**GOBIERNO DEL ESTADO DE COAHUILA DE ZARAGOZA**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

**Una señal con letras y números

Descripción generada automáticamente con confianza baja**

**ANALISIS DE LA PRIMER JORNDA DE PRACTICA**

**PRESENTADO POR:**

MELISSA MARTINEZ ALDACO

**CURSO:** ESTRATEGIAS DE TRABAJO DOCENTE

**DOCENTE:** EDITH ARACELI MARTINEZ SILVA

UNIDAD 1 DISEÑO, INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN EN EL AULA -Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. -Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. - Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. -Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. -Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

**SALTILLO, COAHUILA DE ZARAGOZA JUNIO 2022**

**Capítulo 1. Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada**

**L.A PERSPECTIVA EXPERIENCIAL. DEWEYNIANA: "'APRENDER HACIENDO'" Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO**

Para Dewey, la escuela es una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación. Es en esta vida comunitaria donde el niño o el joven experimentan las fuerzas formativas que lo conducen a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades. Además de constituir una preparación para la vida futura, la escuela es entendida en sí misma como un proceso vital; la vida social en la escuela deweyniana se basa en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos.

La escuela tiene que estructurarse en torno a determinadas formas de cooperación social y vida comunitaria, de forma tal que a través de una participación democrática en las actividades sociales del grupo surja la autodisciplina a partir del compromiso en una tarea constructiva y con base en la propia decisión del individuo.

El aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno. A través de éste, se busca que el alumno desarrolle sus capacidades reflexivas y su pensamiento, así como el deseo de seguir aprendiendo en el marco de los ideales democrático y humanitario.

De acuerdo con Brubacher (2000), los principios educativos de la postura deweyniana son los siguientes: 1. Educación democrática: la educación debe concebirse ante todo como una gran actividad. humana en y para la democracia, y en este sentido debe orientarse a la reconstrucción del orden social. 2. Educación científica: donde Dewey destaca el papel de la formación científica de los niños y jóvenes, así como la importancia de la experimentación por medio del método científico. 3. Educación pragmática: centrada en la experiencia como prueba del conocimiento mediante el hacer y experimentar en que participa el pensamiento de alto nivel, pero al mismo tiempo dando prioridad a la experiencia cotidiana en el hogar y la comunidad. 4. Educación progresiva: plantea que la experiencia educativa es una reconstrucción constante de lo que hace el niño a la luz de las experiencias que vive, y que, por ende, dicha reconstrucción es lo que permite al alumno progresar, avanzar en el conocimiento; esta idea inspiraría después otros principios educativos, como la noción del currículo en espiral.

Para Dewey, el currículo requiere cambio y reorganización constantes con base en las necesidades e intereses de los alumnos, para fomentar en ellos el desarrollo tanto de la inteligencia como de las habilidades sociales para la participación en una sociedad democrática.

En Experiencia y educación, Dewey plantea que el siguiente paso es aún más importante, pues el educador tiene que seleccionar aquellas cuestiones dentro del rango de las experiencias existentes que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales por medio de los cuales se estimulen nuevas formas de observación y juicio, que a su vez lleven a los sujetos a ampliar su ámbito de experiencia ulterior.

Dewey funda la "escuela experimental" o "escuela laboratorio" que lleva su nombre, la cual se sustenta en: -Las teorías psicológicas. -Los principios morales básicos de las actividades cooperativas. -Las necesidades e intereses de los niños y jóvenes. -La aplicación del "método del problema" (lógico, ético y empírico). -La experiencia centrada en los ambientes físico y social. -El establecimiento del vínculo entre saber y saber hacer.

Para Dewey, el pensamiento reflexivo es "la mejor manera de pensar". Considera que implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. En este sentido, el pensamiento reflexivo conduce a la adquisición de una actitud científica -reflexiva- por parte de los alumnos.

Una educación de calidad será la que provea apoyos al alumno o lo faculte para convertirse en una persona cada vez más inteligente y autónoma respecto de la dirección de su vida y de su compromiso de actuación en la sociedad en que vive. Puede decirse que estos enfoques comparten como finalidad educativa lo que se expresa en el concepto de desarrollo de la agencia

**DONALD SCHON Y LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

De acuerdo con Sch6n, debe reconocerse que el aprendizaje del alumno no se da tan sólo porque el profesor le transmite una serie de saberes teóricos o reglas predeterminadas, ni tampoco porque le proporciona instrucciones de cómo hacer las cosas. Es necesario que se dé un diálogo entre ambos (docente-tutor y alumno-practicante), que se caracteriza por tres aspectos: a) Tiene lugar en el contexto de los intentos del practicante por intervenir en una situación real y concreta; b) utiliza lo mismo acciones que palabras, y e) depende de una reflexión en la acción recíproca.

En palabras del propio Schbn (1992, p. 113): "cuando tutor y alumno coordinan el demostrar y el imitar, el decir y el escuchar, cada proceso constitutivo llena vacíos de significado inherentes al otro. Las demostraciones y descripciones del tutor, los esfuerzos del estudiante en su tarea y las autodescripciones, las comparaciones del proceso y del producto, proporcionan el material para la mutua reflexión en la acción".

Existen cuatro constantes en la reflexión práctica propuesta que hay que tomar en cuenta al examinar la actuación de los alumnos o de los profesionales en formación, así como de sus docentes-tutores: -Los medios, lenguajes y repertorios con que los profesionales/ docentes describen la realidad y llevan adelante determinadas acciones. -Los sistemas de apreciación con que centran los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva. -Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés. -Los roles en los que sitúan sus tareas y mediante los cuales delimitan su medio institucional.

Como apoyo a la actuación y a la formación docentes, la reflexión sobre la enseñanza puede cumplir uno o varios de los siguientes propósitos: -Deliberar acerca de la enseñanza, obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace. -Dirigir la enseñanza de manera propositiva, de modo que la reflexión se convierta en una forma de mediación instrumental de la acción. -Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia.

Se caracteriza a la enseñanza reflexiva como aquella que: -Atiende el desarrollo pleno de las capacidades de la persona (profesores y alumnos), tanto en las esferas cognitiva como afectiva, moral y social. -Promueve el desarrollo de capacidades que permiten un análisis crítico tanto de los contenidos curriculares como de las situaciones prácticas que se enfrentan en torno a los mismos. -Desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura. -Privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana por encima de la apropiación memorística, acrítica y descontextualizada de éstos. -Presta atención especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos.

La enseñanza que imparte en el aula, y transcurre en una serie de fases, las cuales no deben verse de manera lineal. Las formas de acción que se derivan del proceso reflexivo de un docente se enfocan a dilucidar las situaciones-problema relevantes para él y sus alumnos en su espacio de enseñanza, y a plantear respuestas innovadoras y pertinentes para atenderlos. Vale la pena notar que el punto de partida es la observación de lo que ocurre en el aula y la comunidad educativa: la experiencia vivida por los actores. 1. Selección En primera instancia, los docentes reflexionan sobre lo que acontece en su espacio de aula y buscan identificar la o las situaciones-problema más importantes que se pretende atender. Así, los docentes responden una primera interrogante: "¿Cuál es la situación problema?", y en ese sentido necesitan allegarse la información o evidencia que les permita caracterizar dicha situación. 2. Descripción Los profesores responden la interrogante" ¿Qué hago?" a fin de describir su práctica, hacerla consciente, accesible, y revelar su significado en estrecha relación con la situación problema de interés. Esto posibilita, en un momento posterior, problematizar su enseñanza y hacerla susceptible al cambio. El profesor requiere ubicar su propia actuación en relación con las actuaciones de los demás actores involucrados y en función del contexto de enseñanza específico en que se ubica; por ello es muy importante que, al describir qué hace, reflexione en interacción con quiénes, cuándo y dónde lo hace. 3. Análisis Aquí la cuestión orientadora de la acción es "¿Qué significa esto?", Y el docente se enfrenta a los porqués y cómo de su práctica como enseñante. En este punto es donde los docentes desvelan sus propios principios pedagógicos, sus teorías subjetivas o implícitas de la enseñanza, sus creencias de sentido común e incluso sus valores y sentimientos. 4. Valoración En esta fase los profesores desear explicar, constatar y confrontar sus ideas y prácticas en el contexto educativo y curricular que les es propio. La cuestión central es determinar" ¿Qué consecuencias o efecto ha tenido mi actuación?" El profesor interpreta los sucesos más importantes y autoevalúa la efectividad de su actuación docente, sin olvidar las facilidades y restricciones del contexto ni los resultados logrados con sus alumnos. Es un buen momento para valorar críticamente las propias metas, valores y filosofía educativa con lo que se plantea desde el proyecto curricular y la institución educativa. 5. Reconstrucción Esta fase culmina el ciclo reflexivo, y aunque en cierta forma está presente a lo largo de las demás, se centra en la cuestión" ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?", por lo que se orienta a la generación u optimización de una configuración innovadora de la enseñanza. La reconstrucción implica una reestructuración y transformación de la enseñanza, pues los profesores recomponen, alteran o transforman sus supuestos y perspectivas sobre su propia acción, y adoptan un nuevo marco.

**LA METÁFORA EDUCATIVA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIOCULTURAL**

Desde una perspectiva constructivista socio cultural, se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, y que, además, el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas (Rogoff, 1993).

Un profesor reflexivo adopta una perspectiva constructivista en la medida en que es consciente de que no basta con que el alumno memorice bajo coerción, sino de que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender. Al poner esta teoría en práctica, el profesor requiere articular en su enseñanza la materia que imparte con las características, antecedentes, necesidades e intereses de los alumnos, así como conocer sus propias necesidades, creencias y valores sobre la enseñanza. De esta manera, en el proceso de prepararse para ser un profesor constructivista, el docente se convierte a la vez en un estudiante de su propia forma de enseñar, es decir, en alguien que indaga y reflexiona sobre su propia práctica como enseñante.

El aprendizaje es una práctica constructiva, propositiva, intencional, activa y consciente, que incluye actividades recíprocas que implican intención-acción-reflexión

**LA ENSEÑANZA SITUADA CENTRADA EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS AUTÉNTICAS**

En un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco. Lo anterior implica que en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirir se en el escenario escolar.

La noción de práctica auténtica se vincula al aprendizaje significativo. Las prácticas educativas auténticas potencian el aprendizaje significativo, mientras que las sucedáneas lo obstaculizan. Recuérdese que, para David Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que posee. Se requiere una disposición para aprender significativamente por parte del aprendiz y una intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también es muy importante la forma como se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la mera repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido y entender su ámbito de aplicación y pertinencia en situaciones académicas y cotidianas.

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real y profesional) puede mejorarse considerablemente por medio de dos dimensiones: a) Dimensión: Relevancia cultural. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer. b) Dimensión: Actividad social. Una participación tutoreada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

Lo que caracteriza a los seis enfoques instruccionales es lo siguiente: 1. Instrucción descontextualizada Instrucción centrada en el profesor, quien básicamente transmite las reglas y fórmulas para el cálculo estadístico. Los ejemplos que emplea son irrelevantes culturalmente y los alumnos manifiestan una pasividad social (receptividad) que se asocia a este enfoque tradicional, donde se suelen proporcionar lecturas abstractas y descontextualizadas (el manual de fórmulas y procedimientos estadísticos) y ejercicios rutinarios. 2. Análisis colaborativo de datos inventados Se asume que es mejor que el alumno haga algo, en vez de sólo ser receptor. Se realizan ejercicios colaborativos donde se aplican fórmulas o se trabaja con paquetes estadísticos computarizados sobre datos hipotéticos, se analizan preguntas de investigación o se decide sobre la pertinencia de pruebas estadísticas. El contenido y los datos son ajenos a los intereses de los alumnos y no se relacionan con su ámbito futuro de actividad profesional. 3. Instrucción basada en lecturas con ejemplos; Adapta el estilo de lectura de textos estadísticos con la provisión de contenidos relevantes y significativos que los estudiantes pueden relacionar personalmente con los conceptos y procedimientos estadísticos más importantes. 4. Análisis colaborativo de datos relevantes Es un modelo instruccional centrado en el estudiante y en el análisis de situaciones-problema de la vida real cercanas a sus intereses y campo de conocimiento que busca inducir el razonamiento estadístico mediante la discusión crítica. 5. Simulaciones situadas Los alumnos participan colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real (p. ej., investigación clínica y psicológica, encuestas de opinión, experimentación social, veracidad de la publicidad, etc.) con la intención de que desarrollen el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos estadísticos más importantes en el caso de la carrera de psicología. 6. Aprendizaje in situ Se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo, donde se pretende desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Destaca la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales. En este caso los alumnos afrontan de manera holista o sistémica un problema de investigación o intervención psicológica real, y como parte de este plantean el modelo estadístico más apropiado y viable para la instrumentación e interpretación de información pertinente en esa situación concreta.

El papel del docente no es sólo crear" condiciones y facilidades", sino orientar y guiar explícitamente la actividad desplegada por los alumnos, apoyando así la construcción de conocimientos estadísticos (conceptuales, estratégicos, actitudinales) significativos en el ámbito de desarrollo profesional de los alumnos.

**Capitulo 2. La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados**

**ORIGENES Y SUPUESTOS EDUCATIVOS DEI. ENFOQUE DE PROYECTOS**

Las perspectivas experiencial y situada plantean el problema de la organización y secuencia de los contenidos de la enseñanza o de la estructura del currículo en términos de los saberes, habilidades o competencias que la persona debe lograr para afrontar los problemas, necesidades y asuntos relevantes que se le plantean en los entornos académicos y sociales donde se desenvuelve.

procesos de pensamiento-acción-reflexión que dan cuenta de la manera como las personas generan representaciones y pautas para actuar en un intento por resolver algún problema, llevan a la práctica sus ideas y después reflexionan sobre los efectos de sus acciones. Dicha reflexión le permite a la larga arribar a la generación de nuevos conocimientos y actitudes, a la reconstrucción de su pensamiento y su práctica. Pero además de las dimensiones social y científica del conocimiento, también son importantes las dimensiones referidas al auto conocimiento y la construcción de la identidad, el cambio de actitudes, del crecimiento personal o del facuItamiento en general que los estudiantes experimentan conforme progresan en actividades significativas.

en torno a la visión deweyniana donde se reconocen las dos tendencias que a la fecha dan sentido al mismo: a) la enseñanza centrada en el facultamiento del alumno, en el desarrollo de su independencia y responsabilidad, y b) la formación orientada a mejorar la vida en sociedad en virtud de una práctica social y formas de comportamiento democráticas.

Kilpatrick (1921) identificaba cuatro tipos de proyectos: 1. Las experiencias en que el propósito dominante es hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración en una forma material (p. ej., un discurso, un poema, una sinfonía, una escultura, etcétera). 2. El proyecto consiste en la apropiación pmpositiva y placentera de una experiencia (p. ej., ver y disfrutar una obra de Shakespeare). 3. El propósito dominante en la experiencia es resolver un problema, desen- . trañar un acertijo o una dificultad intelectual. 4. Experiencias muy variadas en las que el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación.

**CONCEPCIÓN ACTUAL DE LA ESTRATEGIA DE PROYECTOS Y COMPETENCIAS QUE PROMUEVE**

Como básicas de todo proyecto; establecimiento del propósito, planeación, ejecución y juicio.

Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad. Hay que enfatizar que la realización de un proyecto lleva implícita una visión sistémica, multidimensional o ecológica de un problema o situación determinados, y esto se traduce en importantes aprendizajes para el alumno.

Con la intención de Perrenoud (2000a) de "bosquejar respuestas comunes" en torno a la metodología de proyectos, las cuales tendrán que situarse convenientemente en contextos particulares, adaptamos de este autor la definición de lo que denomina estrategia de proyectos: -Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente). -Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: experiencia científica, texto, exposición, creación artística o artesanal, encuesta, periódico, espectáculo, producción manual, manifestación deportiva, etcétera). -Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio. -Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.), así como de las habilidades necesarias para la cooperación. -Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

En el caso concreto de la enseñanza y el aprendizaje en torno a proyectos, el autor plantea que son varias las competencias que desarrolla el alumno: • Competencias para la definición y afrontamiento de problemas "verdaderos ", para la transferencia o movilización de los saberes que se poseen así como para la toma de conciencia de lo que se sabe, y de la capacidad de utilizar y generar nuevos saberes. • Competencias para la cooperación y el trabajo en red: saber escuchar, formular propuestas, negociar compromisos, tomar decisiones y cumplidas; también enseña a ofrecer o pedir ayuda, a compartir saberes y preocupaciones, a saber, distribuir tareas y coordinadas, a saber evaluar en común la organización y avance del grupo, a manejar en conjunto éxitos, fracasos, tensiones. • Competencias para la comunicación escrita (planes, protocolos de proyecto, memos, correspondencia, bocetos, pasos a seguir, informes, etc.) y oral (exposición oral, argumentación, animación, compartición y negociación de saberes). • Competencias para la autoevaluación espontánea o solicitada, para el análisis reflexivo de las tareas cumplidas, de los logros y las limitaciones personales y del grupo, para la elección de ayudas remediales o de apoyos psicopedagógicos, para el establecimiento de nuevos planes de aprendizaje.

**LOS PASOS DE UN PROYECTO Y SU PUESTA EN MARCHA EN EL AULA**

Los pasos para la realización del proyecto son los propios del método científico experimental, que se reconoce como la forma válida de apoyar con bases una idea o una teoría en el campo de las ciencias naturales: -Observación y documentación (libros, revistas, Internet, personas, organizaciones) de un asunto o tópico de interés. -Definición de una pregunta que lleve a una situación problema por resolver. -Planteamiento de una hipótesis o conjetura susceptible de ponerse a prueba. -Delimitación de un método de experimentación conciso y pertinente a la pregunta. -Obtención y análisis de observaciones y resultados a través de la conducción de un experimento controlado. -Redacción de conclusiones. -Elaboración de un reporte del proyecto (escrito, audiovisual, multimedia). -Presentación y socialización del proyecto y de los productos generados en él.

Sin embargo, en la realización del proyecto -y en su evaluación- no sólo se toma en cuenta el producto o prototipo final elaborado, o su exposición. Igual importancia revisten el proceso de planeación y la asesoría o supervisión del desarrollo o nivel de avance de dicho proyecto.

Los modelos de enseñanza adoptados por los profesores. En este estudio, la actuación de los docentes se ubicó en tres modalidades: a) Acción guiada por el profesor, donde éste instruye paso a paso a los alumnos; priva la lógica del profesor sobre la de los alumnos. b) Solución de problemas a partir de una tarea auténtica, donde el alumno asume la posición del experto y delimita la lógica de la tarea. e) Provisión de insumos teóricos y asignación de tareas: el profesor iniciaba con una explicación teórica y después planteaba a los alumnos tareas de aplicación.

**El APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA CENTRAL EN IA ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTOS**

El grupo de investigación del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota (Johnson y Johnson, 1989;Johnson, Johnson y Holubec, 1990, 1999) caracterizó tres estructuras básicas de aprendizaje vinculadas a la organización social en el aula, que se definen en términos del tipo de interdependencia que promueven: las estructuras cooperativa, individualista y competitiva.

Así, vemos que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. En este caso, el equipo o grupo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo entendieron y completaron la actividad con éxito, de forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea, así como los beneficios, son válidos para cada individuo y para todos los demás integrantes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Para estos autores, el aprendizaje cooperativo requiere el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Un grupo puede definirse como "una colección de personas que interactúan entre sí y ejercen una influencia recíproca" (Schmuck y Schmuck, 2001, p. 29).

El rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos, pero al mismo tiempo el docente modela y enseña una cierta estructura de relaciones sociales y afectivas. Un sistema altamente competitivo y autoritario, que no permite la expresión personal de intereses y talentos, reproduce una forma de estratificación social en el aula, donde el poder, los privilegios y el prestigio se distribuyen en función de la manera en que se "etiqueta" a un estudiante.