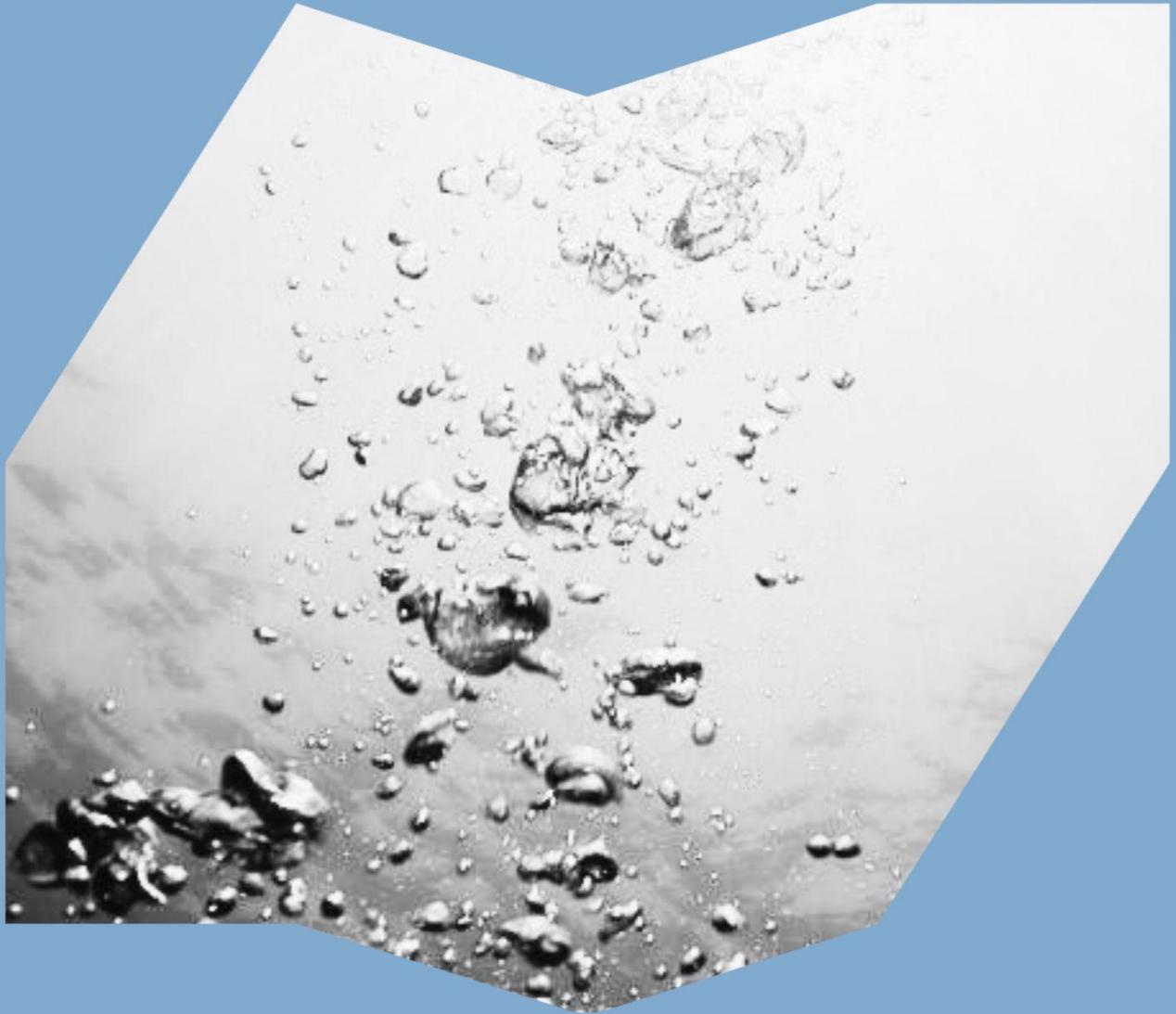




Secretaría General
Académica
SGA_UNSAM



SERIE A

CLAVES Y PREGUNTAS PARA ENRIQUECER
EL OFICIO DOCENTE

*La enseñanza centrada en el/la
estudiante y sus desafíos 4:
Grupos de aprendizaje cooperativo*

CAJA DE HERRAMIENTAS



PRESENTACIÓN

Nuestra Universidad ha tenido una expansión exponencial desde su creación, tanto en la cantidad de estudiantes que transitan por sus aulas como en sus actividades sustantivas de formación, investigación y extensión. Ese crecimiento nos coloca ante nuevos y más complejos desafíos. Uno de ellos resulta socialmente significativo: revisar nuestra oferta, supuestos y prácticas formativas para que todos/as los/as estudiantes tengan el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable.

Asumir la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones para el ejercicio pleno del derecho a la Universidad (Rinesi, 2015) nos plantea el compromiso de mejora continua y reflexiva de las experiencias de conocimiento (Carli, 2012) que acontecen en nuestra Universidad.

Revisar las experiencias que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, apropiación y circulación del saber resulta un desafío ético, social y pedagógico (Tedesco et al, 2012). Debemos ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender de manera profunda, compleja y crítica, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas.

El compromiso de mejora continua y reflexiva de las experiencias de conocimiento implica reconocer su multidimensionalidad y, en consecuencia, la multicausalidad de los problemas definidos. En este marco, las prácticas docentes, sus expectativas, supuestos y deseos resultan tener un rol central, ya que son las que ponen en acción todo currículum escrito. Son los equipos docentes quienes reciben a los/as recién llegados/as al campo y les permiten su filiación e inmersión, constituyendo el proceso mediante el cual los/as aspirantes pasan de ser externos/as a ser miembros.

En este sentido, desde la Dirección de Formación Docente nos proponemos contribuir a la revisión reflexiva de las prácticas docentes para la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en la Universidad. Entre las acciones diseñadas buscamos generar una agenda de debate sobre temas vinculados a la enseñanza universitaria. Por ello, hemos retomado la producción de documentos de trabajo organizados en el Proyecto Caja de Herramientas, que habíamos iniciado en el marco del Programa de Mejora de la

Enseñanza en el año 2012. En esta nueva edición de Caja de Herramientas decidimos producir materiales dirigidos a enriquecer la labor docente a partir de la circulación de preguntas, desafíos y reflexiones sobre la práctica de enseñanza y la formación universitaria. La producción se propone en diversos formatos: audiovisuales, podcasts, documentos de trabajo.

Caja de herramientas estará compuesto por tres series episódicas: Experiencias docentes en primera persona; Claves y preguntas para enriquecer el oficio docente; Interseccionalidad en la formación docente: derechos humanos, accesibilidad, género y diversidades.

El propósito de este documento es reflexionar sobre el diseño de experiencias educativas o de aprendizaje. Nos centraremos en las estrategias de enseñanza en general y en la de aprendizaje cooperativo en particular. Analizaremos por qué se trata de una estrategia de enseñanza y no solamente un tipo de agrupamiento. Reflexionaremos sobre sus particularidades, los aprendizajes que posibilita y las consideraciones en su uso.

Confiamos en que esta propuesta resulte de utilidad y nos permita profundizar el análisis reflexivo sobre nuestras prácticas. Para hacernos llegar sus comentarios y sugerencias, pueden escribirnos a formacion.docente@unsam.edu.ar.

CAJA DE HERRAMIENTAS

Publicación: *Modelos de enseñanza centrados en el/la estudiante: grupos de aprendizaje cooperativo*

Autor: *Equipo de la Dirección de Formación Docente*

Edición: *Rolando, Ítalo*

Diciembre 2023

1. El diseño de experiencias educativas o de aprendizaje

En la Universidad tienen lugar una gran diversidad de experiencias en las que se conjugan las dimensiones subjetivas y materiales. Llamaremos *experiencias de conocimiento* a aquellas que se dan en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber. Algunas de estas experiencias diseñadas, implementadas, guiadas y evaluadas por algún/a docente tienen la cualidad de promover el desarrollo del deseo de saber y la posibilidad de seguir aprendiendo, a estas las llamaremos *experiencias educativas o de aprendizaje*¹.

Para diseñar *experiencias educativas o de aprendizaje* tenemos que considerar algunos aspectos fundamentales²:

- a. El objeto de conocimiento (seleccionado, secuenciado y organizado): *el qué* de la enseñanza.
- b. Los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza: *el para qué* de la enseñanza.
- c. Las estrategias de enseñanza con sus actividades y tareas: *el cómo* (que también es *qué*) de la enseñanza.
- d. Los recursos necesarios y disponibles (espacio, tiempo y materiales): *el con qué* (*que también es cómo*), que define la *factibilidad y viabilidad* de la enseñanza.

La articulación y coherencia entre estos aspectos determina el tipo de experiencia que

¹ Entendemos que toda experiencia modifica al sujeto que la experimenta e impacta sobre la posibilidad y cualidad de experiencias ulteriores. Al recoger algo de las experiencias que han pasado antes y resignificarlo, se modifica el sujeto y a las condiciones objetivas bajo las cuales tendrá las siguientes experiencias. En este sentido, Dewey (1954) toma el ejemplo del aprendizaje de la lectura y sostiene que no sólo modifica al sujeto y sus experiencias pasadas, sino que además amplía las condiciones objetivas para nuevos aprendizajes.

² Para profundizar en estos aspectos recomendamos de esta misma serie: [La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad](#) y [El armado de mi materia: qué, cuánto y cuándo enseñar](#).

se configura y, con ello, las oportunidades de aprendizaje reales. Para ello, es también necesario que consideremos quiénes son nuestros/as estudiantes, en qué momento de su trayecto formativo se encuentran y cuáles fueron sus experiencias previas. Solamente si contemplamos y consideramos en nuestro diseño esas experiencias pasadas y los conocimientos previos de nuestros/as estudiantes, nuestras experiencias serán educativas: tomarán y resignificarán las experiencias pasadas y habilitarán experiencias futuras que propicien nuevos aprendizajes.

En líneas generales, existen algunos errores típicos en los que podemos incurrir al diseñar una *experiencia educativa*. Uno de ellos es que nos propongamos objetivos de aprendizaje que no se puedan alcanzar a través de la estrategia de enseñanza elegida, por ejemplo, esperamos que los/as estudiantes aprendan a hacer entrevistas en profundidad (conocimiento orientado a la práctica) y elegimos como estrategia una clase expositiva en donde explicamos qué es una entrevista y leemos un texto sobre metodología. Otro error típico es que elijamos una estrategia porque “nos gusta” aunque no promueva los objetivos propuestos para la clase, por ejemplo elegimos un estudio de caso pero nuestro objetivo es que los/as estudiantes aprendan la articulación entre los conceptos de un cuerpo teórico específico. También es recurrente el error de proponernos experiencias para las que necesitamos recursos que no tenemos, por ejemplo, nuestro objetivo es que los/as estudiantes aprendan algún concepto a partir de la experimentación pero no contamos con los recursos materiales para hacerlo o que aprendan algún ejercicio en el trampolín pero no contamos con el espacio físico. Es por ello que estos cuatro aspectos del diseño debemos considerarlos de manera conjunta, porque unos afectan a los otros y es el resultado de su articulación lo que terminará definiendo que una experiencia sea educativa.

2. Las estrategias de enseñanza centradas en el/la estudiante

Ahora nos centraremos en el *cómo* de la enseñanza: las *estrategias*. A grandes rasgos, podemos definir las como orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido considerando qué, por qué y para qué queremos que nuestros/as estudiantes aprendan (Anijovich y Mora, 2009).

Las estrategias son marcos generales y flexibles que el/la docente reconstruye y combina en cada situación particular, en función de las intenciones educativas y los procesos de aprendizaje que se proponga guiar. Así, las propuestas son el resultado de una elaboración autónoma, creativa y contextualizada de los/as propios/as docentes (Davini, 2008).

Esto significa que no hay una única forma de enseñar -un método, "EL método"-, sino que existe una diversidad de estrategias que -siempre que estén secuenciadas y organizadas- posibilitan diversidad de experiencias y oportunidades de aprendizaje. Ninguna propuesta de enseñanza es neutral, ya que cada una promueve y posibilita aprendizajes que son propios de la estrategia elegida (Tedesco et al, 2014)

Para que las estrategias de enseñanza estén centradas en los/as estudiantes deben ser significativas, estar articuladas con las anteriores y las siguientes, y promover el dominio de los contenidos, el desarrollo de los modos de aprenderlo (la actividad de *estudiantar*) y los medios para la producción de conocimiento. Por eso, es indispensable que nuestra atención no sólo se centre en los contenidos que integran los programas, sino también en el modo en que dichos contenidos se enseñan y aprenden. La relación entre el contenido a enseñar y la forma en que se aborda es tan fuerte que se puede sostener que ambos son inescindibles (Camilloni, 1998 en Anijovich y Mora, 2009).

A partir de esta consideración podemos afirmar que las estrategias de enseñanza inciden en (Anijovich y Mora, 2009):

- Los *contenidos*, que varían según la forma en que se propone a los/as estudiantes que se acerquen a ellos (de modo inductivo, deductivo, etc).
- El *trabajo intelectual que realizan los/as estudiantes* (tareas de reflexión,

producción, resolución, escucha, etc.) y el *tipo de aprendizajes* que posibilita (práctico, reflexivo, crítico, creativo, memorístico, etc.).

- Los *hábitos de trabajo y valores* que ponen en juego en la situación de clase (trabajo grupal o individual; interacción fluida y continua o esporádica y discontinua; toma de decisiones éticas, etc.).
- El tipo de *tareas que debe realizar el/la docente* al implementar la estrategia (una tarea de transmisión directiva, actividades de guía y acompañamiento, etc.)
- El *tiempo que se requiere* para su planificación e implementación (hay estrategias que requieren más negociación y trabajo estudiantil por lo que tomarán más tiempo de clase; hay estrategias que requieren menos tiempo de clase pero requieren mucha planificación previa).
- Los *ambientes de aprendizaje* que se requieren para su realización (mayor o menor necesidad de recursos; tipo de recursos involucrados, etc.).

El diseño de las estrategias de enseñanza es una tarea compleja ya que implica la valoración de algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizar ciertas dimensiones del aprendizaje, definir una secuencia específica de actividades, delimitar una forma particular de intervención del docente, una estructuración del ambiente de la clase, etc.

Algunos ejemplos de estrategias de enseñanza son³:

- Exposición dialogada
- Simulaciones
- Estudio de casos
- Indagaciones guiadas
- Resolución de problemas

³ Para profundizar sobre modelos, métodos o estrategias de enseñanza, recomendamos los clásicos de Davini (2008); Eggen y Kauchak (1999); Joyce y Weil (2002)

- Trabajo por proyectos
- Aprendizaje cooperativo

Cada una de las estrategias tiene diversos propósitos, son más o menos indicadas para distintos tipos de contenidos y pueden resultar más o menos cómodas para cada docente o estudiante. Sin embargo, como cada una genera diversas experiencias de aprendizaje, resulta importante que en una materia se transite por distintas estrategias (Tedesco et al, 2014).

Para diversificar de manera equilibrada y pertinente las estrategias de enseñanza en el desarrollo de un curso, es importante que las conozcamos: sus ejes centrales, sus propósitos, sus alcances y limitaciones, así como las tareas y responsabilidades de docentes y estudiantes en cada una de ellas. En este sentido, en distintos documentos de *Caja de Herramientas* avanzaremos en el análisis de diversas estrategias de enseñanza centradas en los/as estudiantes. Aquí, trabajaremos sobre una de las estrategias antedichas: *aprendizaje cooperativo*.

3. Pequeños grupos para el aprendizaje

El trabajo en pequeños grupos ha sido una de las incorporaciones didácticas en las aulas universitarias en el último tiempo. Se trata de una intervención que supone decisiones sobre la organización de las personas, del espacio, del tiempo y de la tarea. El simple agrupamiento de estudiantes alrededor de una mesa no basta para que se genere una práctica de trabajo grupal y, menos aún, de aprendizaje cooperativo. Son las propuestas de enseñanza las que delimitan las interacciones y promueven distintos tipos de aprendizaje.

Al analizar las prácticas de agrupamiento es posible identificar un continuo de posibles intervenciones, identificando en un extremo los denominados *pseudogrupos* y en el otro los grupos de *aprendizaje cooperativo*. En el medio podemos encontrar un sinfín de intervenciones, cuyas propuestas pueden acercar la experiencia hacia un borde o el otro.

Llamamos *pseudogrupos* a aquellos agrupamientos en los que, a pesar de que el/la docente indique al estudiantado que trabajen juntos, la estructuración de las tareas no requiere un verdadero trabajo conjunto. Quienes integran el grupo sólo interactúan para aclarar dudas o intercambiar información. Suele tratarse de un nucleamiento formal en el que las tareas propuestas pueden (o deben) resolverse de manera individual y evaluarse del mismo modo. No se establecen estímulos explícitos para la interacción ni para la ayuda mutua. En este sentido, comparten espacio aunque no tarea. En este tipo de agrupamiento, el riesgo es creer que porque los/as estudiantes se sientan juntos están trabajando en grupo.

En un lugar intermedio del continuo, es posible ubicar las propuestas que estimulan el trabajo colectivo y la interacción entre los/as estudiantes y sus producciones. Se caracterizan por la indicación docente de trabajo conjunto y por la estructuración de tareas que requieran de dicha colaboración e interacción entre sus miembros. En este sentido, es la propia tarea la que garantiza la colaboración y ayuda mutua. La evaluación también se realiza sobre el producto grupal. Si bien se estimula la ayuda mutua, no se motoriza la interdependencia positiva entre los integrantes del grupo. El riesgo es que, al no promover la responsabilidad mutua, algunos/as miembros pueden “dejarse estar” mientras otros/as asumen el trabajo.

Por último, en el extremo opuesto a los pseudogrupos podemos ubicar los *grupos de aprendizaje cooperativo*. En estas propuestas el trabajo conjunto y colaborativo es necesario para resolver la tarea grupal y elaborar el producto final solicitado. La interacción es la base del trabajo al interior del grupo y es parte de los contenidos a enseñar en la clase. Es decir, que para impulsar el aprendizaje cooperativo el/la docente debe promover explícitamente la interdependencia y la responsabilidad mutua al interior de los grupos, monitorear y evaluar el trabajo y los productos logrados grupal e individualmente. En definitiva, el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los/as estudiantes trabajan juntos/as para maximizar su propio aprendizaje y el de los/las demás. La cooperación consiste en trabajar mancomunadamente para alcanzar objetivos comunes, donde cada estudiante procura obtener resultados que sean beneficiosos para sí mismo/a y para todos/as los/as miembros del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Hay que considerar que este tipo de propuestas requiere de mayor preparación y tiempo para su implementación,

además de exigir que tanto estudiantes como docentes se acostumbren a participar de estas experiencias.

4. Grupos de aprendizaje cooperativo

Las propuestas de experiencias de aprendizaje cooperativo tienen por finalidad facilitar y mejorar los aprendizajes del estudiantado, al mismo tiempo que buscan mejorar la calidad de vida en el aula. En este sentido, para que la propuesta funcione adecuadamente, requiere de cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

1. **La interdependencia positiva:** implica claridad para el estudiantado en que los esfuerzos de cada uno los/as benefician a ellos/as mismos/as y al grupo en su conjunto. Supone un compromiso con el éxito de los/as otros/as, además de con el propio.
2. **La responsabilidad individual y grupal:** requiere que cada miembro del equipo debe ser responsable por el trabajo propio y por los logros grupales. Debe poder evaluarse tanto el esfuerzo individual, como el progreso general realizado como equipo. Es necesario que la propuesta promueva la responsabilidad individual y colectiva en cada grupo.
3. **La interacción estimuladora:** supone que realizar la labor conjuntamente, mirándose a las caras, promueve actividades cognitivas como explicar y enseñar parte del contenido involucrado a otros/as estudiantes.
4. **La enseñanza de prácticas interpersonales y grupales imprescindibles:** demanda la enseñanza efectiva y explícita de las prácticas de trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo. Son contenidos de enseñanza del mismo modo que lo son los otros contenidos de la materia.
5. **La evaluación grupal:** demanda que el grupo analice en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos

deben determinar qué acciones de sus miembros contribuyen a alcanzar los objetivos y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.

Así, el aprendizaje cooperativo, a diferencia de otros métodos de trabajo en grupo, favorece los siguientes resultados (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

1. **Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño:** supone un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos/as los/as estudiantes, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un mejor rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.
2. **Relaciones más positivas entre los/as estudiantes:** implica un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.
3. **Mayor salud mental:** promueve un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones

5. Tareas docentes para el diseño y puesta en marcha de estrategias de aprendizaje cooperativo

Los/as docentes son quienes diseñan las propuestas de enseñanza, modelan los ambientes y enriquecen las experiencias de aprendizaje (Davini, 2009). Planificar experiencias de aprendizaje cooperativo supone para los/as docentes una serie de tareas específicas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

1. Definir los objetivos de la clase, los cuales deben vincularse a la cooperación.
2. Planificar la actividad y anticipar el modo en que se estructurarán y funcionarán los grupos.

3. Explicar a los/las estudiantes las tareas cooperativas que deberán realizar.
4. Supervisar el aprendizaje e intervenir en el trabajo de los grupos.
5. Evaluar el aprendizaje y ayudar a que los grupos evalúen su funcionamiento.

Al diseñar la experiencia el/la docente toma decisiones que delimitan los modos en que los/as estudiantes se acercan al objeto de conocimiento. Para que la experiencia de aprendizaje sea cooperativa es necesario considerar algunas variables centrales (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

1. **Cantidad de miembros que componen cada grupo:** el número de estudiantes que conforman los grupos es una decisión docente que se vincula con los objetivos, materiales, edades y experiencias previas que tengan los/las estudiantes. También, depende del tiempo disponible para la tarea grupal: cuanto menos tiempo se tiene, más pequeños deberían ser los grupos.

En los *grupos pequeños* (entre 2 y 4 estudiantes) es más visible el desempeño de sus miembros, por lo que es difícil que algunos/as estudiantes trabajen por sobre otros. Además, resulta sencillo detectar dificultades, conflictos de poder y control. Por su parte, en los *grupos numerosos* (5 estudiantes o más) es necesario dominar muchas interacciones, por lo que es más difícil que todos puedan expresarse y cumplir con la tarea. Además, se reduce la intimidad, la cohesión y responsabilidad individual para contribuir a su buen funcionamiento.

2. **Distribución de los estudiantes en cada grupo:** el grado de homogeneidad o heterogeneidad de perfiles estudiantiles al interior de los grupos es una decisión docente. Resulta deseable aspirar a mayores grados de heterogeneidad al interior de los grupos, ya que posibilita mayor desequilibrio cognitivo, lo que estimula el aprendizaje. La diferencia de rendimientos e intereses tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones diversas y puntos de vista variados. Todo ello, incrementa la comprensión, la retención a largo plazo y el razonamiento.

Algunos *métodos posibles de distribución* de los estudiantes son: el azar, la estratificación (el docente se asegura de que haya 1 o 2 estudiantes por grupo con características particulares), el direccionamiento docente, la selección estudiantil. Este último es el menos recomendable ya que suele generar agrupaciones con perfiles estudiantiles más homogéneos y no favorece que los/las estudiantes amplíen su grupo de relaciones.

3. **Tiempo de duración de los grupos:** es importante que los grupos trabajen el tiempo suficiente para lograr un buen resultado. El tiempo va a depender de la cantidad de participantes, de la complejidad de razonamiento que se proponga el ejercicio y de los objetivos que tenga el/la docente. No obstante, sea cual sea la complejidad de la propuesta, se debe considerar que el trabajo en grupos cooperativos requiere un nivel de interacción y producción estudiantil que necesariamente implicará más tiempo que una clase expositiva.
4. **Disposición de los/as estudiantes en el aula:** es fundamental que estén sentados juntos y mirándose a la cara. A su vez, se sugiere que también sean capaces de ver al docente. El espacio debería ser lo suficientemente flexible como para cambiar la composición de los grupos fácilmente.

Es recomendable que haya espacio entre los grupos para que el/la docente pueda circular durante la sesión y monitorear el desempeño. A su vez, la circulación del docente también puede prevenir la concentración de actividades en un/a solo/a integrante del grupo o la falta de participación de algún/a estudiante en particular.

En aulas donde el espacio es reducido, la circulación de los/las docentes puede ser planificada a fin de que algunos/as docentes tengan grupos o zonas del aula a su cargo, optimizando así el uso de los espacios.

5. **Gestión de las interacciones al interior de los grupos:** una forma de promover una interacción más equilibrada y productiva al interior de los grupos es la asignación de roles a cada estudiante. Los roles indican las tareas y responsabilidades de cada integrante. Su uso puede favorecer a que se reduzcan las actitudes pasivas o dominantes y que se cree mayor interdependencia positiva entre los/as integrantes.

Hay distintos *tipos de roles*: 1. Roles que ayudan a la conformación del grupo (ej: supervisor de los turnos, supervisor del ruido, etc.); 2. Roles que ayudan al funcionamiento (ej: encargado de fomentar la participación, encargado de llevar registro, encargado de ofrecer apoyo, encargado de comunicador de resultados, etc.); 3. Roles que ayudan a integrar lo que se está aprendiendo (ej: sintetizador, corrector, encargado de revisar la comprensión, analista, etc.); 4. Roles que ayudan a incentivar el pensamiento y mejorar el razonamiento (ej: crítico de ideas, buscador de fundamentos, ampliador de información, productor de opciones alternativas, verificador de la realidad, integrador, etc). Otros ejemplos son los roles de perspectivas (ética, económica, cultural, global), roles cognitivos (que potencian distintos aspectos del pensamiento crítico: análisis, síntesis, evaluación, etc).

Es fundamental que la utilización de roles sea *progresiva*. Esto implica comenzar aplicando roles simples al principio, para que luego vayan rotando e introduciendo periódicamente un nuevo rol. Para su asignación pueden usarse fichas de roles, las cuales pueden ser asignadas al azar o intencionalmente.

6. **Explicación de las tareas a realizar en grupo:** aunque esta acción parece sencilla, es una instancia que resulta central para el aprendizaje cooperativo. A partir de la explicación, los/as estudiantes deben entender de manera clara y sintética los objetivos y los resultados esperados de la actividad.

Los resultados deben ser visibles y mensurables. Deben estar basados en criterios, los cuales no sólo estarán asociados a la correcta resolución de la tarea sino también a la cooperación que se logre al interior del grupo. Las metas pueden apuntar a generar mayor profundización en los contenidos y también más interdependencia entre los miembros del grupo (ej: a través de puntajes compartidos, una nota que requiera la mejora de los pares, entre otros ejemplos).

7. **Recursos:** la forma en que se gestionan los recursos puede promover mayor o menor interdependencia positiva al interior de los grupos. Por ejemplo, si cada integrante del grupo recibe una hoja individual con las consignas a resolver se generará un tipo de interacción que difiere de la que provocará la entrega de una sola hoja de tareas para todo el grupo, en la que deben resolver las actividades

de manera conjunta y entregarla. En este sentido, pensar los recursos usando el método rompecabezas puede ser interesante: allí cada miembro del grupo tiene una parte de la información/consigna y se necesitan mutuamente para desarrollar la tarea completa.

Como toda estrategia de enseñanza, requiere de una planificación e implementación concienzuda. Su práctica permite que los/as estudiantes establezcan relaciones de mayor solidaridad y compromiso, tengan aprendizajes más diversos y profundos y desarrollen habilidades para enfrentar la adversidad y las tensiones.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol.1). Buenos Aires: Aique.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Dewey, J. (1954). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Eggen, P., y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: FCE.
- Joyce, B., y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2012). "Evaluación de los aprendizajes". *Serie Caja de Herramientas*. Buenos Aires: PME-UNSAM - UNSAM Edita.
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique Educación.