

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Influencia de la Evaluación Formativa en el Desarrollo de la Interdependencia
Positiva en Estudiantes de Educación Primaria.**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN**

Autor:

Marilia Isela Navarrete Mosqueira

Asesor:

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Lima, noviembre, 2018

Resumen

En la actualidad, el aprendizaje cooperativo ha adquirido acogida en los sistemas educativos; pero en muchas ocasiones, se reduce a la agrupación de niños durante las clases. Como consecuencia, el conflicto, el individualismo, la falta de comunicación asertiva y los resultados negativos de aprendizaje se apoderan de los grupos. Ello refleja la ausencia de un componente llamado interdependencia positiva, un sentimiento de dependencia e interdependencia que genera la sensación de lograr objetivos en común si y solo si todas las partes de un equipo se involucran y participan en el proceso. Este componente, al estar correctamente estimulado genera interacciones y aprendizajes de calidad. En esta investigación se sostiene que un estímulo efectivo de este componente es la evaluación formativa. El objetivo principal ha sido describir la influencia de la evaluación formativa en el desarrollo de la interdependencia positiva en estudiantes de Educación Primaria.

Para conocer esta información a profundidad, se realizó un análisis de la teoría del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva y la evaluación formativa. Así pues, la presente investigación ha sido estructurada en dos capítulos. En el primero se describe la interdependencia positiva como componente clave del aprendizaje cooperativo. En el segundo se describe la relación entre la evaluación formativa y la interdependencia positiva. Finalmente se presentan las conclusiones, las cuales reafirman la importancia de la estructuración de interacciones de calidad y la presencia de la interdependencia positiva en el aprendizaje cooperativo. Asimismo, se reafirma que la evaluación formativa desarrolla la interdependencia positiva en los estudiantes a través de reflexiones generadas por ellos.

Palabras claves: aprendizaje cooperativo, interdependencia positiva, evaluación formativa y educación primaria.

Agradecimientos

A todos los niños, niñas, maestros y maestras que me mostraron la magia y los desafíos del aprendizaje cooperativo a lo largo de mi formación profesional. Este trabajo de investigación es por y para ustedes.

A mi familia por apoyarme en todas las decisiones de mi vida, especialmente cuando decidí hacerme maestra.

A mi asesora Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos, por su paciencia y orientación durante este proceso de investigación.



Índice

CAPÍTULO 1: LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	1
1. APRENDIZAJE COOPERATIVO	1
1.1 Conceptualización del aprendizaje cooperativo	1
1.1.1 El sentido de la cooperación en el aprendizaje	1
1.1.2 Delimitación del concepto de aprendizaje cooperativo	2
1.2 Características del aprendizaje cooperativo en la escuela primaria	3
1.2.1 Habilidades sociales para la cooperación	3
1.2.2 La mediación del maestro	4
1.2.3 Equipos cooperativos	5
1.3 Beneficios del aprendizaje cooperativo en el proceso de aprendizaje	6
1.3.1 A nivel cognitivo	6
1.3.2 A nivel interpersonal	7
1.3.3 A nivel Intrapersonal	8
2. INTERDEPENDENCIA POSITIVA	9
2.1 Conceptualización de la interdependencia positiva	9
2.2 Implicancia en el aprendizaje cooperativo	10
2.3 Clasificación de la Interdependencia Positiva	11
2.3.1 Interdependencia positiva por resultados	11
2.3.2 Interdependencia positiva por división de responsabilidades	12
2.3.3 Interdependencia positiva por límites o restricciones	15
CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA	18
1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	18
2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	19
2.1 En beneficio del aprendizaje de los estudiantes	19
2.2 Reguladora	20
2.3 Participativa	21
2.4 Retroalimentadora	22
3. RELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN FORMATIVA E INTERDEPENDENCIA POSITIVA	23
3.1 ¿A dónde quiero llegar?	23
3.2 ¿Dónde estoy?	24
3.3 ¿Qué hago para llegar a la meta?	25

4. PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN PARA DESARROLLAR LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA	26
4.1 Maestros	27
4.2 Estudiante	28
4.3 Pares	29
Conclusiones.....	32
Referencias.....	33



Introducción

Las personas vivimos en constante interacción, y a lo largo de nuestras historias personales, los aprendizajes más significativos se han dado en interacción con otras personas. No cabe duda que somos seres con necesidad de compartir diálogos y experiencias con otros para desarrollarnos de manera integral. Sin embargo, durante muchos años las interacciones se consideraron como acciones perturbadoras del aprendizaje en la escuela. En consecuencia, a los estudiantes se les privó de dialogar, discutir, compartir y convivir con sus compañeros de clases.

Con el pasar de los años, se fue revalorizando la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje. De esta manera, las interacciones en el aula cobraron mayor relevancia, pues estas se convirtieron en un medio de aprendizaje muy efectivo. Es así como el aprendizaje cooperativo ha adquirido acogida en los sistemas educativos.

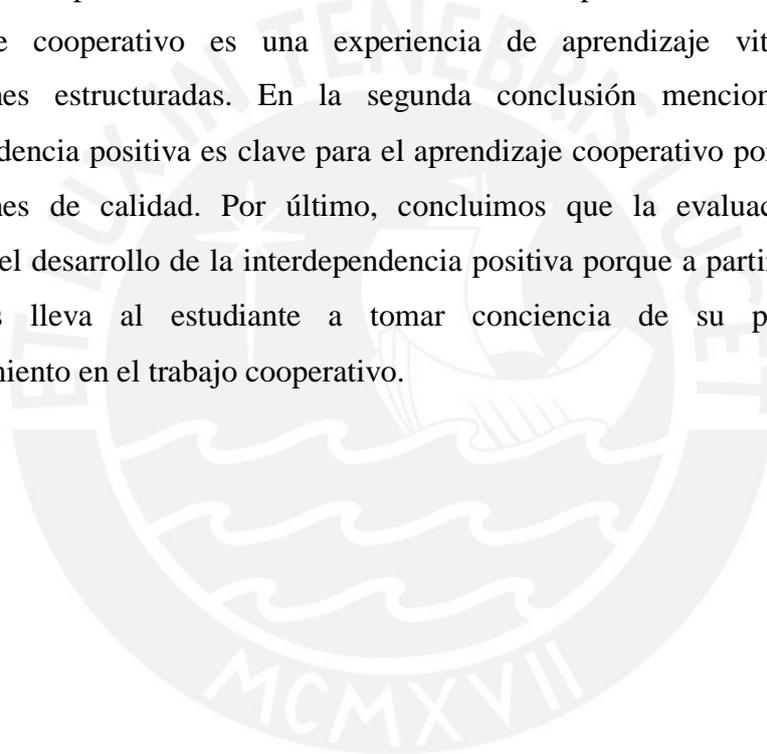
Sin embargo, en muchas ocasiones, se reduce a la agrupación de niños durante las clases. Como consecuencia, el conflicto, el individualismo, la falta de comunicación asertiva y los resultados negativos de aprendizaje se apoderan de los grupos. Ello refleja la ausencia de un componente llamado interdependencia positiva, un sentimiento de dependencia e interdependencia que genera la sensación de lograr objetivos en común si y solo si todas las partes de un equipo se involucran y participan en el proceso. Este componente, al estar correctamente estimulado genera interacciones y aprendizajes de calidad.

En ese sentido, resulta necesario conocer cómo desarrollar la interdependencia positiva en los estudiantes, para que la experiencia de aprendizaje cooperativo sea significativa y agradable para ellos y para el docente. Es por ello que en esta investigación sostenemos que la evaluación formativa es determinante para el desarrollo de este componente.

En ese sentido, en esta investigación nos planteamos el siguiente objetivo general: “Describir la influencia de la evaluación formativa en el desarrollo de la interdependencia positiva en estudiantes de Educación Primaria”. Para lograrlo, nos propusimos como objetivos específicos “Describir la interdependencia positiva como componente clave del aprendizaje cooperativo” y “Describir la relación entre la evaluación formativa y el desarrollo de la interdependencia positiva”.

En este sentido, la presente investigación ha sido estructurada en dos capítulos. En el primero se conceptualiza el aprendizaje cooperativo y se describen sus características en el nivel primario y sus beneficios a nivel cognitivo, personal e interpersonal. Asimismo, se aborda la conceptualización de la interdependencia positiva, sus características, su implicancia en el aprendizaje cooperativo y su clasificación. En el segundo capítulo se desarrolla la conceptualización y características de la evaluación formativa. También se describe la relación entre esta evaluación y la interdependencia positiva, y procesos de retroalimentación para desarrollarla.

Finalmente se presentan tres conclusiones. En la primera sostenemos que el aprendizaje cooperativo es una experiencia de aprendizaje vital basada en interacciones estructuradas. En la segunda conclusión mencionamos que la interdependencia positiva es clave para el aprendizaje cooperativo porque determina interacciones de calidad. Por último, concluimos que la evaluación formativa determina el desarrollo de la interdependencia positiva porque a partir de constantes reflexiones lleva al estudiante a tomar conciencia de su participación e involucramiento en el trabajo cooperativo.



Marco Conceptual

CAPÍTULO 1: LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este primer capítulo nos proponemos describir la interdependencia positiva como componente clave del aprendizaje cooperativo. Para ello, se explicará la relación de ambas categorías a partir de la revisión de la teoría de cada una. De esta manera, este primer capítulo se estructura en dos grandes partes. En el primero desarrollaremos algunos aspectos claves de la teoría del aprendizaje cooperativo. En segundo lugar, abordaremos aspectos importantes sobre la interdependencia positiva.

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

La actividad de los estudiantes en el salón de clases es una preocupación constante para todos los que tenemos la obligación profesional de enseñar (Ferreiro y Espino, 2013); especialmente en un contexto social en el que las interacciones entre los alumnos se catalogan como conductas perturbadoras (Coll, 1984). Sin embargo, numerosas investigaciones señalan que las interacciones son fuentes potenciales de aprendizaje, especialmente cuando éstas se encuentran intencionalmente estructuradas. Es así como el aprendizaje cooperativo, el cual se caracteriza por su minuciosa estructuración de las interacciones y el proceso de aprendizaje, ha ganado un lugar en las prácticas educativas de maestros y profesionales vinculados al sector educación.

1.1 Conceptualización del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo, a lo largo del tiempo, ha adquirido un sin número de acepciones; pero todas señalan como núcleo a la acción de cooperar. Es por ello que resulta sustancial comprender el sentido de la cooperación en el aprendizaje para poder delimitar su concepto.

1.1.1 El sentido de la cooperación en el aprendizaje

La Real Academia Española (2001) define el término “cooperar” como “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. Es decir, hace alusión al trabajo en conjunto para alcanzar un mismo objetivo. En el ámbito educativo, Ferreiro y Espino (2013) precisan que cooperar es una experiencia vital

compartida que permite trabajar en comunidad para maximizar el aprendizaje colectivo e individual.

En otras palabras, estamos hablando de interacciones que favorecen el aprendizaje, las cuales Suárez (2010) denomina “interacciones cooperativas”. Estas son potencial de aprendizaje, si y solo si permite lograr el objetivo planteado. Además, en situaciones de cooperación y aprendizaje, los estudiantes tienen responsabilidades dobles: la actividad y aprendizaje individual; y el aprendizaje grupal (Johnson citado en Laal, 2013). Ello demanda un alto nivel de involucramiento y compromiso consigo mismo y su equipo, puesto que el logro del éxito de todos depende del desempeño de cada uno de los implicados. Por esa razón se necesita educar y estructurar interacciones de calidad.

En resumen, el sentido de la cooperación en el aprendizaje está íntimamente vinculado a interacciones intencionales y de calidad entre iguales que favorece el proceso de aprendizaje. La cooperación en el aprendizaje invita a sacar provecho de las interacciones naturales de los estudiantes para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje vivencial, dinámico y cooperativo.

1.1.2 Delimitación del concepto de aprendizaje cooperativo

Retomando la idea de la cooperación como interacciones para lograr un objetivo en común a partir de responsabilidades individuales y colectivas, Johnson (citado por Collazos y Mendoza, 2006) define el aprendizaje cooperativo como “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo” (p.64). La esencia del aprendizaje cooperativo es la organización, diseño y estructura de las interacciones.

El aprendizaje cooperativo es un proceso en el que, según Ferreiro y Espino (2013), se intensifican las interacciones para generar conocimiento; pero al mismo tiempo, las habilidades, actitudes y valores durante la experiencia cooperativa. El aprendizaje cooperativo no se reduce únicamente a lograr objetivos en equipo, sino compartir experiencias agradables durante el proceso.

Recapitulando la idea de que las interacciones estructuradas son la esencia del aprendizaje cooperativo, es pertinente precisar que esto lo diferencia del aprendizaje colaborativo. El uso del término “cooperación” es propio de la educación primaria y secundaria, y “colaboración” propio de la educación superior (Barkley, Cross y Major citado en Suárez, 2010). En el aprendizaje cooperativo hay una autoridad que estructura las interacciones para generar una autonomía responsable en los estudiantes; mientras que, en el aprendizaje colaborativo, los estudiantes son quienes organizan sus interacciones sin supervisión alguna. Ello se debe a que los estudiantes del nivel primario aún se encuentran formando su autonomía y habilidades para el trabajo en equipo. En consecuencia, cuando estas se encuentren consolidadas, se puede migrar hacia actividades colaborativas.

A partir de todo lo anterior y añadiendo una mirada desde el proceso de enseñanza, se puede considerar al aprendizaje cooperativo como un método de instrucción que permite a las personas trabajar juntas para lograr un objetivo en común, ser responsables de su propio aprendizaje y el de los demás, y promover el éxito para todos y cada uno de los miembros de un equipo (Gokhale citado en Laal, 2013).

1.2 Características del aprendizaje cooperativo en la escuela primaria

En el nivel primario, como se mencionó en líneas anteriores, se requiere de interacciones estructuradas; es por ello que el aprendizaje cooperativo es ideal para llevar a cabo un modelo de aprendizaje basado en las interacciones. A partir de esta premisa, se desprenden características del aprendizaje cooperativo en el contexto de la escuela primaria.

1.2.1 Habilidades sociales para la cooperación

En el aprendizaje cooperativo los protagonistas del proceso de aprendizaje son los estudiantes y las interacciones entre ellos. Sin embargo, existe la posibilidad de que este modelo fracase, y en lugar de facilitar el proceso de aprendizaje, genere conflicto, desorden y hostigamiento para los estudiantes y maestros. Ello se debe a que se suele suponer que la cooperación y el trabajo en equipo se generan espontáneamente cuando las personas trabajan en conjunto (Ferreiro y Espino, 2013).

La adquisición de habilidades sociales es crucial para el desarrollo de interacciones cooperativas efectivas. Berndt et al. (citados en López, 2008) mencionan que el aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas son una condición del aprendizaje cooperativo; y que estas no se producen de manera automática solo porque el maestro ordena trabajar en equipo. Por otro lado, es normal que el conflicto se genere por el contraste de ideas de los miembros, y depende de la voluntad y las habilidades sociales desarrolladas para solucionar el problema o complicarlo.

Por ello es necesario que, en palabras de Coll (1984), los estudiantes aprendan a orientar sus acciones a partir del lenguaje: observar el lenguaje de sus demás compañeros para guiar sus acciones, guiar a sus compañeros a partir de su lenguaje, y a utilizar su propio lenguaje para orientar sus propias acciones. Este aprendizaje de habilidades sociales recae en la labor del docente, pues es el encargado de enseñarles a tomar turnos para hablar, a encontrar formas de resolver conflictos, a emitir una opinión diferente con respeto, etc.

1.2.2 La mediación del maestro

En líneas anteriores hemos mencionado que, en un modelo de aprendizaje cooperativo, los estudiantes y sus interacciones son los protagonistas del proceso de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo genera desequilibrio en las estructuras cognitivas de los estudiantes, pero a partir de un proceso estructurado de interacciones se busca que ellos reestructuren sus conocimientos. En este proceso de desequilibrio y reestructuración colectiva, los estudiantes requieren “una intervención externa y un apoyo especializado para lograr un trabajo en grupo” (Suárez, 2010, p. 57).

Es decir, los estudiantes necesitan de un mediador. Ferreiro (2003) nos dice que el mediador es la persona que al relacionarse con otros favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes. Esta intervención del mediador debe orientar a los estudiantes y propiciarles los medios para lograr el objetivo de aprendizaje. Ello nos lleva a señalar que “los maestros son o deben ser mediadores por excelencia, y deben serlo profesionalmente” (Ferreiro, 2003, p.47) en lo que respecta a la cooperación.

Recordemos que el objetivo de la mediación es que los estudiantes encuentren los caminos para reestructurar sus conocimientos y lograr el objetivo. Es decir, no se trata solamente de facilitar el trabajo práctico del estudiante, sino tener presente que el objetivo es que el estudiante logre equilibrar y reestructurar sus estructuras cognitivas junto a sus compañeros de trabajo.

En pocas palabras, Ferreiro y Espino (2013) define la labor mediadora del maestro de la siguiente manera:

El lugar del maestro no está, por tanto, frente al grupo, y tampoco dentro del grupo como un compañero más, ni como líder, sino junto al grupo, creando condiciones para que desempeñe sus tareas en forma cada vez más activa, independiente y creadora. (p.133)

Así pues, la labor mediadora del maestro es clave en el logro del aprendizaje cooperativo en el nivel primario. La interacción que este tiene con los estudiantes y equipos de trabajo es estratégico e intencional. El fin de su presencia es guiarlos a tomar decisiones pertinentes para alcanzar un objetivo en común. Para ello, deben tener la capacidad de orientar las interacciones de los estudiantes para que, a través de ellas, se reestructuren las estructuras cognitivas, y así ellos desarrollen conocimientos y habilidades. En ese sentido, el maestro no es un observador pasivo ni un instructor directivo; es un orientador que interviene en el momento preciso en el que las interacciones necesitan ser mediadas para asegurar su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2.3 Equipos cooperativos

Es propio del aprendizaje cooperativo el trabajo en equipos. Boettcher y Conrad (citados en Raybon, 2004) sugieren que la conformación de equipos sea consistente y duraderos durante un curso, variando las asignaciones de roles. Ello resulta prudente por la necesidad de un ambiente predecible y estable para los niños del nivel primario, quienes están en proceso de aprendizaje de habilidades cooperativas.

Sin embargo, consideramos también que la conformación de los equipos es un acto intencional, según el objetivo, el tiempo y la rigurosidad de la actividad a proponer. Entonces, es válido considerar estos aspectos para la organización de equipos homogéneos o heterogéneos en edad, sexo, estilos de aprendizaje, niveles de

conocimiento, habilidades, talentos, etc., con la intención de aprovechar sus interacciones para el logro de un objetivo.

En cuanto a la cantidad de los equipos de trabajo, estos necesitan ser pequeños. Los tríos, cuartetos o quintetos son una cantidad prudente de integrantes. En relación a ello, Kerr (citado en Johnson y Johnson, 2009) nos dice que “a medida que el grupo se hace cada vez más grande, es menos probable que los miembros del equipo vean que su aporte personal es importante para asegurar el éxito del grupo” (p.368). Asimismo, los miembros del equipo tienden a comunicarse con menos frecuencia, lo cual reduce la cantidad de información para llegar a una decisión colectiva (Gerard, Wilhelmy y Conolleyci citados en Johnson y Johnson, 2009).

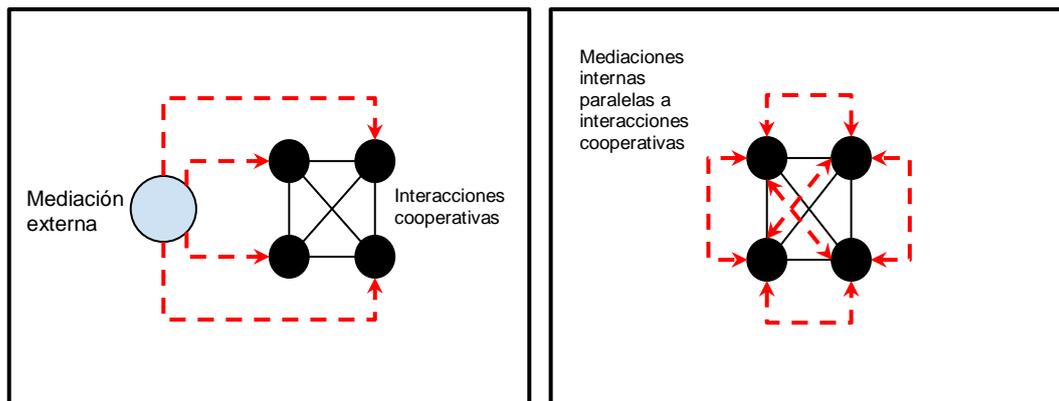
1.3 Beneficios del aprendizaje cooperativo en el proceso de aprendizaje

El aprendizaje cooperativo ha adquirido gran acogida en el ámbito educativo por la serie de beneficios que trae consigo mismo. A continuación, detallaremos los aportes de este modelo de aprendizaje a nivel cognitivo, interpersonal e intrapersonal (Suárez, 2010).

1.3.1 A nivel cognitivo

Los beneficios a nivel cognitivo se producen a partir de la interacción e intercambio de ideas de los estudiantes, y la reestructuración cooperativa de conocimientos a partir de la mediación. Anteriormente habíamos mencionado que la mediación es una característica del aprendizaje cooperativo, y que el maestro es el mediador por excelencia. Sin embargo, a este proceso externo y cooperativo de reestructuración cognitiva, se le añade uno horizontal que realizan los mismos estudiantes durante sus interacciones. Este proceso se trata de un compromiso, orientación y reestructuración compartida (Suárez, 2010). A continuación, representamos estos procesos de mediación en los siguientes gráficos.

Figura 1. Procesos de mediación externa e interna.



Fuente: Elaboración propia, basado en Suárez (2010).

Entonces, una mediación externa orienta la reestructuración cognitiva; pero al mismo tiempo los mismos estudiantes son mediadores del aprendizaje de los miembros de su equipo. Entre ellos se corrigen, se replantean, aclaran y complementan ideas, se realizan preguntas, se orientan, etc. Es así como enriquecen sus conocimientos, pues “el factor determinante para que se produzca un progreso intelectual es la posibilidad de confrontar los puntos de vista propios con otros ajenos” (Perret-Clermont, citado en Coll, 1984, p.26). Además, Slavin (1999) nos dice que “los alumnos pueden explicar muy bien las ideas difíciles a sus compañeros, ya que saben traducir el discurso del docente a su propio lenguaje” (p.11).

De esta manera, a partir de la interacción social propia del aprendizaje cooperativo, “el niño aprende a regular sus procesos cognitivos siguiendo las indicaciones y directrices de los adultos” (Coll, 1984, p.33), pero también siguiendo orientaciones de sus propios compañeros de equipo. Es así como los niños, gracias a la ayuda externa o interna de su equipo, logran hacer o conocer algo por ellos mismos.

1.3.2 A nivel interpersonal

El aprendizaje cooperativo es una experiencia vital y significativa para los estudiantes, porque las interacciones no se limitan al ámbito académico, sino que abre espacios para interacciones amenas y amicales, para conocerse y divertirse. Ello genera un ambiente de confianza que, según Pozo (citado en Suárez, 2010) propicia que los aprendices se apoyen mutuamente para alcanzar metas comunes. Asimismo,

estas relaciones afectivas permiten que se desarrolle “un incremento de espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión” (Johnson, Johnson y Holubrec citados en Suárez, 2010, p.74).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo “estimula el desarrollo de la inteligencia interpersonal y facilita, con ello, la superación de tendencias intolerantes” (Suárez, 2010, p.75). Es decir, los niños aprenden a lidiar con el conflicto de manera positiva, puesto que deben alcanzar el éxito como equipo. En un estudio realizado por Sherif et al. (citados en López, 2008), se analizó el papel de la interacción cooperativa en la reducción de los conflictos grupales. Los resultados demostraron que en grupos donde no hay interacciones estructuradas, es decir, donde no existían roles, tiempos ni objetivos, la presencia del conflicto desembocaba en enfrentamientos entre los estudiantes. Mientras que, sólo cuando se introducían actividades que estimulaban la interacción cooperativa, los niveles de agresión disminuían.

Por último, este modelo de instrucción permite, en palabras de Aronson (citado en Jacobs, 2017), superar barreras que a veces existen entre estudiantes por los diferentes orígenes, razas, estratos económicos, etc. La oportunidad de que los estudiantes interactúen entre ellos para el logro de un objetivo en común, permite mostrar la esencia de su personalidad, sus valores, sus talentos, sus habilidades; dejando de lado aspectos secundarios que generan segregación y abriendo paso a una convivencia democrática.

1.3.3 A nivel Intrapersonal

A pesar que son escasas las investigaciones sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo a nivel intrapersonal, se destaca el desarrollo de un autoconcepto, autoeficacia, autoestima positiva; así como el sentido de pertenencia a un grupo. Johnson y Johnson, y Sullivan (citados en López, 2008) nos dicen que ello sucede porque a partir de la interacción con otros, se desarrolla el autoconcepto del individuo. Las interacciones permiten que cada niño reconozca quién es, sus habilidades, talentos, dificultades, fortalezas, etc.

Así pues, se ha observado que “los niños que están en clases de aprendizaje cooperativo tienen sentimientos más positivos sobre sí mismos que los que están en

clases tradicionales” (Slavin citado en Suárez 2010, p.76). En una clase cooperativa, cada miembro de un equipo es un elemento importante y esencial para el logro de un objetivo; y es por ello que su presencia y participación es sustancial para todos. Por tanto, Suárez (2010) nos dice que, con la cooperación, sentirse “parte de” es también sentirse valiosos “para”.

2. INTERDEPENDENCIA POSITIVA

A partir de todo lo desarrollado sobre el aprendizaje cooperativo, podemos decir de este que es un sistema intencional de interacciones minuciosamente estructuradas para lograr un objetivo en común. Pero al mismo tiempo, es una experiencia vital y estimulante de aprendizaje, en el que las interacciones generan apoyo mutuo, aliento, discusiones, orientaciones entre iguales, amistad, valores, etc.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por contar con cinco componentes claves que permiten que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sea eficaz. Estos son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y de equipo, la interacción estimuladora, la gestión interna del equipo y la evaluación interna de equipo. En esta investigación nos centraremos en la interdependencia positiva, considerado por muchos autores como el corazón del aprendizaje cooperativo y motor de interacciones de calidad.

2.1 Conceptualización de la interdependencia positiva

La interdependencia positiva es el corazón de las actividades cooperativas, define el sentido de cooperación y transforma el trabajo grupal en trabajo en equipo (Laal, 2013). Esto se debe a la gran carga emocional que trae consigo: genera la sensación de triunfar juntos o fracasar juntos. La interdependencia positiva es el sentimiento que intensifica la responsabilidad, porque la sensación de fracasar uno mismo es malo, pero que los demás fracasen por la irresponsabilidad de un miembro del grupo es peor (Wentzel, citado por Johnson y Johnson, 2009)

Asimismo, la interdependencia positiva es la creencia de que trabajar juntos es valioso y que los resultados de éxito serán mejores cuando se realizan en cooperación (Laal, 2013). En esa línea, Jacobs (2017) nos dice que los miembros de un equipo se encuentran correlacionados positivamente, puesto que el aprendizaje de uno de ellos beneficia a todos; pero al mismo tiempo, la dificultad en uno, obstaculiza el

aprendizaje de los demás. Es decir, la responsabilidad individual y grupal es clave para el logro del éxito del equipo.

Entonces, la interdependencia positiva es un sentimiento de pertenencia y dependencia a un equipo, que genera identidad, compromiso y responsabilidad con el mismo para lograr un objetivo en común, ya que los logros o fracasos individuales repercuten en la consecución del mismo.

2.2 Implicancia en el aprendizaje cooperativo

La interdependencia positiva determina la calidad de las interacciones del equipo. Cuando este componente está presente en los miembros de un equipo, todos participan, se involucran, se exigen en el desarrollo de las tareas y dialogan constantemente. Sin embargo, cuando la interdependencia positiva está ausente, los miembros no muestran interés ni compromiso, predomina el individualismo y el conflicto en los equipos. Todo ello repercute directamente en el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Así pues, “cooperar implica lograr resultados en conjunto mediante una interdependencia positiva que involucra a cada uno en lo que hace y que cada quien aporte su talento a la identificación y solución del problema o la creación de algo nuevo” (Ferreiro y Espino, 2013, p.60). En otras palabras, la calidad de las interacciones depende de cuán desarrollada está la interdependencia positiva en los equipos de trabajo.

Asimismo, la interdependencia positiva crea fuerzas de responsabilidad y motivación sobre los deberes de cada integrante: cumplir los roles, esforzarse, aportar al equipo, obedecer las normas del equipo (Deutsch y Johnson y Johnson citados en Johnson y Johnson, 2009). En paralelo, los estudiantes reclaman y exigen equidad en el aporte de todos los miembros, puesto que lo contrario no lo consideran justo.

Entonces, la interdependencia positiva está implicada en el desarrollo del aprendizaje cooperativo porque influye en el sentimiento de pertenencia y dependencia dentro del grupo, lo cual movilizará la conciencia sobre las responsabilidades a cumplir y la necesidad de dar un buen desempeño; porque todos dependen del trabajo de uno, y uno depende del trabajo de todos.

2.3 Clasificación de la Interdependencia Positiva

La interdependencia positiva, al ser un sentimiento, se desarrolla según el estímulo que se fomenta en la actividad cooperativa. Es por ello que, los hermanos Johnson y Johnson (2009) la clasifican en tres grandes categorías, de las cuales se desprenden tipos de interdependencia positiva. Esta clasificación es relevante porque permite tomar conciencia de los factores que estimulan la interdependencia positiva; y por ende, su conocimiento, enriquece la planificación de actividades cooperativas. A continuación, detallaremos esta clasificación.

2.3.1 *Interdependencia positiva por resultados*

La interdependencia positiva por resultados hace referencia al logro de metas y recompensas. Estructurar la interdependencia positiva a partir de resultados en una situación cooperativa suele generar mayores logros y productividad en los estudiantes (Hagman et al citados en Johnson y Johnson, 2009). Las metas y recompensas están íntimamente vinculadas, porque el logro de metas abre paso a la recompensa. De esta manera, los estudiantes tienen objetivos individuales y colectivos que cumplir para lograr una recompensa.

2.3.1.1 *Interdependencia positiva por objetivos y metas*

El uso de objetivos genera interdependencia positiva solo cuando los estudiantes comprenden que el aprendizaje de todo el equipo es necesario para llegar a la meta. Autores como Serrano y Calvo (citados en Alfageme, 2008) distinguen entre dos tipos de objetivos educativos: los que están orientados a la adquisición de conocimientos y los que se centran en la cooperación.

En consecuencia, la interdependencia positiva por objetivos “implica el aprendizaje individual de cada miembro del grupo como resultado de la interacción en el mismo” (Jacobs, 2017, p. 44). De esta manera, los objetivos orientan la interacción de los estudiantes porque le permite regular su trabajo al logro del objetivo propuesto. Por ejemplo, si en una actividad cooperativa se propone la elaboración de un organizador visual en equipo, la consigna en sí no permite al estudiante orientar sus acciones como equipo. Sin embargo, si el objetivo es elaborar un organizador individual a partir de

la elaboración de una síntesis individual compartida y discutida en equipo; los estudiantes saben que necesitan realizar un trabajo individual para luego elaborar un producto cooperativo.

2.3.1.2 Interdependencia positiva por reconocimientos y felicitaciones

La interdependencia positiva por felicitaciones hace referencia a la búsqueda de un reconocimiento por la efectividad de la cooperación para el logro de un objetivo. Este tipo de interdependencia se estimula, según Laal (2013), otorgando una recompensa mutua por el trabajo cooperativo exitoso y el esfuerzo individual de cada uno de los miembros. Las recompensas tienen que responder a los intereses de los estudiantes; pero no siempre tienen que ser materiales. Las recompensas tienen que estimular la existencia de la interdependencia positiva en los estudiantes. Por ejemplo, una recompensa puede ser un punto extra en alguna tarea, alguna experiencia de compartir para el equipo (darle algún juego llamativo al equipo para la hora de recreo, por ejemplo), una felicitación pública, etc.

En síntesis, esta categoría de interdependencia positiva se centra en las metas y recompensas de una tarea cooperativa. Ambos aspectos están relacionados con el resultado de aprendizaje, pues los objetivos hacen referencia a lo que los estudiantes han de lograr; y las recompensas, al premio que obtendrán cuando alcancen la meta planteada. En ese sentido, esta categoría invita a los docentes a estimular la interdependencia positiva en sus estudiantes a partir de motivación de lo que pueden lograr como equipo si y solo si todos trabajan juntos.

2.3.2 Interdependencia positiva por división de responsabilidades

La interdependencia positiva por repartición de responsabilidades es aquella que se genera por la repartición de los recursos, roles y tareas entre los miembros del equipo. Johnson y Johnson (2009) señalan que estas responsabilidades son interdependientes unas de otras. Ello se debe a que constituyen piezas esenciales para el logro del éxito en equipo, es por ello que la ausencia de una, afecta el desempeño de todo el equipo.

2.3.2.1 Interdependencia positiva por roles compartidos

En los equipos cooperativos, los roles pueden estar orientados al tema de aprendizaje o funciones. Los roles temáticos son aquellos que implica la especialización de un tema de los requeridos para completar la actividad cooperativa propuesta. Mientras que los roles funcionales son aquellos como el secretario (encargado de tomar apuntes), el portavoz (encargado de comunicarse con el profesor), el director (encargado de dirigir y asegurar que todos cumplan sus responsabilidades), etc. (Cuadrado, Pérez-Batlle y Valero 2014). Además, el mismo autor añade que estos roles han de ser rotativos para que todos los miembros del equipo tengan la experiencia de cumplir las distintas funciones.

Por otro lado, las indicaciones sobre lo que se espera de cada rol deben ser claras; por ende, el docente debe precisar las instrucciones para cumplir efectivamente los roles y además actuar con coherencia al planteamiento (Cuadrado, Pérez-Batlle y Valero, 2014). Es decir, exigir que los estudiantes cumplan los roles como criterio para el logro del objetivo grupal. En caso que se precisen roles, pero no sean considerados importantes en el logro de la meta; estos pierden su esencia cooperativa y dependiente; y, por ende, la interdependencia positiva no se desarrolla en el equipo.

2.3.2.2 Interdependencia positiva por división social de tareas

La interdependencia positiva a partir de la división social de tareas se refiere a la repartición y organización de tareas a través de un patrón secuencial. Es decir, la tarea de un miembro de un equipo debe lograrse para que otro pueda continuar con su responsabilidad (Johnson, Johnson y Holubec citados en Laal, 2013).

Entonces, la interdependencia positiva se genera a partir de una secuencia de actividades que necesita la responsabilidad de un integrante, para que los demás puedan continuar con la suya. En otras palabras, es algo así como una carrera de postas. Cada miembro tiene una tarea, y debe completarla para que los demás compañeros sigan la carrera.

Por ejemplo, una actividad cooperativa puede tener como objetivo la elaboración de una maqueta; y para ello, el docente reparte las tareas de manera secuencial: dibujar

las piezas en cartón, cortar las piezas, pintar las piezas y pegar las piezas. Los estudiantes solo pueden cumplir su responsabilidad si el compañero que tiene la responsabilidad anterior la cumple. En ese sentido, este tipo de interdependencia positiva tiene mucha carga de responsabilidad individual y colectiva, porque basta que un integrante no cumpla con su tarea asignada para obstaculizar la tarea de otro estudiante; y, en consecuencia, el logro del objetivo común no pueda ser concretado.

2.3.2.3 Interdependencia positiva por recursos compartidos

Este tipo de interdependencia se produce cuando “cada persona tiene solo una parte de la información, recursos o materiales necesarios para su tarea. Por lo tanto, los recursos deben combinarse para lograr el objetivo compartido” (Laal, 2013, p.1435). Es decir, los integrantes tienen una pieza (una parte de una información, un recurso o un material) que permite cumplir con la actividad cooperativa; de manera que necesitan juntarse todos para lograr el propósito colectivo.

Por ejemplo, en una actividad cooperativa cuyo objetivo sea la elaboración de un organizador visual; y para ello, el docente designa una parte del contenido a cada miembro; pero al mismo tiempo, asigna que cada uno debe traer un material específico (papelote, plumones, imágenes, etc.). El equipo solo podrá cumplir el objetivo si, por un lado, cumple con el procesamiento del contenido individual; pero al mismo tiempo, trae el material para la elaboración del producto. Las piezas necesitan unirse. Una vez más el éxito depende del aporte individual y colectivo del equipo.

En esta categoría se centra en repartir responsabilidades (tareas, roles y recursos) en los integrantes de un equipo. Ello lleva a estimular la interdependencia positiva porque el objetivo en común se logrará solo si todos los miembros del equipo cumplen con su responsabilidad designada. Es decir, la participación de uno repercute en el éxito o fracaso del equipo. Frente a esta categoría, es importante recalcar que, así como puede beneficiar al aprendizaje cooperativo, también puede dificultarlo. Pues, el incumplimiento de responsabilidades puede generar un clima de tensión, recriminación y segregación entre los miembros.

Por ello, es necesario la presencia del maestro para lidiar con este tipo de conflicto en los equipos, de tal manera que oriente a los estudiantes a utilizar mecanismos de comunicación adecuados para expresar sus emociones, expectativas, opiniones y críticas a su equipo, sin afectar negativamente la autoestima de un miembro.

2.3.3 Interdependencia positiva por límites o restricciones

Esta categoría de interdependencia está basada en las interrupciones abruptas entre individuos segregados en grupos diferentes (Johnson y Johnson, 2009). En otras palabras, es una manera de competencia entre equipos diferentes, siempre y cuando, la competencia favorezca la cooperación, el trabajo en equipo; y no conlleve a rivalidades entre los grupos.

Esta discontinuidad, añaden Johnson y Johnson (2009), puede crearse por factores ambientales (asignando un espacio para cada equipo), similitud (todo el equipo usando la misma camisa de color), proximidad (el equipo sentados juntos). Es decir, factores que generen unión en los equipos y los diferencien de otros. Así pues, la interdependencia positiva por límites incluye al enemigo externo, identidad y ambiental. Estos tipos de interdependencia son independientes unos de otros.

2.3.3.1 Interdependencia positiva por amenaza de un enemigo externo

Raybon (citado en Laal, 2013) sostiene que la interdependencia positiva por amenaza de un enemigo externo “consiste en poner a los grupos en competencia unos con otros” (p.13). De esta manera, los equipos cooperativos se sienten amenazados por el desempeño de los otros, lo cual genera interdependencia positiva para poder desempeñarse aún mejor.

2.3.3.2 Interdependencia positiva por identidad del equipo

Este tipo de interdependencia, en palabras de Johnson, Johnson y Holubec (citados en Lall, 2009), se genera cuando se estimula la unidad, cohesión, amistad y afinidad a través de la creación de marcadores de identidad como logotipos, lemas, nombres, banderas o canciones para los equipos. Esto genera relaciones más amenas entre los estudiantes y aumenta la confianza entre los miembros del equipo. Así pues, “los grupos que realizan más bromas entre ellos, tienen tendencia a referirse a ellos mismos como “nosotros”. (Hartmman, Olsen, Brand, Alevan y Rummel, 2017, p.635)

En consecuencia, al sentirse parte importante del equipo, existe una interdependencia positiva entre los estudiantes, la cual los lleva a salvar la imagen de cada miembro del grupo, porque desean o necesitan tener éxito como equipo (Hartmman, Olsen, Brand, Alevén y Rummel, 2017).

2.3.3.3 Interdependencia positiva por efectos del ambiente

La interdependencia positiva por efectos del ambiente se refiere al entorno físico que unifica a los miembros de un grupo (Laal, 2013). Este puede ser entendido como la asignación de un espacio propio para los grupos, mobiliario escolar que faciliten las interacciones (mesas grupales, o carpetas dobles, etc.), ambientación del espacio de trabajo, disposición de materiales para el trabajo cooperativo, etc. Pero al mismo tiempo, consideramos que también implica una atmósfera de trabajo cooperativo, donde se promuevan interacciones y el docente esté a disposición de los estudiantes.

2.3.3.4 Interdependencia positiva por situaciones de fantasía

En palabras de Raybon (citado en Laal, 2013), este tipo de interdependencia se genera cuando se plantea una situación o tarea imaginaria en la que el equipo se encuentran en una situación de vida o muerte; por ello, su cooperación es necesaria para sobrevivir. Por ejemplo, los estudiantes se encuentran en una montaña, y un cóndor los retiene como prisioneros en una cueva. Sólo podrán liberarse si de manera cooperativa los estudiantes elaboran un afiche informativo sobre la caza de cóndores y lo comparten en un lugar público. Este tipo de interdependencia es estimulante y motivadora para los estudiantes, especialmente para los grados menores del nivel primario.

Esta última categoría de interdependencia positiva se centra en el desarrollo del sentido de pertenencia a un equipo y competitividad con otros. Para ello, se debe brindar espacios y situaciones de unificación, identificación y diferenciación para los equipos, ya que los estudiantes deben sentirse parte de un equipo, y al mismo tiempo, sentirse distinto a otro. De esta manera, todos los miembros sentirán mayor compromiso con sus demás compañeros, porque se forma un vínculo de pertenencia con todos y cada uno de ellos. Esta categoría es importante porque tiene un

componente emocional y de identidad; pero al mismo tiempo, debe ser trabajado con cuidado, ya que puede desatar competitividad negativa entre los grupos.

En síntesis, las tres categorías desarrolladas permiten conocer a detalle los tipos de interdependencia positiva, y nos facilita tomar decisiones para estimularla según el criterio deseado (por objetivos, recompensas, tareas, roles, etc.). Sin embargo, utilizar un único tipo de interdependencia positiva, como lo hemos descrito en líneas anteriores, puede complicar las interacciones en los equipos y dificultar las relaciones dentro de los equipos, y entre los distintos equipos. Por ello, sostenemos que es prudente estimular la interdependencia positiva desde sus distintas categorías, para garantizar un equilibrio en las interacciones.

En este primer capítulo hemos descrito aspectos claves del aprendizaje cooperativo, desde la mirada de las interacciones. En síntesis, el aprendizaje cooperativo aprovecha las interacciones naturales de los estudiantes para maximizar el proceso de aprendizaje. Para ello, se necesita de interacciones estructuradas, intencionales y de calidad que lleve a los estudiantes al logro de objetivos comunes. Siendo así el maestro un elemento clave en la orientación y dirección del proceso. Este proceso trae consigo un gran número de beneficios a nivel cognitivo, interpersonal e intrapersonal en los estudiantes; y todo ello producto de interacciones vitales y de calidad.

Asimismo, hemos desarrollado aspectos importantes de la interdependencia positiva como componente clave del aprendizaje cooperativo. Lo principal de este es que es un sentimiento que fomenta interacciones de calidad, niveles altos de responsabilidad e integración en los miembros de un equipo. Ello, repercute en el desempeño de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje cooperativo. Asimismo, a partir de su clasificación, se puede optar por diferentes estrategias para estimularlo en los grupos cooperativos.

CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA

En el capítulo anterior mencionamos que, en el aprendizaje cooperativo, la presencia del maestro es clave, ya que es quien planifica, monitorea y regula las interacciones en clase, velando que a través de ellas los estudiantes logren un objetivo en común. Esto debido a que en el nivel primario los niños se encuentran en formación, por lo cual necesitan la presencia del maestro para orientar su proceso de aprendizaje, intervenir en el mismo y desarrollar la capacidad de tomar decisiones. A esta premisa, sumaremos el aporte de la evaluación formativa, la cual también exige la presencia del maestro para acompañar y orientar al estudiante en su proceso de aprendizaje, de manera que adquiera autonomía sobre el mismo y pueda tomar decisiones pertinentes para mejorar.

En este segundo capítulo nos proponemos describir la relación de la evaluación formativa en el desarrollo de la interdependencia positiva. Para ello abordaremos la teoría de la evaluación formativa y la vinculamos con teoría del aprendizaje cooperativo y la interdependencia positiva, las cuales fueron expuestas en el primer capítulo de esta investigación.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación, durante mucho tiempo, ha sido concebida como un proceso de calificación cuantitativa de resultados de aprendizaje, el cual se caracterizaba por catalogar a una persona como alguien que aprendió o no aprendió. El uso exclusivo de este enfoque de evaluación no tiene efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, no permite recoger evidencias que justifiquen y ayuden a comprender sus resultados; y por el otro, limita el acompañamiento que todo niño necesita durante el proceso de aprendizaje.

Ante esta necesidad de mirar más allá de los resultados, surge la evaluación formativa, la cual, en palabras de Popham (2013), busca contribuir al aprendizaje de los estudiantes a través de un proceso planificado en el que profesores y alumnos recogen evidencias para realizar reajustes en su quehacer como estudiantes o maestros. Ello

debido a que, la evaluación es una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y cumple una función pedagógica en el mismo (Manrique, 2004).

La evaluación formativa permite al estudiante y al maestro aprender, pues este es un proceso dinámico en el cual día a día se recoge información de sus desempeños e invita a reflexionar sobre ellos para tomar decisiones de mejora. De esta manera, la persona toma consciencia de sus procesos de aprendizaje, y puede trabajar específicamente en aquello que necesita mejorar. En ese sentido, “El profesor puede evaluar sin tener que calificar” (Johnson y Johnson, 2014, p.16), ya que, a través del acompañamiento y análisis, maestro y estudiante pueden darse cuenta de los logros y dificultades que presentan, y así tomar decisiones.

En pocas palabras, este tipo de evaluación es optimizadora y humanizadora (Pastor citado en Fraile, Pardo y Panadero, 2017), pues busca que la persona se convierta en la mejor versión de sí misma, a través de un proceso dinámico, continuo, reflexivo y autónomo.

En relación a todo lo anterior, es importante cultivar una cultura de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque a partir de ella se pueden reajustar procesos para mejorar como estudiantes y maestros. Los niños deben comprender que ellos son parte importante de la evaluación y su proceso de aprendizaje; y que el maestro es un guía que está al servicio de ellos, reflexivo antes las evidencias y capaz de actuar pertinentemente ante ellas para lograr el aprendizaje deseado.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa está centrada en el estudiante y su aprendizaje. Por ello, esta reúne una serie de características que permiten explicar a mayor detalle esta premisa. Entre las principales características se destaca las siguientes: en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, reguladora, participativa y retroalimentadora. A continuación, desarrollaremos cada una de ellas.

2.1 En beneficio del aprendizaje de los estudiantes

En el proceso de aprendizaje, los estudiantes son el centro y protagonistas del mismo. Por lo tanto, la evaluación debe seguir considerándolos como tales y beneficiar su

aprendizaje. En ese sentido, es errónea la idea de evaluar para generar pánico en los estudiantes y que estos duden de su propia inteligencia ante cualquier forma de evaluación. La evaluación formativa debe reafirmar en ellos que dominan ciertas habilidades y conocimientos, en distintos niveles, con oportunidad de mejora. En palabras de Álvarez (2007), “La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella” (p.14).

En ese sentido, la evaluación no tiene porqué fomentar la publicación del fracaso como resultado. El fracaso no es solo el reflejo del desempeño del estudiante; es el resultado del proceso de aprendizaje y enseñanza del maestro y sus estudiantes. Por lo tanto, Álvarez (2007) señala que, a través del ejercicio continuo de la evaluación, el fracaso no tiene cabida en el proceso de aprendizaje y enseñanza; pues el maestro estará atento a intervenir cuando los estudiantes necesitan de orientación para superar errores.

Así pues, la evaluación debe evidenciar a los estudiantes que están aprendiendo, y que pueden ser mejores sí reconocen sus fortalezas y trabajan sus dificultades. Para ello, es importante la presencia de un maestro orientador, estratégico y reflexivo, quien está a su servicio para ayudarlos a lograr sus objetivos a través de una serie de estrategias e instrumentos de evaluación. De esta manera, se elimina la errónea creencia de un maestro evaluador sancionador y promotor del fracaso; y se propicia una imagen y una dinámica de evaluación en el que existen las reflexiones y oportunidades de mejora.

2.2 Reguladora

La evaluación formativa es rica en reflexiones sobre los propios resultados y procesos de aprendizaje. A partir de eso, se toman decisiones para fortalecer los logros y mejorar las dificultades. El estudiante es el responsable de llevarlas a cabo para que estas tengan efectos positivos sobre su propio proceso. Manrique (2004), nos dice que cuando se transfiere al estudiante el control y responsabilidad de mejorar su aprendizaje a través de ajustes sobre su forma de aprender, las estrategias y los recursos que utiliza, el alumno está aprendiendo a regular su aprendizaje.

La regulación demuestra autonomía. El estudiante es consciente y responsable de las decisiones que toma sobre su proceso. En este sentido, pueden también regular su motivación y esfuerzo para alcanzar el resultado que deseen, así este no sea el máximo,

ya sea por factores como motivación, interés hacia la actividad, o su percepción de autoeficacia (Fraile, Pardo y Panadero, 2017). Es decir, el estudiante es capaz de decidir cuánto quiere lograr y regula su proceso acorde a ello, gracias a un proceso reflexivo previo en el que se volvieron conscientes de sus fortalezas, debilidades, logros y errores.

Por otro lado, la regulación no es solo por parte del estudiante. Debido a que la evaluación formativa implica reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; el maestro también se ve involucrado en la autorregulación de su rol: enseñar. La enseñanza y el aprendizaje están íntimamente vinculados, por lo que no se puede hablar de buen aprendizaje sin una buena enseñanza, o buena enseñanza sin un buen aprendizaje.

En ese sentido, la evaluación formativa invita al maestro a cuestionarse permanentemente sobre la calidad de lo que propone a sus estudiantes y monitorear la efectividad de las mismas (MINEDUC, 2018). De manera que tome decisiones pertinentes al contexto de sus estudiantes, y regule su proceso de enseñanza.

2.3 Participativa

La evaluación formativa, como se ha mencionado en apartados anteriores, es un proceso dinámico y reflexivo del proceso de aprendizaje y enseñanza, de manera que tanto el estudiante como el maestro se conviertan en la mejor versión de ellos mismos. En ese sentido, Álvarez (2007) nos dice que su participación no debe reducirse a la de ser sujetos pasivos o espectadores de lo que sucede, sino que deben actuar sobre las decisiones que adoptan y han afectado su desempeño.

En otras palabras, ni el docente ni el estudiante deben conformarse o resignarse ante los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. La dinamicidad de la evaluación formativa depende de las acciones que el maestro y el estudiante tomen sobre los resultados obtenidos para revertir errores y fortalecer logros en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, estamos hablando de una “evaluación participativa orientada a la autonomía del estudiante” (Manrique, 2004, p.48), ya que el estudiante es capaz de desenvolverse por sí solo para mejorar su aprendizaje, porque su participación en el

proceso de evaluación lo hace consciente de sus logros, sus errores y las decisiones que ha de tomar. Es decir, el estudiante es consciente de dónde se encuentra, a dónde quiere llegar y cómo lo va a hacer; y ello le permite hacerse cargo de su propio aprendizaje.

2.4 Retroalimentadora

La evaluación formativa, como lo hemos estado repitiendo, es rica en reflexiones, las cuales permiten comprender los resultados de aprendizaje obtenidos; pero al mismo tiempo permite generar ideas para reforzar los aciertos y no cometer los mismos errores. Cuando estas reflexiones se transmiten hacia otra persona sobre su propio trabajo, estamos hablando de retroalimentación. La retroalimentación, en el contexto educativo, es la reflexión externa sobre el desempeño de una persona en alguna actividad o trabajo realizado para enriquecer su proceso de aprendizaje.

Aunque el maestro y estudiante son agentes del proceso de aprendizaje, es en este proceso donde la retroalimentación debe llevarse a cabo, pues como se mencionó en apartados anteriores, la evaluación debe estar a favor de los estudiantes. Sin embargo, eso no impide que los estudiantes retroalimenten el desempeño de sus maestros, pues, al fin y al cabo, eso permitirá que mejore sus procesos de enseñanza a favor de ellos.

Por otro lado, la retroalimentación puede realizarse tanto entre maestros y estudiantes, como entre los mismos estudiantes. Lo importante es comunicar las reflexiones con el fin de ayudar al otro a realizar mejoras en sus procesos de aprendizajes. Al respecto, Shepard (2005) nos dice que “la retroalimentación es más efectiva cuando ayuda al estudiante a avanzar” (p.69).

En otras palabras, retroalimentar según (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004), consiste en brindar información, orientar, formular preguntas y valorar las tareas de los estudiantes y sus desempeños. Pues estas acciones permiten estimular y enriquecer las reflexiones, las cuales son motor para la toma de decisiones pertinentes y estratégicas y finalmente, para mejorar el aprendizaje.

En conclusión, la evaluación formativa al estar en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, al ser reguladora, participativa y retroalimentadora, fomenta el desarrollo

de reflexiones profundas en ellos, las cuales los lleva a tomar decisiones de manera autónoma para mejorar su aprendizaje. Para ello, es necesario la presencia del maestro para dirigir y orientar este tipo de evaluación en los estudiantes, pues es modelo y ejemplo de reflexión formativa y es el encargado de propiciar un clima y cultura de evaluación formativa para desarrollar la mejor versión de uno mismo.

3. RELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN FORMATIVA E INTERDEPENDENCIA POSITIVA

El aprendizaje cooperativo es exitoso cuando el componente de interdependencia positiva está estimulado y presente durante todo el proceso de aprendizaje. En el capítulo anterior mencionamos que este es un sentimiento de pertenencia e interdependencia con un grupo. En ese sentido, al no ser percible por los sentidos, necesita de estímulos externos que la desarrollen. Así pues, la orientación y análisis constante del proceso de aprendizaje, a través de una evaluación formativa dirigida por el docente, estimula la reflexión sobre la calidad de la participación e involucramiento a nivel personal y colectivo durante la experiencia cooperativa. De esta manera, los estudiantes, pueden tomar conciencia de su proceso de aprendizaje e interacciones, relacionarlos a los resultados obtenidos y tomar decisiones para mejorar.

La evaluación formativa pretende articular el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2018), es por ello que busca que docentes y estudiantes se respondan las siguientes preguntas que hacen referencia a los elementos del proceso de evaluación: ¿A dónde quiero llegar?, ¿Dónde estoy? y ¿Qué hago para llegar a la meta? A continuación, explicaremos cómo los estudiantes desarrollan la interdependencia positiva a través de un proceso de evaluación formativa durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, tomando como ejes las preguntas señaladas.

3.1 ¿A dónde quiero llegar?

Un aspecto importante en el proceso de aprendizaje es que el estudiante conozca hacia dónde quiere llegar. Es decir, qué es lo que quiere lograr aprender o cuál es su fin en mente. En este punto, el rol del docente es crucial, pues es quien planifica experiencias de aprendizaje con la intención de alcanzar un objetivo. En ese sentido, gracias a la característica participativa de la evaluación formativa, el estudiante necesita saber qué es lo que debe lograr y por qué. El docente debe proporcionar esa información. De esta

manera, la evaluación formativa invita a educar “estudiantes conscientes de lo que nosotros [maestros] esperamos que ellos aprendan y del por qué se propone determinadas actividades” (Manrique, 2004, p.51)

En ese sentido, en el aprendizaje cooperativo, los equipos y los miembros no solo necesitan saber qué espera el docente que ellos logren a nivel conceptual y procedimental, sino también necesitan conocer qué se espera de ellos a nivel actitudinal; pues su proceso de aprendizaje es a través de interacciones, y estas son las que construyen los conocimientos. Así pues, al generar conciencia de los logros que deben alcanzar como equipo, los estudiantes tendrán mayor claridad de lo que deben hacer, y, por lo tanto, también serán conscientes de la necesidad de su participación para lograr el objetivo.

De esta manera, la interdependencia positiva se estimula desde la claridad de un objetivo en común y la toma de conciencia de que, para lograrlo, el grupo necesita el aporte de todos los miembros.

3.2 ¿Dónde estoy?

En todo proceso de aprendizaje es necesario que los estudiantes conozcan su situación inicial como aprendices; es decir, que sean conscientes de las habilidades y conocimientos que poseen, sus intereses, sus talentos, sus dificultades y dudas. Todo ello lo hace capaz de saber quién es y con qué bagaje personal cuenta para aprender. Asimismo, el estudiante sabe dónde se encuentra cuando analiza todo lo que realizó para obtener un determinado resultado. En síntesis, implica reflexionar sobre el aprendizaje en sí y los aspectos procedimentales y actitudinales detrás del mismo.

En ese sentido, Johnson et al (citados en Johnson y Johnson, 2009) nos dicen que en el aprendizaje cooperativo los estudiantes necesitan evaluar qué tan bien funcionaron sus interacciones cooperativas para alcanzar el objetivo. Es por ello que el docente debe ayudarlos a realizar una evaluación interna en los equipos, en los que estimen los aprendizajes aprendidos, los desempeños realizados como equipo e integrante del mismo.

De esta manera, cada miembro ha de tomar conciencia de su desempeño en la actividad cooperativa y cómo ha afectado el resultado final. Del mismo modo, todo el grupo obtiene un panorama general de sus fortalezas y dificultades como equipo e integrante, y el nivel de involucramiento y participación durante el proceso. Así pues, en este primer momento, a través de una evaluación formativa se estimula la interdependencia positiva al tomar conciencia del impacto positivo o negativo que tuvo su desempeño durante el proceso en el resultado final.

3.3 ¿Qué hago para llegar a la meta?

El último aspecto, pero no menos importante, es la planificación de cómo se llegará al objetivo. Este es un proceso estratégico en el que se reexaminan las características de la situación inicial del estudiante en relación a su aprendizaje, y se analiza la brecha entre ellas y el objetivo a llegar. En otras palabras, este último proceso consiste en construir el puente entre el “¿Dónde estoy?” y “¿A dónde quiere llegar?” del estudiante, a través de decisiones estratégicas y pertinentes a las características de cada uno.

Para ello es importante la presencia de un maestro evaluador de carácter formativo que oriente al estudiante cómo cerrar esta brecha, pues “la evaluación formativa, como el andamiaje, es un proceso de colaboración e implica la negociación de significado entre el profesor y el alumno sobre las expectativas y la mejor manera de mejorar el rendimiento” (Shepard, 2005, p.67). Ello es necesario porque los estudiantes aún se encuentran en proceso de formación de la autonomía, por ende, necesitan de un maestro que les ayude a tomar decisiones pertinentes para mejorar su aprendizaje.

Entonces, si este proceso consiste en reflexionar, junto al maestro, sobre el punto de partida y el punto de llegada para tomar decisiones estratégicas que cierren esta brecha; el aprendizaje cooperativo debe fomentar esta dinámica a nivel colectivo. Pues lo normal es ser consecuentes y utilizar la cooperación en procesos colectivos de formación (López, Barba, Vacas y Gonzalo citados en Barba-Martín y González, 2015).

Es por ello que Johnson y Johnson (citados en Cuadrado, 2014) nos dicen que “la tarea que se diseña debe prever momentos en los que los grupos reflexionan sobre lo que

están haciendo bien y lo que deben mejorar en el futuro como grupo” (p.364). Esto es importante porque como equipo todos deben aspirar a un logro, y tomar decisiones consensuadas para llegar a ello. De esta manera, se desarrolla la interdependencia positiva a través de objetivos claros, porque el equipo y cada integrante conocen las responsabilidades que han de cumplir para llegar al objetivo deseado, y así cerrar la brecha entre lo que saben ahora y lo que quieren llegar a aprender.

En síntesis, la relación entre la evaluación formativa y la interdependencia positiva consiste en que la primera desarrolla conciencia en los estudiantes sobre su participación e involucramiento en las actividades cooperativas, y cómo ello afecta el resultado colectivo. Esto con el fin de generar en los estudiantes la comprensión de sus resultados y puedan tomar decisiones pertinentes que favorezcan el objetivo en conjunto.

Ello estimula el sentimiento de pertenencia en el equipo, pues el aporte de cada integrante es necesario para el éxito de sus demás compañeros; y el desempeño de cada uno tiene oportunidad de mejora. Los estudiantes pueden haber fallado en el equipo, o no lograr el máximo potencial en su participación; pero ello no es estático ni definitivo, pues la evaluación formativa ayuda a que los equipos y cada integrante se perfeccionen y construyan la mejor versión de ellos mismos. Para ello es clave la presencia del maestro evaluador que oriente y propicie reflexiones en los equipos.

4. PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN PARA DESARROLLAR LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA

La evaluación formativa, como lo hemos mencionado a lo largo de este capítulo, se caracteriza por formular reflexiones que llevan a la mejora del aprendizaje a través de la toma de decisiones estratégicas. Por otro lado, en esta investigación también hemos mencionado que la interdependencia positiva es un sentimiento de pertenencia e interdependencia que estimula interacciones de calidad para lograr un objetivo en conjunto. En ese sentido, consideramos que a través de la evaluación formativa se puede desarrollar la interdependencia positiva en cada miembro de un equipo, pues las reflexiones en el aprendizaje cooperativo permiten tomar conciencia del desempeño personal y colectivo; y así los estudiantes realicen interacciones de calidad para lograr el objetivo deseado.

A continuación, detallaremos cómo los procesos de retroalimentación por parte del maestro al estudiante, entre los mismos estudiantes, y el mismo estudiante a sí mismo, estimula la presencia de la interdependencia positiva.

4.1 Maestros

La orientación del maestro es esencial y clave en el proceso de aprendizaje. El maestro es modelo, guía y acompañante de los estudiantes. En ese sentido, es una fuente de información valiosa y crucial para ellos, pues es quien les informa el panorama de cómo se encuentran en su proceso de aprendizaje. Ello exige que el maestro sea fuente de retroalimentación significativa; es decir, que impacte positivamente en el desempeño y en las futuras decisiones que los estudiantes tomen para alcanzar sus objetivos.

En relación a lo anterior, Manrique (2004), detalla que la retroalimentación del maestro debe ser específica e inmediata al señalar logros alcanzados y por alcanzar. Además, debe decirlo con un tono emocional positivo para no ridiculizar a los estudiantes, pues como se mencionó anteriormente, la evaluación formativa está a favor de ellos y el fracaso no es motivo de publicación.

Por otro lado, Anijovich (citada en García, 2015) nos dice que “la retroalimentación tiene mayor impacto si se centra en la tarea, cómo esta fue elaborada, y cómo el estudiante autorregula su aprendizaje” (p.28). Es decir, que analice el resultado a partir del proceso que llevó a obtenerlo. De esta manera, la reflexión es más profunda y le da sentido al resultado final. Los estudiantes pueden comprender por qué obtuvieron determinado logro a través de una reflexión del proceso y resultado.

En el aprendizaje cooperativo, todas las interacciones, el nivel de involucramiento, las actitudes y decisiones afectan directamente el producto final. En ese sentido, los equipos de trabajo necesitan saber cómo les va aprendiendo juntos, como equipo y como integrante del mismo. Los estudiantes del nivel primario, al encontrarse en proceso de formación de la autonomía, necesitan con mayor razón de alguien que pueda brindarles información de sus logros y dificultades como equipo; y cómo la participación de los miembros afecta el producto final.

De esta manera, los estudiantes pueden tomar conciencia de los factores que han repercutido en el resultado final, tanto a nivel de responsabilidades individuales y colectivas, como las actitudes de los miembros durante el proceso. Así, el estudiante puede reflexionar sobre su nivel de involucramiento y compararlo con el logro obtenido. En consecuencia, el equipo tomará conciencia de que la participación y responsabilidad de todos los miembros es importante para obtener buenos resultados, y ello los motivará a velar por la participación y cumplimiento de responsabilidades de todos los integrantes; desarrollando así, interdependencia positiva entre ellos.

4.2 Estudiante

El estudiante es conductor de su propio aprendizaje, por eso es importante que sea su propia fuente de información de aciertos y errores. Para ello, es necesario formar la autonomía en ellos, de tal manera que puedan construir aprendizajes por sí mismos, conocer los procesos con los que aprende, tomar decisiones y asumir la responsabilidad y consecuencia de sus actos (Cruz y Quiñonez, 2012). De esta manera, un estudiante que participa y se involucra en su aprendizaje generará reflexiones más profundas sobre sus resultados y procesos del mismo.

Cuando el estudiante genera reflexiones sobre su propio desempeño, se está autoevaluando. Este proceso es más significativo para los estudiantes porque, en palabras de Brookhart (2008), la autoevaluación aumenta su interés por la retroalimentación ya que es “suyo”, responde a sus propias dudas y les permite pensar en las habilidades que los ayudará a autorregularse en su aprendizaje.

Para ello, es clave que el maestro propicie situaciones estratégicas para que los estudiantes aprendan a generar reflexiones sobre su propio aprendizaje, como parte de la formación de su autonomía en el mismo. En ese sentido, Manrique (2004) nos dice que es necesario que el maestro brinde situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar sus procesos y resultados de aprendizajes, a base de criterios que el docente propone y que pueden ser enriquecidos por ellos. De esta manera, los estudiantes pueden generar reflexiones orientadas por criterios, a medida que va formando su autonomía.

En consecuencia, un estudiante que es capaz de reflexionar sobre sus propios resultados y procesos de aprendizaje, es un estudiante que desarrollará la interdependencia positiva. Esto debido a que será un integrante de un equipo en constante reflexión de su participación e involucramiento en las actividades cooperativas, con mayor predisposición a mejorar por sí mismo y para el equipo; pues el objetivo colectivo lo beneficia, y su responsabilidad individual beneficia al logro de este.

Además, a partir de la autoevaluación en el aprendizaje cooperativo, los estudiantes podrán analizar la calidad de sus aportes durante el proceso y si estos repercutieron positiva o negativamente en el resultado final. Ello es importante, porque cuando la interdependencia positiva está presente en los estudiantes, genera en ellos la sensación de triunfo o fallo con uno mismo y con el equipo; pero al mismo tiempo genera actitudes de mejora. Por eso es necesario un espacio de reflexión que estimule el desarrollo del componente clave del aprendizaje cooperativo.

4.3 Pares

La evaluación formativa busca estimular de diversas maneras la generación de reflexiones. Hasta el momento expusimos que el estudiante escucha las reflexiones de su maestro sobre su trabajo y que puede generar reflexiones propias guiándose de criterios. A ello, es importante sumarle la habilidad de comunicar reflexiones a otra persona, pues la evaluación formativa es participativa, y así como el estudiante es evaluado, también puede asumir roles de evaluador. Reflexionar sobre los desempeños de sus compañeros es un primer paso para entrenarse como evaluadores.

Topping (2009) menciona que, a través de la evaluación entre pares, los estudiantes pueden comunicar la calidad de un producto o el nivel de rendimiento de sus compañeros. De esta manera, se produce un proceso de evaluación horizontal entre los estudiantes, practican la formulación de reflexiones empáticas a favor del aprendizaje, y experimentan roles de evaluador y evaluado.

En contextos cooperativos, la evaluación entre pares permite que el estudiante autorregule su proceso de aprendizaje a través de la valoración de la eficacia y efectividad del trabajo grupal (Manrique, 2004). Es decir, a partir de reflexiones sobre

el resultado colectivo se desglosan reflexiones que aluden a responsabilidades individuales y grupales, las cuales sirven como información para regular el propio proceso de aprendizaje. Paralelamente, ello lleva que los resultados colectivos mejoren a partir de la regulación de cada miembro del equipo.

Por otro lado, al ser un proceso de evaluación horizontal, es más comprensible para el estudiante. Pues, al igual que el andamiaje entre estudiantes facilita la comprensión porque ambos utilizan un mismo lenguaje; en la evaluación entre pares los estudiantes pueden valorar sus trabajos de manera casual y sencilla, y ser igual de significativo que la retroalimentación de un adulto. Además, se promueve interacciones entre los estudiantes, lo cual es esencial en el aprendizaje cooperativo.

De esta manera, la interdependencia positiva se estimula entre los mismos estudiantes, quienes reflexionan sobre su desempeño en grupo y emiten valoraciones y recomendaciones a sus propios compañeros de equipo, para mejorar su propio aprendizaje y participación en el equipo. Asimismo, al momento de emitir valoraciones empáticas resaltan el aporte del otro hacia el grupo, lo cual genera que el estudiante se sienta como un miembro importante que necesita mejorar ciertos aspectos para que su aporte sea aún mayor.

Por último, es importante destacar que las reflexiones deben orientarse hacia las metas y objetivos en común del equipo, los cuales fueron punto de partida de la actividad cooperativa, ya que ello permitirá al estudiante dar y recibir una retroalimentación objetiva y precisa.

En consecuencia, a todo lo anterior, el sentimiento de pertenencia se incrementa, porque entre pares se reconocen sus logros personales y aportes al equipo; y también se comunican lo que debe hacer para tener un mejor desempeño como parte del equipo. Ello lleva a los estudiantes a involucrarse y comprometerse con su grupo, ya que la retroalimentación por parte de sus compañeros es, de cierto modo, un llamado del equipo y un compromiso con el mismo.

En este capítulo hemos descrito aspectos claves de la evaluación formativa y cómo ésta puede estimular el desarrollo de la interdependencia positiva en contextos de aprendizaje cooperativo. En síntesis, la evaluación formativa es un proceso dinámico,

autónomo y optimizador de aprendizaje en base a reflexiones profundas sobre procesos y resultados de aprendizaje para tomar decisiones estratégicas a favor del mismo. En el nivel primario, los estudiantes necesitan de alguien que los oriente a realizar este proceso tan complejo y lo adapte a sus edades. Es por ello que la presencia del maestro es clave para que los estudiantes aprendan a reflexionar y a tomar decisiones pertinentes a sus necesidades.

Asimismo, hemos desarrollado la idea de que, en contextos cooperativos, las reflexiones permiten que, a partir de la mejora del desempeño personal, el desempeño colectivo también mejore; pues el aporte de cada integrante repercute en el resultado final del equipo y de cada uno de ellos. Así pues, se estimula la interdependencia positiva, porque cada miembro del equipo toma conciencia del efecto que tiene su participación e involucramiento en el objetivo en común, lo cual lo lleva a generar mejoras en su desempeño para beneficiarse a sí mismo y a sus demás compañeros.

Además, la evaluación formativa es un proceso de mejora continua que acepta el error como oportunidad de mejora, lo cual permite a los estudiantes revertir resultados negativos. Así, ellos siempre tendrán la oportunidad de demostrar que pueden hacer un mejor trabajo, y ello es motivación para seguir participando en las actividades cooperativas.

Conclusiones

El aprendizaje cooperativo es un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en interacciones de calidad y estructuradas para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades. A través del intercambio y compartir entre pares, los niños pueden mediar su aprendizaje y desarrollar actitudes como la escucha activa, empatía, responsabilidad, sentido de pertenencia e identidad. Es por ello que también es considerado como una experiencia vital de aprendizaje, porque no solo implica aprendizajes netamente académicos, sino también prácticos y actitudinales.

La interdependencia positiva es el componente clave del aprendizaje cooperativo que determina la calidad de las interacciones y, por ende, la calidad de los aprendizajes. Este componente es un sentimiento de dependencia e interdependencia en los miembros de un equipo que los lleva a involucrarse con la actividad y a alcanzar un objetivo en común. Es decir, moviliza interacciones efectivas y de calidad en el grupo. En ese sentido, la ausencia de este sentimiento en un sistema de aprendizaje cooperativo, lleva a que los niños demuestren actitudes de individualismo, poco involucramiento y participación con el equipo. En consecuencia, ocasiona que la experiencia cooperativa no genere aprendizajes significativos.

La evaluación formativa es determinante en el desarrollo de la interdependencia positiva, pues al ser un proceso dinámico, optimizador y rico en reflexiones, lleva al estudiante a tomar conciencia de su participación e involucramiento en el trabajo cooperativo. De esta manera, el estudiante analiza la calidad de sus aportes durante el proceso y si estos repercutieron positiva o negativamente en el resultado final. Ello le permite tomar conciencia de que su participación es importante, necesaria y determinante para el equipo, por lo que debe aportar al logro del objetivo en común.

Referencias

- Alfageme, M. (2008). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Álvarez, J. M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. MORATA.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad* (pp. 63–86). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barba-Martín, R. y González, G. (2015). La adquisición de formas de autoevaluación en grupo a través del aprendizaje cooperativo en el primer ciclo de Educación Primaria. En *Recursos educativos innovadores en en contexto iberoamericano* (pp. 445–455).
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Estados Unidos: ASCD. <https://doi.org/10.1016/j.ajic.2009.04.219>
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, (27), 119–138. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822047>
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61–76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204%0A>
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, (16), 96–104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935009>
- Cuadrado, R., Pérez-Battle, M. y Valero, M. (2014). Controles de Trabajo en Grupo para Mejorar la Interdependencia Positiva. *Actas de las XX JENUI*. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/15399/P363cu_cont.pdf
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Ferreiro, R. y Espino, M. (2013). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321–1334. <http://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García, L. (2015). La retroalimentación como instrumento de evaluación formativa. *Observatorio Pedagógico de La Infancia*, (15), 27–29. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1150/boletin-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hartmann, C., Olsen, J. K., Brand, C., Alevén, V., y Rummel, N. (2017). Examining Positive and Negative Interdependence in an Elementary School CSCL Setting

- (pp. 633–636). Recuperado de <https://repository.isls.org/bitstream/1/303/1/96.pdf>
- Jacobs, G. M. (2017). Collaborative Learning or Cooperative Learning? The Name Is Not Important; Flexibility Is. *Beyond Words*, 3(1), 32-52. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574149.pdf>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. España: Ediciones SM.
- Laal, M. (2013). Positive Interdependence in Collaborative Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1433–1437. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.058>
- López, M. P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/efectos-del-aprendizaje-cooperativo-en-las-habilidades-sociales-la-educacion-intercultural-y-la-violencia-escolar-un-estudio-bibliometrico-de-1997-a-2007--0/>
- Manrique, L. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *REVISTA EDUCACIÓN*, 13(25), 43–60. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10566/11037>
- Ministerio de Educación República de Chile. (2018). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza. Recuperado de <https://goo.gl/stBmuy>
- Popham, W. J. y Alzina, Z. S. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Raybon, J. (2004). *The effects of positive role interdependence between small groups on achievement, learner satisfaction with distance, Web-based discussions, and delayed assessment of knowledge and skills*. (Tesis doctoral). FLORIDA STATE UNIVERSITY. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/305183684?accountid=11262> LA - English
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Shepard, L. (2005). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66–70.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Recuperado de <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>

Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.

Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.

