

Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación

Dolors Quinquer

Los métodos o estrategias de enseñanza pautan una determinada manera de proceder en el aula, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones y la gestión del aula. Los métodos expositivos centrados en el profesorado pueden optimizarse si se fomenta la participación. Los métodos interactivos, en los que el alumnado es el centro de la actividad (casos, resolución de problemas, simulaciones, investigaciones o proyectos) basan el aprendizaje en la interacción y la cooperación entre iguales.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, investigación, metodología

Methodological strategies for teaching and learning the Social Sciences: interaction, cooperation and participation

The methods or strategies for teaching offer a determined way of proceeding in the classroom, organising and orientating the questions, exercises, the explanations and classroom organisation. The expositional methods centred on the teachers may be optimised if we promote participation. The interactive methods in which the student is the centre of the activity (such as problem solving, simulations research and projects) basing the learning on interaction and cooperation among equals.

Estrategias para enseñar y aprender ciencias sociales

Las estrategias de enseñanza: ¿Qué son?

Una explicación del docente o la resolución de un caso por el alumnado son dos ejemplos de los *métodos* que utilizamos para enseñar ciencias sociales. Por método o *estrategia* entendemos el camino escogido para llegar a la meta propuesta. Esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos. De hecho, los métodos pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos.

Un criterio útil para clasificar los diversos métodos ([cuadro 1](#)) consiste en identificar quien está en el centro de la actividad: si es el profesorado entonces predominan los *métodos expositivos*; si es el alumnado y se propicia la interacción entre iguales y la cooperación dominan los *métodos interactivos*; si el estudiante aprende individualmente mediante materiales de autoaprendizaje, ahora tan abundantes gracias a la telemática, estamos ante *métodos individuales*, la interacción se da entonces con los materiales, tanto los contenidos como las guías que conducen el proceso. Evidentemente entre las tres modalidades metodológicas existe permeabilidad, aunque la orientación y la manera de proceder sea diferente en cada caso. Así, en una clase expositiva puede fomentarse la participación y la interacción, mientras que la resolución de un caso por el alumnado suele requerir alguna explicación del docente.

¿De qué depende que se utilicen unas u otras estrategias de enseñanza y de aprendizaje?

Básicamente, las decisiones sobre los métodos a utilizar en el aula son fruto de la conjunción de varios factores ([cuadro 2](#)): de las *concepciones del docente sobre el aprendizaje* y su *cultura profesional*, de sus *concepciones sobre las ciencias sociales* y de las *finalidades educativas que pretende*, además también influyen los *métodos propios de las disciplinas sociales* y algunas *consideraciones más contextuales* como la complejidad de la tareas, su coste en el aula o el número de estudiantes a los que se debe atender. Asimismo, según como se procede en el aula se favorece que el alumnado desarrolle unas *estrategias de aprendizaje* u otras, es decir, el método de enseñanza influye en los procesos mediante los que el alumnado se apropia de los contenidos de la asignatura y los integra en sus esquemas de conocimiento. La literatura al uso valora especialmente las estrategias de enseñanza que ayudan al alumnado a desarrollar estrategias de aprendizaje que le permitan afrontar y resolver situaciones diversas de manera autónoma. Se trata no sólo de aprender conocimientos sobre geografía o historia sino también saber cómo utilizarlos para resolver problemas, explicar fenómenos o plantear nuevas cuestiones. Por todo ello, posiblemente lo más conveniente sea *integrar estrategias de aprendizaje* en las asignaturas de ciencias sociales como objeto de estudio. De este modo se trabajan en clase, a través de unos contenidos concretos de geografía o historia, algunas *técnicas básicas* como el resumen o la esquematización, determinados *procedimientos específicos* como la confección y lectura de mapas o gráficos y también *habilidades metacognitivas* como la planificación y la autorregulación. Todo ello integrado en la realización de tareas por ejemplo resolver un caso o resolver un problema.

Ciencias sociales y estrategias para la cooperación, interacción y participación

La orientación metodológica de las clases de geografía e historia desde nuestra perspectiva debería contemplar:

- Dar prioridad, en la medida de lo posible, a las *estrategias* basadas en la *cooperación*, la *interacción* y la *participación*, incluso en las clases en las que predomina la exposición del docente, porque estas estrategias facilitan la construcción social del conocimiento.
- Renovar los métodos para conseguir que las nuevas generaciones encuentren en las asignaturas de ciencias sociales un marco para aprender a razonar, preguntar y criticar, y para ello trabajar con casos, problemas, simulaciones, etc.
- Presentar las ciencias sociales como una construcción en constante renovación, ya que su propia evolución, la formulación de nuevos interrogantes o el planteamiento de nuevas cuestiones incorporan otros enfoques y la aparición de otros temas e interpretaciones. Así, en historia consideramos de gran interés el trabajo con fuentes primarias en el aula de ESO y de bachillerato, al menos en alguno de los temas del programa.
- Desarrollar capacidades propias del pensamiento social (interpretar, clasificar, comparar, formular hipótesis, sintetizar, predecir, evaluar) y del pensamiento crítico (valorar ideas y puntos de vista, comprender para actuar, tomar decisiones, producir ideas alternativas y resolver problemas). También desarrollar habilidades sociales y de comunicación, recuperando la idea de unas ciencias sociales que ayuden al alumnado a comprender, a situarse y a actuar.
- Considerar el grado de complejidad de la tarea que se propone, es decir, su grado de dificultad debido al número de elementos que intervienen.
- También cuenta el coste o tiempo de preparación y la mayor o menor dificultad de gestión en el aula (tiempo, espacio, formas de agrupamiento de los participantes y la aplicabilidad a grupos más o menos numerosos).

Estrategias participativas para la clase expositiva

La clase expositiva en la que el docente es el centro de la actividad sigue siendo un método muy utilizado en las clases de ciencias sociales tanto en el bachillerato y como en la ESO. Las exposiciones suelen combinarse, en mayor o menor grado, con preguntas que el alumnado responde y también con la realización y corrección de ejercicios u otras tareas complementarias que permiten procesar la información y aplicar conocimientos. Estos ejercicios o actividades pueden tener una orientación de mera aplicación o reproducción de lo dicho (fomentan entonces el pensamiento rutinario y los comportamientos pasivos), o bien plantear situaciones más creativas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

Cómo aprenden los estudiantes en una clase expositiva

El conocimiento puede adquirirse por recepción, siempre y cuando el alumnado cumpla ciertas condiciones :

- *Disponer de los conocimientos previos* para conectar la nueva información con lo que ya sabe. Puesto que para comprender y dar sentido a los nuevos contenidos es necesario haber aprendido antes determinados conceptos y procedimientos, es decir, disponer de ciertos *prerrequisitos de aprendizaje*.
- *Escuche con atención e interés*, lo cual no siempre se da fácilmente, incluso se convierte en imposible en determinados contextos o para determinados estudiantes poco motivados por la asignatura o por los estudios.
- *Retener lo más importante y significativo de las explicaciones*. Sabemos que inmediatamente después de oír una conferencia recordamos aproximadamente un 40% de los puntos principales, y al cabo de una semana sólo nos queda ya el 20%. La toma de apuntes o de algún sistema de registro puede ayudar a fijar y a recordar, pero es un procedimiento que debe aprenderse y que no todo el alumnado, ni siquiera de bachillerato, ha automatizado.
- *Realizar un trabajo posterior fuera de clase* de sistematización y de estructuración de la información recopilada como camino previo a la asimilación y la memorización. Esta fase resulta fundamental para almacenar la información en la memoria semántica, aquella que dura mucho tiempo y permite dar significado a nuevos contenidos.

Algunas razones que explican la preeminencia de los métodos expositivos

La preeminencia de estos métodos en nuestro entorno educativo se debe a una conjunción de factores:

- El supuesto muy generalizado de que la clase expositiva (o si se quiere magistral) es la mejor manera para garantizar que se van a impartir en el mayor grado posible los contenidos de la asignatura; por decirlo de otro modo, se cubrirá mejor el programa que utilizando otros métodos.
- La creencia de que el aprendizaje por recepción es posible (aunque es muy frecuente que el profesorado se queje que de un curso a otro el alumnado ha olvidado lo aprendido).
- La extensión inmensurable de los programas.
- El fantasma de la selectividad (muy determinante en el bachillerato).
- La cultura dominante en los centros, el taylorismo escolar y las dificultades de todo tipo que surgen cuando se introducen cambios en las rutinas.
- La carga docente que arrastra el profesorado de ciencias sociales en secundaria debido al número de materias a impartir, el número de grupos a atender, la consideración no instrumental de las ciencias sociales lo que implica que no haya desdoblamientos, refuerzos o prácticas aunque en las clases se atienda a alumnado de procedencias muy diversas o con dificultades para aprender.

Para qué sirve la clase expositiva (y para qué no sirve)

La clase expositiva es un método adecuado para presentar informaciones, explicaciones y síntesis que difícilmente se encuentran en los libros de texto, por ejemplo, panoramas generales o estados de la cuestión sobre un determinado tema. De hecho, una buena lección, bien construida y bien presentada puede facilitar la comprensión y la estructuración de un tema, ayudar a adquirir visiones globales y a clarificar aspectos difíciles. Por tanto, las clases expositivas pueden ser útiles e interesantes, especialmente si los receptores cumplen los requisitos antes mencionados, están bien organizadas y la comunicación es efectiva. Sin embargo no son las más adecuadas para que los estudiantes desarrollen capacidades como buscar, seleccionar, organizar y presentar información, trabajar en equipo, afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas prácticas, desarrollar el pensamiento crítico u otras habilidades. Por tanto, a lo largo de un curso posiblemente sea necesario complementarlas utilizando también otros métodos didácticos.

Diez reglas de oro (a modo de sugerencias)

Las clases expositivas pueden optimizarse para conseguir mejores resultados y aunque no existen fórmulas mágicas he aquí algunas sugerencias a tener en cuenta:

1. Velar por la coherencia global del tema que se expone, procurando que el discurso esté bien organizado y que enlace con lo ya estudiado.
2. Al iniciar la lección, es útil -mediante preguntas o algún ejercicio- hacer explícitas las ideas previas, los conocimientos y las expectativas de los receptores, ya que la información sobre cómo los estudiantes se representan inicialmente el tema es una cuestión de gran relevancia. Llevar las representaciones iniciales al terreno de lo explícito, y hacerlo colectivamente con los compañeros y compañeras, sirve para activar la memoria y hacer visibles posibles errores o los obstáculos que podrían dificultar el aprendizaje.
3. Presentar globalmente los contenidos mediante un esquema, un mapa conceptual, un organigrama o similar, de manera que los aspectos más básicos sirvan de organizadores del discurso.
4. Comenzar presentando unas pocas ideas, las más fundamentales, representativas y generales del contenido que se va a desarrollar, pero a nivel de aplicación, mediante algún ejemplo o ejercicio práctico y cercano, para que los estudiantes se sitúen desde un principio. Después, mientras se desarrolla el tema, es conveniente referirse a estas ideas presentadas en primer lugar con más detalle y complejidad, con un nivel de elaboración más profundo.
5. Proponer muchos ejemplos, lo más impactantes posible para que se recuerden con facilidad. También es conveniente buscar elementos de contacto con la realidad y con el entorno de los estudiantes para situar y contextualizar los contenidos lo más posible.
6. Calcular bien el tiempo disponible y organizar la exposición en bloques de 10 o 15 minutos (según el contexto) para no superar la capacidad máxima de atención de los estudiantes, que en condiciones óptimas de interés y madurez suele cifrarse en unos 20 minutos, aunque actualmente algunas investigaciones sostienen que el tiempo de atención ha disminuido por el estilo de vida dominante, el *zapping*, el ruido, etc.
7. La explicación ha de ser clara, planteando interrogantes, enfatizando lo importante, variando la entonación, con pausas y utilizando el lenguaje corporal.
8. Es conveniente reservar un tiempo para la participación y para la recapitulación final, ambas cuestiones son fundamentales para procesar adecuadamente lo explicado.
9. Muy importante es ser sensibles al *feedback* de los estudiantes, a las muestras que dan sobre cómo están recibiendo la información. Si la mayoría no sigue la explicación es mejor buscar alternativas porque la asimilación será muy dudosa.
10. Finalmente, siempre es recomendable utilizar los recursos técnicos con prudencia (si es que se dispone de ellos) ya que diversos estudios señalan que la asimilación de la información no es proporcional a la sofisticación de los medios utilizados, a menudo *powerpoint induced sleep*

Algunos recursos para fomentar la participación de los estudiantes

Una de las maneras de animar la clase y mantener viva la atención es hacer intervenir al alumnado. En el contexto de una clase expositiva nos conviene el uso de recursos de poca complejidad, poco coste de preparación y de gestión y una organización del alumnado en parejas o grupos efímeros, basada más en la cercanía de los participantes que en otros criterios. Veamos algunas propuestas:

- Comenzar la clase con una pregunta, promover el diálogo y comentar las respuestas.
- Una técnica algo más sofisticada consiste en proponer una cuestión sobre la que se quiere conocer lo que sabe o piensa el alumnado, formar grupos de tres o cuatro alumnos/as. Cada grupo ha de expresar de manera rápida y libre, sin restricciones todo lo que se les ocurra en relación al tema, sin crítica ni cedazo, todo vale. Es conveniente tomar nota de lo dicho. Después se examinan, se seleccionan y se organizan las ideas. Finalmente cada grupo expone sus resultados al resto de la clase y se discuten conjuntamente. Esta técnica se basa en la asociación de ideas, el pensamiento divergente y la espontaneidad, por tanto es muy adecuada para hacer aflorar las representaciones iniciales de un grupo sobre un tema.
- Detener la clase cuando vemos que la atención decae (o a intervalos predeterminados) y plantear una cuestión concreta sobre lo explicado. Por ejemplo una pregunta con algunas respuestas posibles (en la pizarra o mediante una transparencia). El procedimiento es simple: se dejan unos minutos para pensar y se pide una respuesta a mano alzada. A continuación se propone que comenten la solución con la persona más cercana y se vuelve a hacer el recuento. La segunda vez, casi siempre, el porcentaje de respuestas correctas es mayor.

- También podemos interrumpir la clase y proponerles que reflexionen sobre algún punto concreto de la explicación durante cinco minutos discutiendo en grupos de tres o cuatro. Las reflexiones pueden ponerse en común si se considera necesario.
- Acostumbrarlos a que propongan ejemplos.
- Otra opción para provocar un cambio de clima y favorecer la comunicación y la participación consiste en plantear una cuestión o problema y proponer que se discuta en grupo. Para ello se divide la clase en subgrupos de seis alumnos como máximo que discuten durante un tiempo acotado, aproximadamente unos seis minutos más o menos, hasta llegar a una conclusión de grupo (es importante que todos intervengan), que un portavoz explicará al conjunto de la clase.
- Pasarles un breve cuestionario de autoevaluación (de respuesta múltiple o no), y una vez cumplimentado, comentar y razonar colectivamente las soluciones.
- Al final de la clase pedirles que escriban en una hoja (el *one minute paper*, como lo llaman algunos) las ideas principales que se han tratado, sistematizando después en la pizarra los puntos esenciales de la lección a partir de sus aportaciones.

Métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales

Los métodos interactivos se identifican por qué el elemento central de una o más clases consiste en resolver un caso o un problema, poner en práctica una simulación, responder un interrogante, realizar una investigación o un proyecto. Para ello el alumnado ha de analizar la demanda, pensar, organizarse, buscar información, trabajar en equipo y tomar decisiones. El *alumnado se convierte en el centro de la actividad* y el profesorado ayuda y facilita el proceso. Asimismo, los métodos interactivos se optimizan si en su puesta en práctica se fomenta la cooperación, puesto que la interacción que entonces se produce entre los mismos estudiantes y entre estos y el profesorado facilita el aprendizaje.

Análisis de algunos métodos interactivos

Los diversos métodos interactivos tienen muchos elementos en común y no siempre resulta fácil delimitar la frontera que los diferencia. Su puesta en práctica suele requerir que el alumnado:

- Utilice estrategias para procesar información procedente de exposiciones orales, de textos escritos, de material cartográfico, icónico o estadístico.
- Organice su trabajo, aplicando los principales pasos del método científico.
- Presente adecuadamente los resultados mediante la elaboración de textos descriptivos, explicativos y argumentativos, elaborando y/o comentando mapas o croquis, seleccionando y comentando fotografías, utilizando tablas estadísticas y gráficos y presentando ordenadamente una exposición verbal.

La cuestión es que todo ello forme parte de un trabajo colectivo orientado a la resolución de un problema social, de la investigación sobre una cuestión histórica o geográfica o de la elaboración de un proyecto. A continuación presentamos brevemente algunos de estos métodos.

El método del caso

Qué es

Es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas, que acerca una realidad concreta a un grupo de personas en formación.

El caso debe analizarse, definir los problemas, llegar a conclusiones sobre las acciones a emprender, buscar o analizar información, contrastar ideas, defenderlas con argumentos y tomar de decisiones.

Características

- La situación que se presenta ha de ser real o parecerlo porque es lógica y admisible.
- Debe ser relevante para el alumnado, para que pueda darle sentido y implicarse en su resolución.
- Ha de presentarse inacabada, sin resolver, relatando una situación problemática en la que el alumnado deberá tomar decisiones.
- No debe tener una situación única, pues la polémica y la discrepancia han de tener un espacio.
- La decisión que se tome ha de argumentarse desde la perspectiva del conocimiento de las ciencias sociales.

Resolución de problemas o "aprendizaje basado en problemas" (ABP)

Qué es

Los estudiantes resuelven situaciones-problema organizados en pequeños grupos de trabajo. El proceso consiste en identificar la demanda, plantear una hipótesis de resolución, identificar los conocimientos que ya se tienen, buscar información complementaria, analizar la información recopilada, discutir en grupo y resolver el problema.

Características

- Las situaciones-problema han de ser lo más cercanas posibles a la realidad y a la tipología de cuestiones que se plantean los profesionales de la geografía, la historia y otras ciencias sociales.
- Los problemas seleccionados están relacionados con objetivos del curso.
- El problema tiene una solución mejor que otras posibles, aunque deje margen a la discusión.
- En el ABP primero se presenta el problema, se busca información directamente relacionada con la cuestión planteada y se resuelve. En cambio, en una clase expositiva es frecuente que primero se exponga la información y posteriormente se aplique a la realización de algún ejercicio.

Las simulaciones

Qué son

Bajo esta denominación se designa una amplia gama de actividades (simulación social o dramatización, empatía, rol, juegos u otras) que permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética. Los juegos incorporan además un componente de competición y a veces de azar.

Características

- Actividades de localización y juegos de simulación que se utilizan en geografía. Su objetivo es tomar decisiones sobre cuestiones diversas: localización de industrias, de carreteras, de ferrocarriles, de cuestiones urbanísticas, etc.
- Las actividades basadas en la empatía son muy útiles para ayudar al alumnado a comprender las intenciones y las motivaciones de los agentes históricos. También para ayudarles a explicitar sus concepciones y entender el relativismo.
- Las dramatizaciones son simulaciones en la que la empatía y la adopción de roles tienen un papel relevante. Pueden utilizar técnicas teatrales.

Las investigaciones

Qué son

Se trata de que el alumnado realice trabajos de investigación muy acotados sobre cuestiones propias de las ciencias sociales a modo de iniciación a la investigación, utilizando la metodología propia de estas disciplinas.

Por ejemplo, trabajando con fuentes en la clase de historia utilizando fuentes orales, materiales (objetos, edificios, instrumentos, etc.), iconográficas (fotografías, dibujos, grabados) u otras.

Características

- El objetivo no es tanto conseguir resultados, sino familiarizarse y utilizar los métodos de las ciencias sociales.
- Entender cómo se construye el conocimiento social.
- Plantearse e intentar responder a interrogantes, elaborando hipótesis, buscando información, comprobando evidencias, etc.

Los proyectos

Qué son

Responden a la idea de que el aprendizaje implica el contacto directo con el objeto de estudio y culminan con resultados reales como la materialización por parte de los estudiantes de un trabajo, de una propuesta, de una exposición, de un objeto, etc.

A través de la realización de un proyecto de trabajo propuesto por el alumnado o por el docente se desarrollan y se aplican habilidades y conocimientos.

Características

- Requiere la comprensión de la tarea, la planificación, la búsqueda de diversas fuentes de información, el trabajo en equipo y la materialización del proyecto.
- Los estudiantes, llevan la iniciativa, trabajan de manera autónoma con la ayuda del profesor que les provee de recursos y colabora con ellos.
- A menudo se trabaja sobre problemas reales y se involucran diversas disciplinas.
- La enseñanza por centros de interés, el trabajo sobre conceptos clave o la investigación del medio adoptaron enfoques cercanos a trabajo por los proyectos.
- Aparece como una estrategia adecuada para motivar a los estudiantes poco académicos.
- También permite globalizar contenidos.

Cómo aprenden los estudiantes cuando se utilizan métodos interactivos

- Cuando se utilizan en clase casos, problemas, investigaciones, proyectos, etc. la clave del aprendizaje es el protagonismo del alumnado y la *interacción* que se produce entre iguales cuando coopera para hacer una tarea en común. Con el término *trabajo* cooperativo se designa algo más que la mera agrupación de mesas, sillas, alumnos y alumnas; se hace referencia al hecho de tomar parte junto a otras personas en las tareas necesarias para realizar algo en común, en colaboración, ayudando y recibiendo ayuda, es decir con reciprocidad. Por tanto, el trabajo en grupo toma pleno sentido cuando se convierte en un auténtico aprendizaje cooperativo:
- Cuando se trabaja en un grupo que funciona adecuadamente y se expresan diferentes puntos de vista, se contrastan ideas y se elaboran conjuntamente posibles soluciones o alternativas entonces se crean situaciones enriquecedoras para avanzar y aprender. Los resultados del grupo suelen ser mucho mejores de los que obtendría cada componente individualmente.
- Cuando en un grupo se ayuda a un compañero/a no se está perdiendo el tiempo, se está aprendiendo, ya que es necesario organizar los conocimientos, explicarlos, hacerlos comprender, poner ejemplos, etc. con todo ello se mejora la propia comprensión y el dominio del tema y también las habilidades de comunicación, además es más fácil detectar posibles lagunas y errores. Asimismo, si quien recibe la ayuda mejora sus resultados aumenta la autoestima del tutor.
- A menudo, cuando se recibe ayuda de un igual se aprende con facilidad en tanto que, entre compañeros, se suele utilizar un lenguaje cercano y resulta fácil plantear las dudas o pedir aclaraciones. De hecho se está recibiendo una atención personalizada muy valiosa.
- A veces, el simple hecho de trabajar junto a alguien más experto puede ser provechoso para aprender, porque se le toma como modelo, se observa como se planifica, las cuestiones que tiene en cuenta, como resuelve las dificultades.

Para qué sirven los métodos interactivos

- La aplicabilidad y significatividad de los contenidos es más evidente porque se presentan de manera contextualizada, a menudo se trata de problemas reales o situaciones prácticas que implican el dominio de destrezas similares a las que debe manejar un profesional de la geografía, de la historia o de otras ciencias sociales.
- Se trabajan habilidades de pensamiento crítico: generar ideas, solucionar problemas, elaborar hipótesis, verificarlas, de tomar decisiones etc.
- Se desarrollan habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, de comunicación como buscar información, seleccionarla, comunicarla por escrito y oralmente, interrogar, argumentar, utilizar lenguaje especializado, etc.
- El clima del aula suele ser participativo, dinámico etc.
- Evidentemente, todo ello requiere: un diseño adecuado, unos equipos o grupos de trabajo que funcionen bien, la optimización del tiempo disponible, la coherencia desde la perspectiva de los contenidos que se imparten y una gestión del aula eficiente.

El papel del profesor/a en la gestión social del aula

La función principal del profesorado es ayudar al alumnado en la construcción de los conocimientos. El profesor/a es quien diseña o propone la situación didáctica (caso, problema, simulación, etc.) y contribuye a la resolución mediante la gestión social del aula. Sus funciones se centran en los siguientes aspectos:

1. Presenta la tarea, ayuda a que afloren las representaciones iniciales del alumnado y da instrucciones claras sobre la tarea a realizar.
2. Negocia el proceso de trabajo, el objetivo y la composición del grupo, ayuda a establecer las normas de funcionamiento.
3. Organiza el espacio y los materiales en función del trabajo cooperativo.
4. Anima a encontrar diversos procedimientos para hacer las tareas.
5. Proporciona información y recursos o vías para conseguirlos, responde a consultas, ayuda a sortear obstáculos, corrige errores. Procura garantizar el éxito de los componentes más débiles.
6. Estimula el intercambio de explicaciones y justificaciones en la realización de una tarea, en la secuencia de trabajo y en la valoración de resultados.
7. Verifica que se realicen los intercambios y controla que las tareas se ejecuten dentro del grupo.
8. Proporciona instrumentos y criterios de valoración al grupo respecto a las tareas y productos realizados y les ayuda a apropiárselos.
9. Controla la gestión del tiempo que se invierte en la realización de un trabajo o en las secuencias de este.
10. Garantiza que se consigan los objetivos básicos del aprendizaje.

Algunas ideas para dirigir las discusiones

Es interesante adoptar un estilo de dirección que ayude a construir los aprendizajes sin restar protagonismo al alumnado, procurando la intensificación de los intercambios, utilizando técnicas como: clarificar, reformular, profundizar, realimentar, utilizar el lenguaje no verbal, escuchar. Por ejemplo:

- Pedir aclaraciones cuando interviene el alumnado.
- Favorecer la profundización pidiendo razones.
- Interpretar datos, poner ejemplos, hacer aclaraciones, ...
- Realizar breves exposiciones para presentar conceptos o técnicas.
- Evitar las ironías y las críticas directas, destacar algún aspecto positivo de la intervención y, si no hay ninguno, dar la palabra rápidamente a otra persona sin decir nada.
- Escribir en la pizarra u otro soporte para destacar lo más relevante, organizar la información.
- Responder a las preguntas con otras preguntas.
- Resumir.
- Guardar silencio.

Algunas reglas de oro para la cooperación

- *Pocos alumnos/as* en cada grupo: los grupos cooperativos tienen unas características de interdependencia y de colaboración específicas -aprender y ayudar a aprender- que se favorecen si el número de integrantes de un equipo es reducido (no más de tres o cuatro estudiantes).
- *Un cierto grado de heterogeneidad*: esta manera de trabajar aprovecha las diferencias para conseguir aprendizajes por interacción. Por esta razón, una cierta heterogeneidad sin llegar a extremos (género, intereses, expectativas o capacidades) puede favorecer el intercambio y la ayuda mutua.
- *Los grupos pueden formarse de diferentes maneras*: aleatoriamente (al azar), por orden de lista o por el mes de nacimiento, en función de la tarea propuesta, a partir de un sociograma, formando parejas que el profesor/a une para formar un grupo de cuatro, a partir del conocimiento que el docente tiene del grupo clase, distribuyendo equitativamente los alumnos más motivados, los que tienen dificultades, los que pueden tener un cierto liderazgo, los que trabajan poco, etc.
- *Éxito individual vinculado al éxito del grupo*: es importante dedicar un tiempo de clase a la mentalización sobre lo que significa la cooperación y sus posibles ventajas en relación al aprendizaje. En cualquier caso la cooperación ha de ser exitosa para el alumnado. Si domina la creencia de que tendrían más éxito si trabajaran individualmente carece de sentido trabajar en grupo.

- *Una buena organización del trabajo*: suelen obtenerse buenos resultados cuando los mismos establecen los criterios de organización de los grupos y deciden cómo trabajarán.
- *Responsabilizarse de funciones* como portavoz, secretario/a, responsable del material, etc. de manera rotativa.
- *El grupo se autorregula* tanto colectivamente como sus componentes a título individual se autoevalúan o autorregulan su funcionamiento y sus resultados.

Bibliografía

- BELLÓN, J.; QUINQUER, D.: "La vida cotidiana en la época franquista. Un trabajo basado en la historia oral" en Guías praxis para el profesorado de ESO. Barcelona. Praxis, 1997.
- JOHNSON, D. et al.: El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Paidós, 1999.
- MONEREO, C. (coord.): Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Barcelona. Graó, 2001.
- PERRET-CLERMONT, A.N.: La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo de los compañeros. Madrid. Aprendizaje/Visor, 1984.
- QUINQUER, D.: "Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos" en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona. Horsori, 1997
- Quinquer, D.: "El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales" en *Iber*, n. 28, 2001.
- QUINQUER, D.: "Cooperar para aprender: El trabajo cooperativo" en Guías Praxis para Profesorado de ESO. Ciencias Sociales. Barcelona. Praxis, 2002.
- SOUTO, X.M.: Didáctica de la Geografía. Barcelona. Del Serbal, 1999.
- TULCHIN, J. B.: "Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico" en *Revista de Educación*. MEC, n. 282, 1987.