2003) *El ABC del Aprendizaje Cooperativo: trabajando en equipo para enseñar y aprender*. Ed. Trillas, México.
- Garaigordobil L., Maite (2000). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. (pp. 228-248) Ediciones Pirámide, Madrid.
- Gómez G. (2000) *Desarrollo de expectativas para prevenir la deserción escolar*. (pp-15-19). UAMI, México
- Hernández S., Fernández C., y Baptista L. (2003) *Metodología de la investigación*, tercera edición. (pp. 305-306) Ed. McGraw-Hill, México.

- Lobato F. (2004) *“Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo”*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco. (en línea)
- Magaña Miranda, Lorena (1996). *Factores que influyen en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes”* (pp. 13-66) UNAM.
- Ovejero, A. (1988). *“Psicología Social de la Educación”*: *“El trabajo cooperativo como solución a los problemas escolares”* (pp.249-284). Ed. Herder, Barcelona.
- Rosales, O. (1999) *El aprendizaje cooperativo: una alternativa para promover la productividad y la eficacia del grupo de trabajo.* (pp. 2-46). UAMI, México.
- Slavin R. (1987). *“Aprendizaje Cooperativo”* en Rogers C, y Kutnick P. (1992). *Psicología Social de la escuela primaria.* (pp.247-268) Editorial Temas Selectos de Paidós.
- Ugatetxea, J. (2004) *“La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar”* en Revista Psicodidáctica (1999) (en línea) www.revistapsicodidactica.org
- Valero G. (2004) *Trabajando en equipo* en Aprendizaje Cooperativo (1996) (en línea) www.ac.upc.es
- Velasco Monroy, Leticia (1999) *“Desarrollo Psicosocial del adolescente: tareas, metas y logros”* en Manual Básico del Taller de Sensibilización: sexualidad, adolescencia y juventud (CORA-FNUAP,1999), (pp 1-14). México
- Velásquez T. y Parra, R. (2004) *Aspectos de pedagogía* (en línea) <http://www.monografias.com/trabajos12/consteor.shtml>