

Pontificia Universidad Católica del Perú



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Escuela de Posgrado

El esquema de roles en entornos de aprendizaje cooperativo

Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Currículo,
que presenta:

Willy Karol Zárate Andrade

Asesora: Mg. Claudia Marcela Vargas Ortiz de Zevallos

Dra. Lucrecia Chumpitaz (Jurado)

Mg. Alberto Patiño (Jurado)

San Miguel, 2016

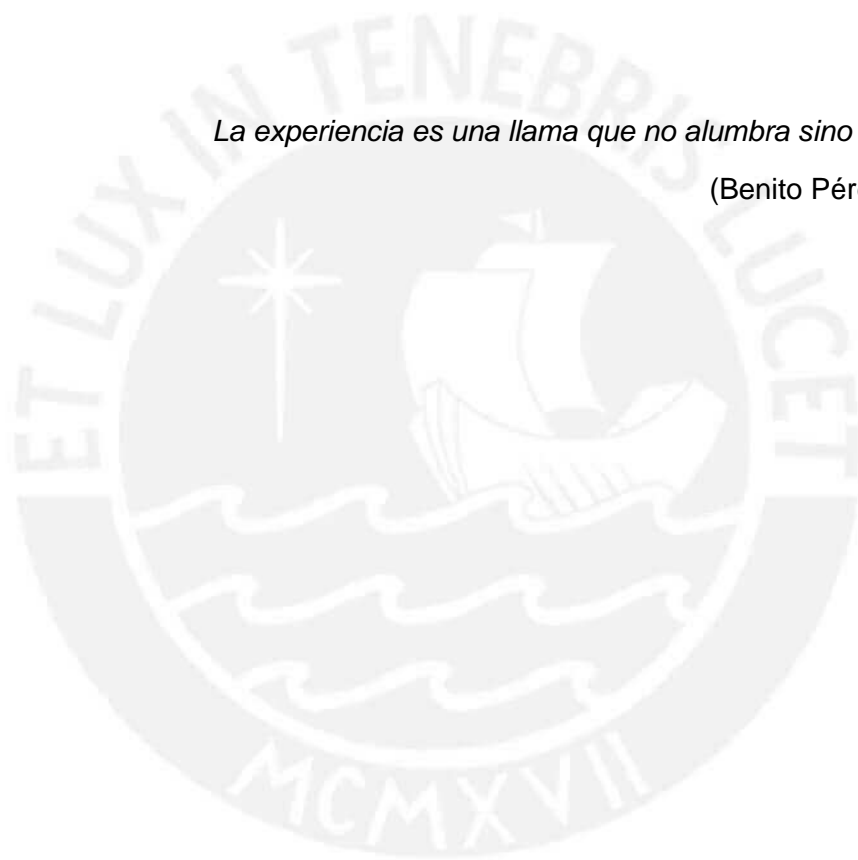


A mi Abuela,

*Quien con su ejemplo me enseñó
que el camino no tiene un norte,
no está indicado, no es aquel que
se puede hallar siguiendo a
alguien.*

La experiencia es una llama que no alumbra sino quemando

(Benito Pérez Galdós)



RESUMEN

La siguiente investigación nace a efectos de un problema suscitado en mi experiencia universitaria ensañando diversos cursos de redacción académica en base al modelo de aprendizaje cooperativo; dicho problema supone entender ¿cómo favorece el esquema de roles en el nivel de interacción comunicativa de los estudiantes en entornos de aprendizaje cooperativo de un curso de redacción formal académica en una universidad privada de Lima? La naturaleza de la investigación se sumerge en el análisis de la implementación del uso del esquema de roles dentro del modelo de aprendizaje cooperativo para poder constatar su influencia en el fomento de la interacción comunicativa entre los miembros de los grupos. La promoción de la interacción dialógica nos permitirá determinar la existencia de un trabajo cooperativo real, pues la comunicación es aquella dimensión que le otorga sentido al modelo.

Los objetivos centrales de la investigación son implementar el esquema de roles en la planificación de acciones de aprendizaje cooperativo y, a su vez, describir la interacción comunicativa desarrollada entre los estudiantes durante la aplicación del esquema de roles en actividades cooperativas de un curso de redacción formal académica en la universidad. Para ello, realizamos una investigación que se sustenta sobre la base del modelo de investigación-acción y se circunscribe dentro del enfoque cualitativo. Además, pudimos contar con la participación de una sección de treinta y cinco alumnos universitarios del primer ciclo de carrera que iniciaron sus clases en el segundo semestre de 2016. En cuanto a los instrumentos, empleamos el diario de campo, un guion de entrevista grupal semi-estructurado y la grabación de audios.

Luego de un análisis de los datos obtenidos, entre los resultados más destacados reportados dentro la investigación, se constató que la inclusión de los roles tiene un impacto en la promoción de la interacción comunicativa, pero ello dependerá sobre todo de una diferenciación clara y estratégica de las funciones de los roles establecidos. Asimismo, se pudo concluir que la implementación de los roles requiere de una instancia previa de adaptación para que su influencia en la gestación de la interacción dialógica sea más trascendente.

ÍNDICE

Marco referencial	1
Capítulo 1. El esquema de roles en entornos de aprendizaje cooperativo	2
1.1. Aprendizaje cooperativo: un modelo fundado en la interacción social.....	2
1.2. Componentes del aprendizaje cooperativo.....	7
1.2.1. Interdependencia positiva.....	10
1.2.2. Responsabilidad individual y grupal.....	11
1.2.3. Interacción estimuladora.....	12
1.2.4. Prácticas interpersonales y grupales.....	13
1.2.5. Evaluación grupal	13
1.3. El esquema de roles y el desarrollo de habilidades comunicativas.....	14
1.3.1. La agrupación de los miembros del equipo cooperativo.....	15
1.3.2. El esquema de roles.....	19
1.3.3. Los tipos de roles asumidos.....	21
1.3.4. Implementación de los roles en los equipos.....	26
1.3.5. Fomento de la interacción comunicativa.....	27
1.4. Entornos de aprendizaje cooperativo en la universidad.....	31
Diseño metodológico y análisis de resultados.....	38
Capítulo 1. Diseño metodológico	39
1.1. Investigación cualitativa.....	39
1.2. Hipótesis de acción y el foco de investigación.....	41
1.3. La investigación-acción.....	43
1.4. Plan de Acción.....	49
1.5. Técnicas e instrumentos empleados para la recogida de datos.....	68
Capítulo 2. Análisis de resultados	75
2.1. Reafirmación de la problemática en base al ciclo diagnóstico.....	76
2.2. Primer ciclo de implementación del plan de acción.....	81
2.3. Segundo ciclo de implementación del plan de acción.....	91
Conclusiones	96

Recomendaciones	98
Referencias bibliográficas.....	100
Anexos	105



PRIMERA PARTE: MARCO REFERENCIAL



CAPÍTULO I:

EI ESQUEMAS DE ROLES EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

1.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN MODELO FUNDADO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

Según lo planteado por Suárez (2010a), la condición *sine qua non* para el desarrollo del aprendizaje será la interacción social, pues ello implica entender la realidad interna del sujeto como una extensión de los procesos externos. Esta perspectiva sustentada en la teoría sociocultural del aprendizaje, reafirma un aspecto esencial del fenómeno educativo que se liga con la importancia de la conexión relacional que establece el sujeto con su entorno social.

En otros términos, vale decir, que el proceso de aprendizaje no es un fenómeno aislado de la realidad común, sino que la evolución cognitiva en el sujeto depende de la construcción subjetiva, la cual nace y se desarrolla en función de un marco referencial, que en este caso es la cultura. Por eso, se afirma que el aprendizaje necesita ser una actividad realizada habitualmente con otros que representan, en definitiva, la oportunidad que tenemos de relacionarnos con la vida y con la experiencia acumulada por las personas, y es este rasgo aquello que hace del aprendizaje una construcción social (Ferreiro y Espino, 2009).

Bajo este mismo enfoque teórico-social inaugurado por Lez Séménovich Vigotsky, que plantea un nuevo paradigma integral en la evolución psicológica del sujeto, la sociedad y la interdependencia con los demás serán una fuente primordial para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores del ser humano. Esta formulación funda un nuevo modo de concebir el aprendizaje, porque enfatiza la necesidad de un sistema interactivo a través del cual se podrá fomentar el paulatino enriquecimiento cognitivo (Ferreiro y Espino, 2009).

El papel de la interacción entre sujetos va más allá del simple traslado de información. En esencia, lo que se logra es la conexión entre el plano interpsicológico y el intrapsicológico, es decir que se permita mediante un proceso intersubjetivo incorporar en el individuo (o aprehender) todo aquello que preexiste fuera de él. Con ello, identificamos que la dimensión social, condicionada por la

interacción, es un paso previo antes de que se pueda originar el proceso de interiorización, cuyo plano es netamente personal. Habrá que acotar, además, que mediante la actividad comunicacional y el diálogo entre los miembros del equipo, un proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal (Vigotsky, 2000).

Esta propuesta también enfatiza el concepto de mediación como un pilar fundamental para que el sujeto logre alcanzar todo su desarrollo potencial. Por consiguiente, no basta con percibir la existencia de una dimensión personal y otra exterior con la cual interactuamos, ya que lo trascendental para que se genere esta dinámica comunicativa serán los medios de los cuales nos sirvamos con el objeto de establecer circuitos asociativos con esta dimensión externa; por ende, como señala Thompson (2013), “To put it simply, human beings interact with their worlds primarily through mediational means; and these mediational means, the use of cultural artifacts, tools and symbols, including language, play crucial roles in the formation of human intellectual capacities” (p.250).¹

Justamente, en concordancia con la cita anterior, uno de estos medios capitales en la función mediadora del aprendizaje es el lenguaje, cuyo valor radica en ser una vía que permite un nivel de proximidad único, puesto que es una fuente por la cual podemos decodificar y descifrar los diferentes códigos que configuran nuestra realidad colindante con la cual se podrá, mediante un proceso intersubjetivo, realizar una reestructuración de nuestra actual condición cognitiva. Entonces, advertimos que el sustento de nuestro desarrollo estará condicionado por los elementos que medien la interacción que tengamos con los otros, ya que solamente a través de este proceso tendremos la posibilidad de acceder a una vida cultural socialmente estructurada.

En ese sentido, y tomando las conjeturas de Suárez (2010a) y de Karpov (2003), se puede señalar que la teoría sociocultural permite pensar en las posibilidades educativas en virtud de la potencialidades que se gestan a partir del concepto de interacción social que, entre otras opciones, tiene a la cooperación como una

¹ Para señalarlo simplemente, los seres humanos interactúan con sus realidades principalmente a través de elementos mediáticos. Estos últimos pueden ser artefactos culturales, instrumentos y símbolos, incluido el lenguaje, que desempeñan un papel crucial en la formación de las capacidades intelectuales.

alternativa metodológica poderosa, al tiempo que posiciona al docente como agente central en la mediación del aprendizaje.

En vista de que el concepto de interacción es un aspecto medular en el proceso de aprendizaje, es válido, en este caso, destacar la preponderancia que puede llegar a tener en el ámbito educativo, sobre todo en referencia al trabajo cooperativo y a las virtudes de este dentro de las aulas. Consideramos que esta relación entre la interacción y el trabajo cooperativo se establece de manera inherente, dado que se debe comprender el aprendizaje cooperativo como la interdependencia de un grupo de sujetos que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca a partir del diálogo.

Si cabe remarcar un elemento de crucial importancia a partir de la definición de lo cooperativo, es sin duda el factor de la reciprocidad, ya que esta actividad, que se realiza en conjunto, busca promover la interacción entre los alumnos, pero con la intención de fomentar las oportunidades de todos los participantes para conseguir los objetivos de aprendizaje trazados.

Además, el aprendizaje cooperativo se concibe como una estrategia pedagógica “estructurada que busca garantizar las condiciones intersubjetivas de aprendizaje organizando a los estudiantes con el fin de que puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo” (Suárez, 2010a, p. 61).

Asociado con lo anterior, es preciso destacar que el enfoque cooperativo, es entendido además como los esfuerzos conjuntos que se materializan cuando los miembros del grupo se benefician de los esfuerzos individuales orientados por un destino común (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2003). En este caso, vemos que una de las características propias del modelo, a parte de la necesidad del trabajo en conjunto, es la canalización de los esfuerzos guiados por una meta de valor colectivo.

De igual modo, como lo manifiestan los hermanos Davis y Roger Jonhson, destacados investigadores y pioneros en la investigación del modelo cooperativo, junto a Edythe Holubec (1999, p5).

En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El

aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Por otro lado, como complemento a lo anteriormente indicado, Robert Slavin (1992) precisa “que el aprendizaje cooperativo comparte la idea de que todos los integrantes del grupo trabajan juntos para aprender y son responsables del trabajo de los demás, aparte del suyo propio” (p.251). Esto nos da luces sobre lo valioso que resulta este tipo de trabajo en función de los réditos que se derivan de la participación grupal, pues la naturaleza misma de este modelo entraña el beneficio común. En esta misma línea, Slavin (1992) añade que “los métodos de aprendizaje en equipo inciden en el uso de objetivos de equipo y éxito del equipo que solo se pueden lograr si todos los miembros del mismo asimilan los objetivos que se están enseñando” (p.251).

Aunque estas definiciones introducen matices diferentes sobre el aprendizaje cooperativo, podemos evidenciar al menos dos concurrencias básicas. Una de ellas es la de suponer que el concepto del aprendizaje cooperativo abarca la interacción entre los estudiantes como condición primordial para su desarrollo, lo cual prefigura una situación por la cual la acción pedagógica propuesta en el diseño didáctico asumirá como eje central el trabajo conjunto, de mutuo compromiso, entre todos los integrantes, pues esta dinámica cooperativa produce beneficios cognitivos, en igual medida, en función de las metas propuestas.

En segundo lugar, las definiciones coinciden en apuntar que el aprendizaje cooperativo se gesta a partir de la participación y del compromiso común entre los integrantes del equipo. Este elemento acusa una implicancia por parte de cada uno de los participantes, dado que su funcionamiento depende exclusivamente de los esfuerzos conjuntos y del nivel de apoyo que se brinden mutuamente sus actores.

Según lo planteado por Slavin (1999), “Todos los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como el propio” (p.12). La propuesta de esta metodología de aprendizaje no solo apunta a cifrar coordenadas que den cuenta de los modos cómo secuenciar el trabajo de los grupos o determinar el objetivo de las tareas, pues, además de ello, este tipo de metodología subraya el requerimiento de un conjunto de acciones cooperativas

desarrolladas por todos los miembros, lo cual se configura en una perspectiva que supone la promoción de un alto grado de responsabilidad por parte de los sujetos para lograr el éxito conjunto.

Así, somos testigos de que los esfuerzos desarrollados, dentro de este modelo metodológico, velarán porque ninguno de los integrantes se relegue o que simplemente no consiga un aprendizaje significativo. Nada es más lejano en el aprendizaje cooperativo que esta última afirmación, en la medida en que el logro del equipo obedece al aprendizaje individual de todos sus integrantes.

Entonces, aquello que hace posible calificar a un grupo cooperativo como tal es la participación activa y consciente de sus miembros con la finalidad de desarrollar sus conocimientos, pero ello complementado también con el compromiso mancomunado de contribuir con el trabajo del equipo que deberá ser contemplado como una unidad indivisible. Por ello, es que no toda conformación de grupos implica necesariamente que sean de índole cooperativa, pues agrupar a varias personas en la misma habitación y decir que eso es un grupo cooperativo no basta para que lo sea. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, y Johnson y Johnson, 2003).

Partiendo del hecho de que la interacción entre alumnos es pieza clave en muchos espacios de la acción educativa, como en el caso del modelo cooperativo, también es presumible de constatar que no tendrá la misma repercusión en otros ámbitos, tal es el caso de las experiencias de aprendizaje centradas en lo individual o en la competencia entre estudiantes. Estas otras dos alternativas internan grados distintos de relación dependiente en las actividades llevadas a cabo en el aula.

Por ejemplo, dentro del aprendizaje individualista, “no existe ningún tipo de correlación entre la consecución de las metas propuestas para los participantes. El hecho de que un alumno alcance o no su meta no va a influir en que los demás alcancen o no las suyas. En consecuencia, cada individuo buscará su propio beneficio, sin tener en cuenta para nada el de los otros participantes” (García, Traver y Candela, citado por Suárez, 2010a, p.49).

En función de la cita, podemos evidenciar que las estrategias cooperativas tienen un talante propio. Ellas recurren al beneficio de la interacción como forma de impulsar el aprendizaje y apuestan por el crédito conjunto en lugar del individual.

Por ende, como acota Suárez (2010a), la cooperación supone “una forma de interacción en equipos donde la interdependencia entre los fines personales y de equipo pueden equilibrarse de tal forma que el logro de un objetivo personal es posible si, y solo si, se alcanzan los objetivos del conjunto” (p.51).

Lo cooperativo lleva inserto la idea de interrelación, ya que es a través de esta que podremos compartir una experiencia vital y significativa que subyace a un trabajo compartido. De igual modo, como lo afirma Ferreira y Espino: “la cooperación implica resultados en conjunto, mediante una interdependencia que involucra a todos los miembros del equipo en lo que se hace y en el proceso en el cual cada uno aporta su talento” (2009, p.203). Más aún, la cooperación establece un tipo de relación entre los alumnos o los miembros del grupo que implica un nivel de vinculación socioafectiva poderoso, puesto que la fuerza del compromiso asumido estará supeditado también a aspectos de orden actitudinal, como la simpatía y la estimación.

1.2. COMPONENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Aunque para alguna parte de los educadores y estudiosos de las ciencias educativas, los términos cooperativo y colaborativo son similares y se les otorga cualidades semejantes, se suele tener un dilema relacionado con que si sus alcances son equivalentes respecto del aprendizaje grupal. No obstante, según autores como Bruffee (1999) existen variaciones conceptuales notorias que los delimitan, de ahí que sus modelos difieren sobre el modo de asumir las actividades programadas para obtener las metas de aprendizaje en los grupos.

El enfoque conceptual que asumimos en la investigación será entender lo cooperativo como una variante metodológica grupal distinta a la colaborativa por una serie de variables que distinguen una de la otra. Por ejemplo, una de las primeras diferencias puntuales es el nivel de independencia de los estudiantes en el desarrollo de la tarea asignada en referencia a la injerencia que tiene el docente.

Eso es que en el aprendizaje cooperativo se exige que los estudiantes trabajen juntos, que compartan información y se apoyen mutuamente, pero la imagen del docente conserva el tradicional papel de experto en la asignatura. “En otras

palabras, es aún el docente quien prepara y asigna la tarea del grupo, controla el tiempo y los materiales y supervisa el aprendizaje de los alumnos, observando si estos trabajan en la tarea asignada y si los procesos de grupo funcionan bien” (Barkley, Croos y Major, 2007, p.18).

En contraste, en el aprendizaje colaborativo, se subraya una menor dependencia de la figura del docente, ya que su función es ser más un facilitador para la acción colectiva. Además, las actividades suelen estar menos estructuradas con tareas abiertas y complejas, que no tienen una resolución específica (Andreu-Andrés, 2016).

En la misma dirección, dentro de la cosmovisión del aprendizaje colaborativo, se debe evitar que los estudiantes se conviertan en dependientes del profesor como autoridad en los contenidos de la asignatura como en la dirección de los procesos grupales (Bruffee, 1999). El rol que debe cumplir el docente no será ser un supervisor, sino que su responsabilidad corresponde en convertirse, junto con los estudiantes, en un miembro de la comunidad que busque el saber.

Una segunda diferencia será la dinámica esperada dentro de los grupos. El aprendizaje colaborativo promueve un trabajo conjunto para desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes, aunque este ideal incentive los desacuerdos y la competición (Barkley, Croos y Major, 2007). Al existir un mayor nivel de autogobierno, las contribuciones individuales que se propongan pasarán por una escala de valoración interna, que podría desplegar confrontaciones o pugnas con el fin de aventajar a los otros (Coppola, 1996). Esta última premisa va en contra de los ideales del aprendizaje cooperativo, pues en este se privilegia el trabajo común que deriva en la obtención de los mismos resultados. Incluso, uno de sus principios básicos es pensar en un esfuerzo colectivo que coadyuve a lograr el éxito conjunto y nunca concebir las actividades como un terreno para intentar superar a los otros.

En función de estas diferencias, la investigación se enmarca dentro del aprendizaje cooperativo, debido a que la propuesta de mejora se circunscribe en una realidad educativa universitaria de los primeros ciclos académicos. Esto supone que la conducción del trabajo cooperativo se ciñe a un perfil del docente que direcciona las actividades y los ritmos de trabajo, vale decir, que la propuesta del curso que se

tomará como foco de análisis presenta un metodología en donde el docente es quien encamina y referencia las etapas de trabajo y regula el avance de los grupos. Ello se establece de esta forma sobre todo porque siendo un curso de redacción académica, se espera enseñar y desarrollar en los estudiantes habilidades esenciales de expresión escrita y conocimiento gramatical. Por ello, es más coherente que se sistematicen las actividades a través de una lógica de trabajo cooperativo.

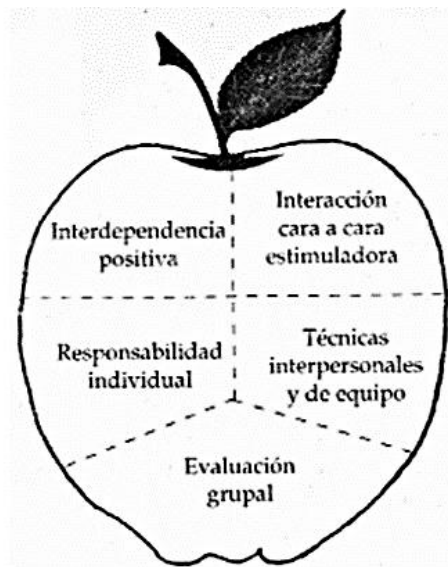
A su vez, el curso intenta incentivar en los estudiantes algunas competencias relacionadas con la interrelación personal; en ese sentido, se busca que los equipos puedan conformar unidades de trabajo en las que se valore el esfuerzo conjunto, el apoyo y el sentido solidario en las actividades. Esta visión concuerda con las características del aprendizaje cooperativo, ya que descarta algún grado de competitividad en el proceso y en la obtención de las metas planeadas.

Esta inclinación natural hacia lo cooperativo, cabe aclarar, no implica una crítica o menosprecio a la enseñanza colaborativa. Por el contrario, creemos que este modelo es sumamente válido e igual de útil como medio de aprendizaje; sin embargo, su preponderancia tiene más sentido en ámbitos diferentes, en los cuales exista una mayor dependencia de los estudiantes y la instrucción se enfoque en conocimientos de carácter más indagatorios.

Ahora bien, pasando a otra cuestión, para poder señalar qué se requiere para definir el trabajo cooperativo tomaremos como base las cinco dimensiones propuestas por los hermanos Johnson y Holubec (1999), cuyo planteamiento es aceptado con uniformidad por la gran mayoría de investigadores del aprendizaje cooperativo para facilitar la determinación de lo que supone este modelo (Suárez 2010a, 2007, Ferreiro y Espino, 2009, Marín y Blázquez, 2003, Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2003).

Así, como los propios autores de esta propuesta lo declaran (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.10) “para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase”:

Figura 1. Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo



Fuente: Elaborado por Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9

1.2.1. Interdependencia positiva

Esta noción consiste en que los integrantes del grupo se comprometan con el logro que se quiere alcanzar y que además conciban el hecho de que el esfuerzo de cada uno promueve no solamente su propio aprendizaje, sino el del grupo en su conjunto. “Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva no hay cooperación” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.9).

Esta conexión bilateral que se forma entre los participantes es una condición elemental para que se establezca un grupo cooperativo, pues la dinámica que se genera es en cierta medida auténtica, ya que la mejora sustantiva del rendimiento de uno de los integrantes funciona en razón del progreso de los demás. De igual modo, otro punto importante es determinar que este aspecto se constituye como un factor motivacional vinculado con la promoción de la interacción cooperativa (Becerril, 2011).

Cabe precisar que la interdependencia puede ser identificada e incluso estimulada mediante dos indicadores, a saber, la identificación de la meta de equipo, que supone que los miembros definen la meta perseguida; y la dependencia entre el éxito personal con el éxito del equipo, cuya premisa se fundamenta en el compromiso personal asumido como condición de la meta del equipo (Suárez, 2003 y 2010b).

1.2.2. Responsabilidad individual y grupal

La conformación de un grupo implica asumir grados de responsabilidad, ya sea con las exigencias del grupo, como con las tareas de carácter individual asignas a los integrantes. En esa línea, el compromiso deberá ser un valor inquebrantable en este tipo aprendizajes, ya que se espera el cumplimiento pleno de las actividades demandadas, pues ello derivará en el logro de los objetivos.

La responsabilidad también es un factor que no solo reviste una autovaloración del propio desempeño, sino que denota un análisis de la evaluación de cada miembro a efectos de determinar quién necesita un mayor respaldo, apoyo y aliento para efectuar con eficiencia las tareas planteadas, de ello que la responsabilidad común suponga el desarrollo de actividades para integrar del mejor modo el trabajo individual con el del equipo. (Suárez, 2007 y Kagan, 2007).

Así, las aportaciones de cada componente del grupo serán muy importantes para que el equipo en su conjunto consiga el éxito. En consecuencia, una condición prioritaria “es que la tarea de cada integrante ha de estar bien explicitada y, asimismo, que el resto de sus compañeros la conozca y sepa de qué forma influye en el producto final del grupo.” (Marín y Blázquez, 2003, p.33).

Para poder garantizar la responsabilidad equitativa de los integrantes del grupo convendría identificar el nivel de contribución aportado por cada uno de los alumnos, lo cual se podría determinar en relación a un grupo de criterios precisados por Arias, Cárdenas y Estupiñan (2003, p.19).

Tabla 1. Criterios para valorar la responsabilidad de los estudiantes

Criterios para determinar el nivel de contribución
--

1. Valorar la cantidad de esfuerzo que cada miembro aporta al trabajo del grupo.
2. Evitar que los miembros del grupo realicen esfuerzos redundantes.
3. Promover información de retorno (retroalimentación) a los grupos y a los
Fuente. Adaptado de Arias, Cárdenas y Estupiñan, 2003, p.19.
ultado final.

Según los autores responsables de fijar estos criterios en el cuadro anterior, las prácticas de los estudiantes en el trabajo cooperativo deben ser identificadas con cierto rigor, ya que a través de ellas se puede avizorar el grado de implicación manifiesto en las actividades desarrolladas. En contrapartida, el riesgo de no ampararse en estos indicadores podría ser que algunos integrantes terminen aprovechándose del trabajo de sus compañeros y generando solo una dependencia interesada (Arias, Cárdenas y Estupiñan, 2003).

1.2.3. Interacción estimuladora

La otra variable implicada en el aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, la cual busca que los integrantes promuevan, en el trabajo conjunto, el progreso de los demás, vale decir, que todos obtengan los resultados esperados. Esta estimulación se genera a través de una serie de actitudes que alientan, motivan e incentivan la labor de los compañeros, lo que acarrea que el aprendizaje en este entorno se convierta en una suerte de sistema de respaldo para los participantes.

La interacción en este caso se enfocará en valorar los esfuerzos y la dedicación de todos con la finalidad de contribuir al desarrollo de un clima de trabajo confortable y de compañerismo en torno a la meta final. Además, esta interacción supone una dimensión dialógica inherente, vale decir, la existencia de un intercambio verbal entre los integrantes que promoverá, finalmente, la obtención de los resultados educativos previstos (Titone, 1986, y Arias, Cárdenas y Estupiñan, 2003)

Al mismo tiempo, esta variable cobra trascendencia en la dinámica de los equipos en la medida en que algunas actividades de índole cognitivo e interpersonal únicamente se ocasionan cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, por ejemplo, cuando se explica verbalmente cómo se pueden resolver los problemas, cuando se enseña lo que uno sabe a los compañeros y, también, al

momento que se enlaza el aprendizaje presente con el pasado (Jonhson, Jonhson y Holubec, 1999).

Desde una perspectiva sociocognitiva, es posible remitir este aspecto dentro del proceso de construcción del conocimiento en el cual es fundamental la existencia de una comprensión mutua entre los participantes. Esta comprensión supone entender el marco de referencia de los otros, vale decir, generar un nivel de intersubjetividad en las interacciones de los grupos en base a procesos de conversación y diálogo (Becerril, 2011).

1.2.4. Prácticas interpersonales y grupales

El cuarto elemento constituyente del aprendizaje cooperativo supone la gestión del equipo en base al desarrollo de habilidades interpersonales que van desde ejercer la dirección, hasta planificar las actividades de manera organizada. El aprendizaje cooperativo necesita que los integrantes sepan cómo tomar decisiones, manejar conflictos y programar tiempos para, de esta forma, estimular un funcionamiento efectivo del equipo (Suárez, 2010a).

Es cierto que las relaciones interpersonales entrañan el empleo de habilidades de socialización; no obstante, hay que señalar que muchas veces estas prácticas no son propias de los miembros de los grupos, por ende, se requerirá que sean aprendidas o afianzadas.

Esta cuestión es una condición imprescindible para el éxito cooperativo a tal punto se considera menester que los docentes tengan pericia en saber aplicar procedimientos que preparen o entrenen a los alumnos en habilidades sociales y dinámica de grupos (León, 2002).

1.2.5. Evaluación Grupal

Supone la reflexión que se suscita por los participantes del aprendizaje cooperativo. En otras palabras, se analiza el desempeño y cómo este está permitiendo encaminar los esfuerzos al logro de las metas trazadas. De ello se desprende que

en el proceso de aprendizaje cooperativo los alumnos valoren las acciones tomadas, el funcionamiento interno y las actitudes positivas, todo ello con el fin de determinar cuáles son los mecanismos de trabajo o actitudes que conservar y, por el contrario, cuáles se deben modificar o reconsiderar.

Por ello, como lo plantean los siguientes autores, Johnson, Johnson y Holubec (1999), y Johnson y Johnson (2009), para poder hacer que el aprendizaje cooperativo mejore en forma sostenida, es necesario, y de vital importancia, que los miembros analicen crítica y cuidadosamente cómo están trabajando juntos con el fin de que pueden afianzar paulatinamente el desempeño del grupo.

1.3. EL ESQUEMA DE ROLES Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

Volviendo al análisis del foco de investigación, los equipos estudiados en nuestra muestra demostraron falencias directamente vinculadas con los cinco elementos que caracterizan el aprendizaje cooperativo; sin embargo, como se registró en el diario de campo (ver anexo 1), los problemas más descollantes fueron aquellos ligados con las variables denominadas *interacción estimuladora*, y *prácticas interpersonales y grupales*.

Ahora, conviene destacar en este punto que la tesis, la cual se sustenta en base a un proceso de reflexión propiciado a partir de las notas del diario de campo hechas a un grupo de alumnos en acciones de aprendizaje cooperativo (ver anexo 1), ensaya una explicación que justifica la ausencia de estos rasgos esenciales en los equipos de trabajo del curso motivado debido a una falta de interacción comunicativa. Con esto damos cuenta de que la principal falencia para que las condiciones como *la interacción estimuladora*, y *las prácticas interpersonales y grupales* no se desarrollen es que los alumnos no logran una comunicación fluida ni entablan diálogos significativos, los cuales les permitan interactuar de forma dinámica y en provecho de los logros asumidos en las sesiones de clase.

La dificultad a la que aludimos en el párrafo anterior constituye una característica degenerativa del trabajo, pues mutila todo tipo de socialización y distorsiona el propio carácter del aprendizaje cooperativo. Visto desde un ámbito mayor,

podemos afirmar que la carencia de interacción comunicativa entorpece la consecución de las metas y desvirtúa, asimismo, la concepción del trabajo común.

Por otro lado, el trabajo cooperativo se produce en torno a un conjunto de variables que no se pueden disociar, ya que su esencia y éxito en gran parte depende de ello. En esa línea, la naturaleza inicial de nuestra investigación se sustenta en el análisis de equipos o grupos cooperativos en un curso de nivel universitario. A partir de la identificación del problema, guiaremos el análisis asociado a la descripción de los esquemas de roles y a todas las implicancias que tienen, pues consideramos que su implementación en la conformación de grupos supone una medida que contribuirá con la mejora del circuito comunicativo y la participación comprometida de los miembros participantes.

La concepción del esquema de roles nace como una alternativa didáctica, en la cual se estimula una situación propia de la vida real en donde los participantes tendrán que adoptar un papel concreto y experimentarlo de forma vívida. El cumplimiento del rol debe ser un factor central dentro de la dinámica ejercida durante su desarrollo y ello será posible únicamente con el entendimiento pleno de las funciones específicas. También, el esquema de roles pretende, asumido como técnica, promover la empatía, las relaciones interpersonales y la comunicación fluida entre los miembros de los grupos, ya que supone tomar decisiones consensuadas en donde se deberá descubrir y aceptar el rol desempeñado por los otros (Martín, 1992).

A este respecto, nos interesa ahondar y hacer una exploración detallada de algunos puntos claves en base al corpus bibliográfico revisado sobre los siguientes aspectos: la conformación de grupos, las características del esquema de roles, la mecánica de su implementación y los tipos de roles que se pueden asumir. Todo esto con la finalidad de evidenciar la posible relación causal entre el esquema de roles y la estimulación de la interacción comunicativa en los grupos cooperativos.

1.3.1. La agrupación de los miembros del equipo cooperativo

Antes de discutir respecto de las variables que se toman en cuenta para conformar los grupos cooperativos, cabe precisar que para nuestra propuesta de investigación

los términos “equipo” y “grupo” serán equivalentes, y por lo mismo se utilizarán indistintamente. Actualmente, algunos autores remarcar una distancia entre estas dos expresiones y dejan en claro evidencias que permitirían realizar este deslinde. Por ejemplo, para Ferreiro y Espino (2009), un equipo supone un conjunto de miembros que presentan un sentimiento de pertenencia e identidad propia, además de contar con un liderazgo compartido.

Para autores como Suárez (2010a), la diferenciación es más tajante, ya que “equipo y grupo implican dos formas diferentes de organizar la interacción entre iguales” (p.66), a su vez que el término cooperación connota la identificación de metas y compromisos compartidos. Adicionalmente, se incluyen rasgos particulares como el grado de cohesión y responsabilidad entre los integrantes respecto de la finalidad. Por el contrario, para este mismo autor, los grupos solo implicarían una reunión de sujetos que trabajan juntos, pero que no están comprometidos ni se concreta entre ellos una dependencia o vínculo que se afiance en el desarrollo de la meta compartida.

La visión de estos autores sobre el uso de los dos términos se sustenta en el hecho de que los equipos muestran características que se condicen con los principios propios de la cooperación. Efectivamente, las distancias significativas entre estos dos vocablos se producen por identificarlos como más próximos o alejados de las condiciones que se exigiría en el trabajo cooperativo.

Ahora bien, nuestra inclinación por determinarlos como términos sinónimos es una opción que se asienta en la idea de no creer necesario diferenciarlos por rasgos que más bien estarían definiendo lo estrictamente cooperativo. En base a ello, pensamos que pueden existir tanto “grupos” como “equipos” cooperativos, pues su carácter no lo definirán propiamente los términos, sino la adjudicación de atributos netamente cooperativos.

Luego de habernos permitido hacer esta precisión terminológica, nos adentraremos en los aspectos relacionados con la conformación de equipos. Autores como Marín y Blázquez (2003) encuentran que los equipos cooperativos han de estar formados por alumnos que trabajan juntos en base a ciertas condiciones y en un contexto especial. En ese sentido, un aspecto al que hay que dedicarle especial atención es

aquel que saber cómo agrupar a los miembros para conseguir mayor eficacia en el rendimiento interno.

Quizás una de las mejores posibilidades, en este caso, será que el docente sea quien elija la fórmula para hacerlo; por ejemplo, podría optar por agrupamientos según la edad, las capacidades de los alumnos, en razón del sexo o podría antes preferir el nivel de amistad entre los componentes. Sea cual fuere el modo, lo que sí es prioritario resaltar es que la conformación se justifique en criterios explícitos de acuerdo con variables; tal y como lo señalan Ferreiro y Espino (2009, p.141) estos podrían ser los siguientes:

los objetivos por lograr, el contenido que se va a desarrollar, la dificultad o complejidad de la tarea, la diversidad de estilos, ritmos y talentos de aprendizaje de los estudiantes, y en ningún momento se ha de permitir poner etiquetas negativas a unos en relación con el desempeño o las competencias de los otro.

Evidentemente, el agrupamiento es una fase muy importante en el proceso del trabajo cooperativo e implica una gran responsabilidad y compromiso por parte del docente, dado que tendrá que sustentar su proceder en base a criterios que aseguren la eficacia de este tipo de aprendizaje. Naturalmente, la idoneidad del trabajo cooperativo no solo acarrea ser acucioso en la conformación de grupos, sino tomar en consideración aspectos adicionales del proceso mismo como el perfil de los alumnos para poder asignar, en un primer momento, los roles que desempeñarán cada uno de ellos en las actividades propuestas. Ahora, lo que sí es digno de subrayar es que sin duda este procedimiento inicial asumido por el docente supone un elemento mediador del éxito del trabajo cooperativo.

Esta primera concepción del agrupamiento nos brinda algunos parámetros que podremos adoptar cuando tengamos la tarea de integrar nuestros equipos en el aula; al mismo tiempo, seguir este enfoque posibilitará constatar, en cierta forma, la pertinencia de nuestra tesis, puesto que podríamos ir descartando si la falta de interacción comunicativa guarda alguna relación con los defectos o desaciertos en la conformación de los grupos por parte de nosotros los docentes.

Por otro lado, dentro de la composición de los equipos, será menester preguntarnos por la selección de los alumnos según sus habilidades y competencias, en otros

términos, si reuniremos a alumnos con un mismo nivel de rendimiento. En este caso, autores como Pujolàs (2009) y León (2002), sugieren distribuir a los alumnos de forma heterogénea, ya que son más ventajosas para un aprendizaje cooperativo en vista de que se intensifican las diferencias y los conflictos sociocognitivos; no obstante, llegar a los extremos es también contraproducente, pues emparejar alumnos con niveles muy diferentes produce que los más competentes no tomen en cuenta los conocimientos de los menos aventajados.

De igual modo, como lo apunta Casanova (2008), los grupos heterogéneos suscitan la exposición de ideas variadas, múltiples perspectivas y diferentes métodos de resolución de problemas, lo cual estimula el aprendizaje y la creatividad, e involucra un pensamiento más elaborado.

Junto con el interés por la heterogeneidad de las habilidades de los alumnos en los grupos cooperativos, la cantidad de los miembros es otro factor crucial, el cual dependerá de las metas que se piensen alcanzar, de las edades de los integrantes, del tiempo disponible y sobre todo de la experiencia del trabajo en equipo; sin embargo, como lo anota los hermanos Johnson y Holubec “la regla empírica es que cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor” (1999, p.16).

Estos últimos autores mencionados (1999, p.17) nos proponen una interesante lista de factores que el docente tendrá que tener en cuenta cuando determine la dimensión de los grupos cooperativos:

1. Con la incorporación de cada miembro, se incrementan los recursos que contribuyen al éxito del trabajo del grupo.
2. Cuanto más numeroso es el grupo, más habilidad deberán tener sus miembros para brindarle a todos la oportunidad de expresarse, para coordinar las acciones de los miembros.
3. Al aumentar la dimensión del grupo, se disminuyen las interacciones personales entre los miembros y se reduce la sensación de intimidad. El resultado suele ser un grupo menos cohesionado y menor responsabilidad individual.

4. Cuanto menor es el tiempo disponible, más reducido deberá ser el grupo de aprendizaje, porque es menor el tiempo para organizarse y posibilita una intervención más prolongada por parte de cada miembro.
5. Cuanto más pequeño es el grupo, más se hacen notar sus participantes y son más responsables de sus actos, lo que garantiza la acción de todos.
6. Cuanto más reducido es el grupo, más fácil será detectar cualquier dificultad que pudieran tener los alumnos para trabajar juntos.

Este conjunto de factores deberán sustentar las decisiones que tome el docente cuando tenga que acrecentar la cantidad de integrantes en los grupos cooperativos. Como se aprecia, se revelan más desventajas al constituir grupos numerosos que superen los 5 participantes, porque a partir de esa cantidad, por más experiencia que se tenga, es difícil que se puedan generar sólidos lazos entre todos los integrantes, además que los grupos grandes no son recomendables desde ninguna perspectiva organizativa, participativa o de implicación personal (Pujolàs, 2002, y Marín y Blázquez, 2003).

Uno de los pocos beneficios que se obtendría al recurrir a grupos numerosos es tener una gama más variada de capacidades y destrezas, lo cual se destaca en el primer ítem de la lista propuesta por los hermanos Johnson y Holubec (1999), aunque ello no asegura que estas puedan ser siempre bien aprovechadas para potenciar el trabajo del grupo.

En definitiva, de acuerdo con León (2002), una cantidad mayor de miembros genera más riesgos en cuanto a problemas en la participación, a la toma de decisiones y a la organización interna. En ese sentido, queda claro, en vista de las condiciones, que el desarrollo de actividades con grupos más pequeños puede plantearnos una mayor riqueza interactiva y un mayor involucramiento por parte de los integrantes.

1.3.2. Los esquemas de roles

Los esquemas de roles son una propuesta que no necesariamente es inherente al aprendizaje cooperativo, es decir, que su aplicación funciona en otros ámbitos de acción como en el trabajo de grupos informales, cuya lógica no se alinea con los principios asumidos por los grupos de naturaleza cooperativos. En un sentido

estricto, la asignación de roles, como lo apuntan Johnson, Johnson y Holubec (1999), supone una medida que intenta maximizar el aprendizaje de los estudiantes, pues los roles indicarán qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por ende, qué está obligado a realizar cada uno de ellos.

Pueden existir dos modos de interpretar los esquemas de roles a nuestro parecer.

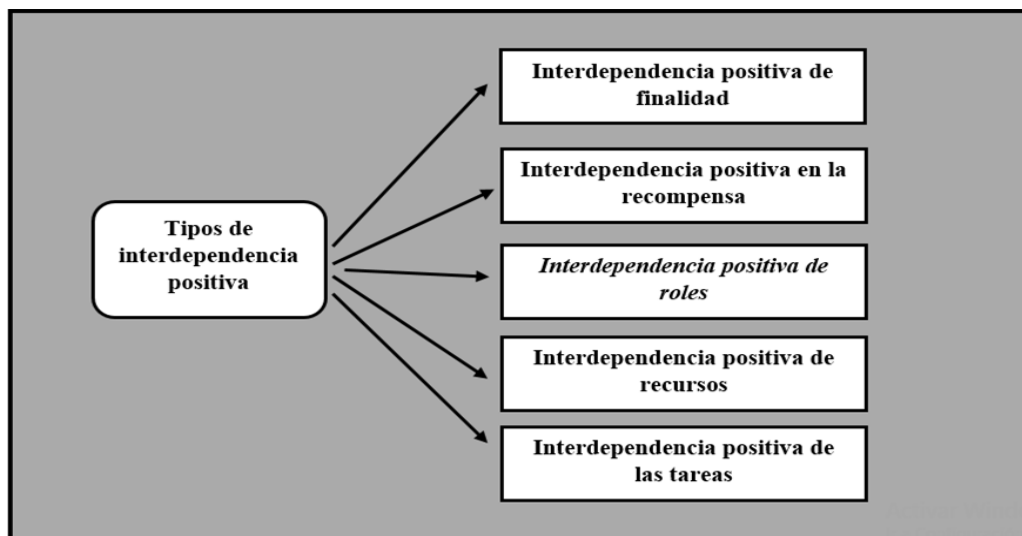
- El primer enfoque concibe la adopción de roles específicos en el grupo en relación con la tarea que se va a ejecutar. De este modo, el rol implica directamente la especialización de una actividad que un integrante desarrolla dentro del conjunto de obligaciones propias del equipo. Esta es una caracterización del rol sujeta a la responsabilidad asumida por un miembro de una parte de la tarea grupal. Un ejemplo ilustrativo de lo anterior sería que para hacer un informe conjunto sobre el tema de “los inicios de la aviación” un integrante se ocupase del desarrollo de los globos aerostáticos y planeadores, otro de los vuelos a motor y un tercero de los comienzos de la aviación civil (Slavin, 1999).
- La segunda perspectiva es asumir a los roles como papeles designados a los miembros del grupo con el fin que puedan desempeñar un cargo concreto en la dinámica del aprendizaje. La idea de rol en este plano se aleja de la anterior concepción en razón de que ya no tiene una correlación de dependencia con las actividades de la tarea del grupo. Se trata pues de actuaciones que tendrán que cumplir los alumnos respecto del manejo interno y de las posibilidades de interacción.

El planteamiento que seguiremos en la tesis será este último, porque pensamos que la relevancia del empleo del esquema de roles se centra en la posibilidad de permitir una mejora en la interacción; en consecuencia, la segunda concepción, por sus implicancias en la dinámica relacional dentro del grupo, es aquella que presenta mayores beneficios.

La mayoría de autores como Suárez (2010b), León (2002), y Brakely, Cross y Major (2007) acepta el esquema de roles como una propuesta eficaz para alentar un desarrollo óptimo en la dinámica interna del equipo cooperativo; no obstante, es

propio señalar que autores como Pujolàs (2002, p.19) clasifican al esquema de roles dentro de un tipo adicional de interdependencia positiva como se puede evidenciar en el gráfico a continuación.

Figura 2. Tipos de interdependencia positiva



Fuente. Adaptado de Pujolàs, 2002, p.19.

Esta clasificación propone cinco tipos de interdependencia positiva o las posibilidades de incentivarla dentro del orden de las opciones en el diseño de las actividades cooperativas. Se puede observar que fomentar la interdependencia, según este planteamiento, se asume como una tarea que puede utilizar estratégicamente diversos elementos. La presentación del esquema de roles como uno de los elementos que favorece la interdependencia nos parece adecuada, sobre todo al entender que su concepción debe entenderse como una alternativa, entre otras, de estimular los vínculos relacionales entre los estudiantes. Asimismo, en correlato con lo anterior, se podría concluir que estos recursos conjugados tendrían una incidencia mayúscula en fomento de la interdependencia, y por ello en la interacción.

1.3.3. Los tipos de roles asumidos

La literatura consultada muestra una variedad vasta de roles (Suárez, 2010b, Pujolàs, 2002, León, 2002, y Ferreiro y Espino, 2009) y con ella una multiplicidad

de rasgos que los definen. La tipología manifiesta en estas investigaciones no es unilateral ni existe un consenso abierto entre los autores, ya que encontramos propuestas bastante concretas como las de Ferreira y Espino (2009, p.143) quienes describen los siguientes roles:

Tabla 2. Los tipos de roles

Roles	Funciones
<i>Coordinador</i>	Dirige
<i>Verificador</i>	Registra
<i>Relator</i>	Controla
<i>Animador</i>	Promueve

Fuente. Tomado de Ferreira y Espino, 2009, p.143.

Autores como estos enfatizan en la idea de que los roles formulados deben primar en grupos reducidos y de un máximo de cuatro integrantes. Adicionalmente, señalan la necesidad de que estos sean rotativos con la finalidad de que todos los alumnos tengan la oportunidad de vivenciar distintas funciones de liderazgo. A pesar que estos autores son conscientes de la trascendencia del empleo de roles en el trabajo cooperativo, no precisan relevante detallar los rasgos particulares o los descriptores que definan el conjunto de roles asumidos.

En contraste con estas últimas perspectivas, podemos hallar otra opción mucho más compleja en la medida que se evidencia un trabajo con mayor grado de minucioso en el proceso de diseñar las descripciones que detallarán las responsabilidades propias de cada rol. Esta propuesta la sustenta Cristóbal Suárez (2010b, p.100) quien adapta una fórmula elaborada por Pujolàs en el año 2002.

Tabla 3. Distribución de roles en un equipo cooperativo

Rol	Responsabilidades
Coordinador	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orienta el trabajo del equipo hacia la meta común. ✓ Organiza el plan de trabajo con los otros miembros. ✓ Verifica que cada miembro del equipo desempeñe su rol y que se lleva a cabo la rotación de roles ✓ Si surge algún imprevisto, pide ayuda al profesor.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hace respetar el turno de palabra y busca encauzar la dinámica del equipo cuando se desvía de la meta. ✓ Fomenta la participación y la relación productiva.
Secretario	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anota los acuerdos del equipo en el Cuaderno del Equipo. ✓ Hace el seguimiento de las tareas del equipo. ✓ Organiza los productos de cada uno de los miembros. ✓ Dirige la integración, redacción o elaboración del trabajo del equipo. ✓ Controla el tiempo de la realización de las actividades
Portavoz	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habla en nombre del equipo con los otros equipos y coordina acciones con el grupo-clase. ✓ Coordina la evaluación de la meta común así como la evaluación de la dinámica del equipo. ✓ Comunica o expone los resultados del trabajo en equipo.
Gestor de recursos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recoge el material necesario para la actividad y procura que todos lo tengan. ✓ Coordina la búsqueda de nuevo material. ✓ Controla que todo el material se encuentre en orden una vez terminadas las actividades. ✓ Controla el orden del mobiliario educativo.

Fuente. Tomado de Suárez, 2010b, p.100.

Al igual cómo notábamos en la propuesta anterior, aquí también se fija un gama de roles reducida, empero la riqueza, a nivel declarativo, de las funciones descritas para cada uno de estos es eminentemente superior.

A partir de estas dos propuestas, creemos que es necesario definir una tipología propia que tome en cuenta lo más relevante de ellas, pues necesitaremos ajustarlas y adecuarlas en razón del trabajo que se desarrollará en la sección en la que se pondrá en marcha la investigación. En otros términos, este rediseño o reformulación adaptativa se sustenta sobre la base de condiciones como el tamaño del grupo, los perfiles de los alumnos y el tiempo de permanencia de los mismos en los equipos cooperativos. Estos factores antes descritos motivan la configuración de una lista de roles propia que nos asegure, en alguna medida, las posibilidades de potenciar la interacción comunicativa en los contextos particulares de la clase.

Tomando en consideración estas ideas, es necesario, en primer lugar, estandarizar el número de roles dentro de los grupos. La cifra más adecuada, en este contexto,

pensamos que es cuatro, debido a que es una cantidad recomendada incluso por algunos especialistas para el trabajo cooperativo, como se especificó líneas arriba, pero, además, porque es un número ideal para realizar un análisis acucioso, sin pasar por alto detalles que pueden ser importantes para la investigación como determinar la incidencia de la implementación en el accionar de los alumnos y su influjo en los niveles de interacción.

Otra razón también significativa para optar por la constitución de cuatro roles en el trabajo grupal es el modo como tradicionalmente se desarrolla el trabajo cooperativo en el curso, pues este siempre ha programado las actividades de aprendizaje en función de cuatro integrantes y por intervalos de tiempo de al menos tres sesiones. Esto quiere decir que las actividades de redacción de textos en equipos se desarrollan en una línea de etapas que simula un proceso real de redacción formal, con estadios como el procesamiento de la información, la formulación de un esquema de ideas, la composición de un borrador y la redacción final.

La elección de este diseño corresponde a unas características que toma como elemento principal la naturalización del proceso de construcción de un texto, cuya prioridad es brindar al estudiante los intervalos temporales para que pueda reparar en las etapas graduales de la producción textual. Al mismo tiempo, a pesar de que la elaboración como tal es proceso habitualmente de carácter individual, las habilidades de comprensión, diseño y construcción pueden ser trabajadas en un nivel básico de forma grupal y cooperativa

Atendiendo a estas precisiones, es que elaboramos la siguiente propuesta tipológica de roles.

Tabla 4. Tipología de roles

Roles	Funciones dentro del equipo
Coordinador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizador del plan de trabajo que orientará en proceso de redacción. ▪ Asegurar que todos los miembros cumplan las tareas asignadas en cada fase del proceso de redacción. ▪ Constata y verifica si la secuencia de actividades seguidas por el grupo permite la consecución de los logros de aprendizaje en cada uno de los productos entregados.

Secretario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registra las actividades encargadas al equipo. ▪ Agrupa y compagina los avances del equipo en cada una de las fases del proceso de redacción. ▪ Detalla los consensos asumidos por el grupo en función de cada instancia en el proceso de redacción.
Portavoz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordina las tareas del grupo en cada una de las etapas. ▪ Comunica los resultados conseguido por el grupo o señala las recomendaciones y sugerencias vertidas para la mejora de los productos textuales. ▪ Trasmite las ideas y opiniones de los participantes en torno a los productos textuales que se diseñan. ▪ Reformula lo que manifiestan los otros integrantes para clarificar los puntos tratados.
Mediador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registra la frecuencia con que los miembros demuestran actitudes adecuadas para facilitar la concreción de los productos textuales y se asegure de solucionar los conflictos. ▪ Identifica la efectividad de los ritmos de trabajo. ▪ Detecta los malos entendidos y las razones de los conflictos internos.

Fuente propia, 2016

En esta tipología, se prefiguraron 4 roles, los cuales presentan características propias que permitirían facilitar la conducción de las actividades cooperativas en los grupos. Se establecieron estos rasgos específicos, pues consideramos que cada rol contiene funciones de índole organizativa respecto de las actividades exigidas dentro del proceso del trabajo cooperativo. Además, incentiva una gestión de las obligaciones que apela a la uniformidad en la toma de decisiones y en constitución de una estructura jerárquica.

En base a estos, creemos que la relación entre los participantes se fortalecerá y el grupo trabajará conforme con la lógica del aprendizaje cooperativo, es decir, con un carácter de interdependencia y de interconexión mutua entre los integrantes tomando como referencia los objetivos que se tendrán que conseguir. En segundo lugar, se potenciará y reforzará el vínculo comunicativo, en la medida que el desempeño de las obligaciones fijadas dependerá de la capacidad dialógica de cada uno de los participantes, ya que las funciones son inherentes a la negociación e interpelación con los demás miembros sobre las tareas demandadas en situaciones puntuales del proceso de redacción textual que se vivenciarán.

Por ende, hemos caracterizado cada rol tomando en cuenta estos elementos en el contexto de las situaciones de aprendizajes cooperativos con la intención de que el

desempeño particular de estos roles derive en la ampliación de los canales de comunicación verbal, dado que las funciones siempre remiten a la constante apertura de los diálogos y a mejorar el intercambio dinámico de información.

1.3.4. Implementación de los roles en los equipos

La inclusión del esquema de roles exige una planificación pormenorizada para asegurar el éxito; en esa línea, Suárez (2010b) acota que entender que el equipo debe actuar organizadamente es de gran importancia para impulsar la eficacia del equipo cooperativo, por ello, el asunto no debe ser baladí, porque a través de esta forma de trabajo cooperativo el estudiante pasa de un rol pasivo, propio de la clase tradicional, a un rol eminentemente activo dentro de una organización social.

La advertencia de Suárez es destacable en la medida en que la implementación del esquema de roles no se configura como una solución inmediata a los problemas de falta de interacción por causas como la apatía o los conflictos internos. En este caso, el desarrollo de la puesta en marcha del esquema de roles conlleva un grado de responsabilidad y atención por parte del docente, debido a que su incorporación, como lo hemos manifestado, requiere conocer a los alumnos para disponer con acierto los tipos de roles y las características que estos albergan.

Un tema discutible en la implementación es si los roles requieren ser designados por el docente o si, por el contrario, los propios alumnos deben encargarse de definirlos. A pesar que autores como Suarez (2010b) arguyen que el docente solo debe limitarse a estimular que los equipos determinen los roles de sus miembros, así como las funciones concretas que deben desempeñar bajo este rol, creemos más oportuno que la participación del docente deba ser menos pasiva.

Somos de la idea, al igual que Pujolàs (2002), y Johnson, Johnson y Holubec (1999), de que es preferible en un inicio la elección de los roles por parte del docente para la organización de las actividades cooperativas considerando que este conoce los perfiles de sus alumnos y se puede servir de ello para asignar roles que potencien las relaciones y la interacción comunicativa. Por consiguiente, la preponderancia de la intervención docente en la asignación estratégica será crucial para el desarrollo de los grupos.

En esa línea, es de vital importancia que los docentes además se rijan de algunos criterios que permitan conceder a ciertos integrantes roles que vayan en sintonía con las características de su personalidad o de sus comportamientos. Evidentemente, ello significa que el docente pueda estar atento a estas reacciones para prefigurar un perfil del estudiante, sobre todo con el fin de facilitar su adaptación y pueda este fungir el rol sin problemas.

Ahora, bien, lo anterior es una posibilidad que no se debería contraponer a la idea de que los estudiantes puedan experimentar diferentes roles en el trabajo cooperativo, ya que de esta manera se podría lograr la apertura dialógica de los integrantes por efecto de su acomodación respecto de las características planteadas en los diferentes roles.

No obstante, creemos que también es importante, en instancias posteriores, otorgar libertad a los alumnos para que sean ellos quienes designen los roles o los asuman por propia voluntad, ya que esto permitirá registrar el nivel de significatividad y utilidad de los roles para los propios estudiantes. Además de lo anterior, por un lado, el docente deberá crear las condiciones necesarias para que en el grupo se presenten roles positivos que conduzcan hacia la madurez grupal y, por otro lado, garantizar, por su injerencia en el adecuado establecimiento y control de los roles, la consecución de los objetivos educativos (León, 2002).

1.3.5. Fomento de la interacción comunicativa

Los roles son, en principio, una fórmula que permite asegurar la interacción comunicativa y la interdependencia positiva, ya que como lo manifiesta Johnson, Johnson y Holubec (1999), a veces, los alumnos se niegan a participar en un grupo cooperativo o puede darse el caso de que no saben cómo contribuir al buen desarrollo de este. En situaciones de esta índole, el docente puede ayudar a resolver y prevenir la falta de interés y compromiso otorgándole a cada integrante un rol puntual que deberá desempeñar.

El esquema de roles cuenta con un conjunto de ventajas precisadas por Johnson, Johnson y Holubec (1999, p.24):

Tabla 4. Ventajas de los roles en el aprendizaje cooperativo

Ventajas de la asignación de roles	
1.	Reduce la probabilidad de que algunos adopten una actitud pasiva, o bien dominante, en el grupo.
2.	Garantizar que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas.
3.	Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles completamente interconectados.

Fuente. Tomado de Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 24.

Esta lista es un intento por demostrar la utilidad del esquema de roles como una estrategia que motiva la interacción entre los integrantes de los grupos, ya que la designación de responsabilidades y funciones es un modo para que; por un lado, se elimine la actitud pasiva, pues esta imposibilita el esfuerzo conjunto además de evitar la interdependencia; y por otro lado, permite incentivar la interacción dialógica que forma parte de las competencias interpersonales.

Al respecto debemos anotar que aunque el trabajo cooperativo tiene como impulso natural la consecución de la o las metas trazadas, las condiciones en las que se desarrolla no siempre son las ideales, dado que es común encontrarnos con estudiantes que no cuentan con las habilidades comunicativas básicas que podrían influir en el nivel de cohesión instaurado en el grupo. Además, como lo señala Ovejero (1988), otro aspecto que hay que considerar, en el ámbito de la instrucción, es cómo se establece la percepción de unos respecto de otros, porque este simple hecho puede tener una injerencia poderosa en el aprendizaje, ya que hay un conjunto de sentimientos y conductas que pueden verse condicionadas.

Complementando la idea anterior, hay que apuntar que uno de los denominadores claves en el trabajo cooperativo es el nivel de las habilidades interpersonales, dado que como lo indican Calle, De Cleves y Velásquez (2011), en un breve ensayo sobre la incidencia del factor emocional en el aprendizaje, las emociones humanas definen las acciones posibles que se pueden realizar en un contexto individual o colectivo. Esto sucede porque dirigen y motivan la atención, crean significados y permiten la socialización, de ahí que estas características constituyan un aspecto favorable para el aprendizaje.

El fenómeno comunicativo, en toda su complejidad, comprende no solamente un traslado bidireccionalidad de códigos que remiten un mensaje, pues el circuito comunicativo también abarca una serie de aspectos de tipo psicológicos, comportamentales y emotivos. Por ello, es que la comunicación entre pares en el contexto educativo supone una configuración especial de elementos que se conjugan para hacer del lenguaje en su estatus dialógico un medio fundamental para el aprendizaje. Esta reflexión nos lleva a contemplar el lenguaje desde una perspectiva didáctica, ya que como lo plantea Renzo Titone (1986, p.32-33)

A través del lenguaje se instauran en la enseñanza todo un conjunto de procesos de participación, intercambio, trato, etc. que conllevan la definición explícita o implícita de un contexto relacional interpersonal; contexto que a su vez, se constituye en una de las dimensiones fundamentales de la enseñanza y que condiciona notablemente sus efectos.

El lenguaje entendido como un medio será un recurso fundamental para recrear procesos de intercambio y establecer contextos relacionales que implicarán un soporte necesario para el aprendizaje, de ahí que se pueda señalar, siguiendo a Villalta y Martinic (2012), que el lenguaje es un producto y una herramienta de desarrollo humano construido a través de la interacción del sujeto con otros sujetos y que este es además inherente al proceso cognitivo.

Esto quiere dar a entender que la vinculación dialógica e interactiva entre los sujetos funcionará como una plataforma experimental del contacto humano sobre el cual será posible el desarrollo cognitivo de estos. En ese sentido, el éxito o fracaso en la creación de estos contextos interactivos vinculantes idóneos tiene importantes consecuencias de cara al tipo y nivel de aprendizaje logrado (Titone, 1986).

La esencia de la interacción dialógica, por tanto, tendrá un correlato en los alcances de los objetivos y logros que puedan obtenerse. Por consiguiente, dentro del trabajo cooperativo, será prioritario incentivar la creación de estos contextos y facilitar estas condiciones, dado que de lo contrario la participación y la implicancia de los integrantes en la dinámica del trabajo en equipo será poco o nada significativa, lo cual desvirtúa por completo los basamentos del método cooperativo. Por tal motivo, frente a dificultades de este tipo, podremos hacer uso de recursos válidos como el

planteamiento de roles dentro de los equipos conformados. Este mecanismo nos permitirá no solo dotar de funciones a los participantes, lo cual conlleva de por sí un grado de responsabilidad, sino que además justificará a priori la implicación dialógica e interactiva de los miembros en el trabajo grupal.



1.4. SITUACIONES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS UNIVERSIDADES

Existen diversos modelos de aprendizaje que se utilizan frecuentemente en el contexto universitario, pero la predilección de uno u otro estará condicionada por diversos factores, tanto a nivel del aula como en la escala de toda la universidad, además de notar que el entorno tiene implicancias importantes en la dinámica educativa de cada institución.

Si nos adentramos en analizar el influjo que ha tenido el aprendizaje cooperativo en el nivel universitario, constataremos que pocas investigaciones dan cuenta de esto, ya que desde los trabajos del grupo Minnesota, que pretendía aclarar los efectos de la cooperación sobre el rendimiento y determinar las diferencias con los tipos de aprendizaje competitivo e individual, iniciado en los años 60 hasta la década de los 90 sobre un total de 194 investigaciones, solo un porcentaje equivalente al 3% informa sobre las intervenciones desarrolladas en niveles educativos de enseñanza adulta y universitaria. (Cano, 2011).

Con base en lo mostrado por los datos, notamos un tratamiento somero del estudio del aprendizaje cooperativo en la universidad, sobre todo en estas primeras tres décadas cuando el tema se posicionó como uno de interés mundial. Ahora, es tal vez este primer silencio investigativo, lo que de alguna forma permitió una asociación estrecha, por no decir única en muchos casos, entre el trabajo cooperativo y la educación escolar.

Tratando de explicar lo anterior, podría ser que este fenómeno responda a que si bien el trabajo en grupos se concibe como una práctica frecuente en la universidad, este no supuso que estos cumplan con condiciones como la organización sólida o la interdependencia entre los miembros, sino que eran más bien asociaciones libres, sin una perspectiva en muchos casos definida y sin la implicación de los docentes (Fabra, 1992). Aunado a ello, otro aspecto que también contribuyó a esta tendencia fue que los principales especialistas enfocaran sus trabajos básicamente en el ámbito educativo infantil y secundario.

No obstante, este tipo de aprendizaje tiene una gran tradición en la intervención como modelo didáctico en las esferas de la educación superior, esencialmente como una alternativa al aprendizaje individual o competitivo. Incluso, se puede

confirmar, por sus propias características, que encuentra un ámbito de implementación ideal en este ámbito, pues el grado de independencia, responsabilidad y las habilidades sociales de los alumnos en este nivel son sin lugar dudas mayores. Por este motivo, sus posibilidades de adaptación y de funcionalidad respecto de los objetivos son más plausibles o, en todo caso, tiene mejores opciones de ser aprovechada.

De igual manera, hay que acotar que dentro de los nuevos escenarios son imperativos los cambios sustanciales sobre las propuestas de las entidades de educación superior para que plieguen sus proyectos en asonancia con las demandas laborales e inherentes de la sociedad del conocimiento. Así, se genera un cambio de orientación, pues

Las nuevas perspectivas pedagógicas reclaman un proceso formativo centrado en el estudiante, orientado al desarrollo de competencias mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje activas, cooperativas y que tengan en consideración el tiempo trabajando por el alumnado en diferentes escenarios, tanto dentro como fuera del aula (Aramendi, Bujan, Garín y Vega, 2014,p. 412).

La propia inercia del paradigma actual del conocimiento en el plano educativo enfatiza una apuesta por una visión del proceso de enseñanza y aprendizaje donde el protagonismo recaiga en los estudiantes, debido a que el desarrollo de sus conocimientos y habilidades se conseguirán a partir de una dinámica de trabajo en la cual la participación constante y la interrelación positiva entre iguales sean un factor capital. En ese sentido, tomando las ideas de Maldonado (2014), se requiere plantear escenarios de enseñanza donde no solo se privilegie un aprendizaje individual, exclusivamente, sino que se haga hincapié en una fórmula que recupere el valor del hombre como ser social y dé reconocimiento al esfuerzo colectivo. Ello involucra básicamente la reorientación del aprendizaje guiado por modelos con sustratos cooperativos que revaloricen el vínculo social e interactivo como vehículo para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

Asimismo, como lo anuncia Marín y Blazquez (2003), la sociedad informativa en la que estamos inmersos exige introducir como elemento imprescindible en el currículum el desarrollo de habilidades cooperativas, ya que valores como el

respeto por los demás, el compartir o la revitalización de los propios puntos de vista deberían convertirse en factores integrantes del propio proceso educativo.

Hay que apuntar que no solamente los esfuerzos por incluir este tipo de modelo surgen a raíz de razones puramente coyunturales, sino que su valía tiene relación directa con las riquezas de índole formativa; en otras palabras, el aprendizaje cooperativo contiene un sinnúmero de ventajas y estas pueden ser sumamente relevantes en el proceso que se desarrolla en las instituciones universitarias.

Por eso, si se eligiesen algunas competencias esenciales requeridas para la adaptación e inserción adecuada del estudiante en el ámbito laboral, dentro de estas se encontraría sin lugar a discusión el trabajo en equipo. De ello, se colige, en sintonía con lo planteado por Brakley, Cross y Major (2007), que la cooperación deba tener un énfasis especial como estrategia fomentada en todas las dimensiones de la enseñanza que se brinda en la universidad en razón de que ayuda a poder apreciar múltiples perspectivas y a desarrollar competencias para abordar colaborativamente los procesos más comunes de cara a una realidad diversa donde suele ser esencial las aportaciones desde la experiencia académica personal.

Además, impulsa una doble obtención de aprendizajes sociales y académicos en el mismo plano. Estas habilidades cooperativas hacen que se incentive la interacción, el liderazgo distribuido y un clima de convivencia y entendimiento mutuo que supone el mejoramiento de cualidades de índole intrapersonal (Aramendi et. al., 2014).

De igual modo, lo esencial de este modelo se centra en que estimula el aprendizaje a través de mecanismos de carácter social como las discusiones en grupos y mediante la construcción argumental en ámbitos de discrepancia. En estos entornos, se producen debates entre estudiantes que poseen distintos grados de conocimientos sobre un tema. Al mismo tiempo, permite que las opiniones se confronten, y ello ayuda a revalorizar el enfoque de cada integrante y contribuye al intercambio de ideas con los otros. Inclusive, llega a alentar procesos metacognitivos y de autorregulación de los aprendizajes (Maldonado, 2007).

Los aportes que tiene la metodología de aprendizaje cooperativo en el ámbito de la educación superior han sido sumamente valiosos y descollantes, lo cual es constatable por la información que revelan cientos de estudios donde los planes cooperativos muestran en general, en contrapartida con otros modelos, mayores rendimientos, un razonamiento de nivel superior en los alumnos y una mayor transferencia de lo que se aprende en una situación a otra (Barkley, Cross y Major, 2007).

Alcanzar los objetivos y utilizar esta vía como medio es una opción interesante, pero que no está exenta de problemas en su puesta en marcha, ya que el trabajo cooperativo en el aula universitaria no solo implica la reunión de alumnos en torno a un objetivo común, sino es una tarea más compleja que parte incluso desde un planteamiento curricular. Ello se revela en la configuración de sesiones de clase donde los diseños aprovechen las virtudes del modelo cooperativo y puedan canalizarlos en beneficio del desarrollo de los aprendizajes.

De igual forma el modelo cooperativo dependerá, además de varios elementos implicados en su propia estructura, de una condición central que determinará su funcionamiento: la interacción dialógica y cooperativa entre sus integrantes. Esta relación vinculante es un requisito medular en la concepción de dicho modelo. Solo mediante la comunicación constante y la estrecha interdependencia entre los estudiantes será posible que todos se beneficien.

Ahora bien, bajo mi propia experiencia de trabajo, en una universidad privada de Lima, en la cual laboro desde hace cinco años, puedo manifestar que la implementación de este tipo de actividades muchas veces no nos deja complacidos totalmente, debido a que los productos y el desarrollo de los aprendizajes no se producen como uno esperaría. Lo concreto en este punto es entender los posibles errores que se cometen en la conducción o el monitoreo de las acciones cooperativas, reflexionar sobre los desaciertos en implementación de las sesiones, y comprender finalmente qué los motivó.

Las primeras aproximaciones, realizadas a través de la observación constante y sobre la base del diario de campo (Ver anexo 1), apuntaron a estar más atento a las instancias del trabajo y a la forma de proceder de los alumnos. Con paciencia,

denuedo y determinación, pude ir descartando falsas señales de aquello que implicaba un problema significativo en el desarrollo de las actividades cooperativa que impedía la consecución de los logros esperados.

El curso al cual nos referimos es de carácter masivo y se dicta en los primeros semestres de todas las carreras universitarias, y este, básicamente, se centra en el aprendizaje de la redacción académica formal. El nivel de relevancia que tiene esta metodología es importante, en la medida en que solemos proponer el trabajo cooperativo en la construcción de textos. Algunas veces el trabajo dura toda la sesión; sin embargo, hay ocasiones en que las actividades grupales pueden extenderse por varias clases.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que es un curso de seis horas semanales, lo cual permite un trabajo pormenorizado en torno a temas de redacción y de construcción lógica de ideas. Por lo general, el cronograma de clases en todos los semestres contempla dos evaluaciones calificadas pensadas para ser desarrolladas en base a estrategias cooperativas y que siguen una ruta que plantea una serie de fases en las cuales los estudiantes generan textos formales cada vez más complejos orientados por un proceso de producción textual.

Por otro lado, como se resaltó líneas arriba, se suscitaron problemas relacionados con los efectos del aprendizaje cooperativo; y si bien se pudieron hallar un conjunto de inconvenientes, alguno de ellos poco relevantes, sí hubo uno en particular, cuya incidencia en las actividades cooperativas tuvo un impacto directo en los resultados y logros obtenidos por los grupos. Esta falencia era la falta de interacción dialógica en ciertos grupos, vale decir, que literalmente los alumnos no establecían puentes comunicativos con sus pares. Parecía, en estos, que la conducción de las realizaciones no tenía un rumbo fijo y que más bien la planeación y los consensos eran aspectos ausentes. La realidad es que esta falta de verbalización de las ideas y de sus pensamientos impidió la consecución de acuerdos y, por ende, una real contribución que dé cuenta de esfuerzos compartidos para el logro de metas comunes.

Ante esta realidad y en aras de poder plantear opciones de solución para enfrentar este problema evidenciado en mis salones de clase, es que la investigación buscará

resolver la siguiente pregunta central: *¿cómo favorece el esquema de roles la interacción comunicativa de los estudiantes en entornos de aprendizaje cooperativo de un curso de redacción formal académica en una universidad privada de Lima?*

Asimismo, en base a esta interrogante, es que formulamos una hipótesis de acción que supone implementar los esquemas de roles para lograr un mayor nivel de interacción comunicativa de los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje cooperativo en un curso de redacción formal académica. En este sentido, se busca que la incorporación del esquema de roles pueda ser un detonante para promover una dinámica de interacción que se ampare en la interdependencia lograda por la fluidez comunicativa.

En esta línea, los objetivos específicos que orientarán la investigación serán los siguientes:

- A. Describir las interacciones comunicativas de los estudiantes desarrolladas durante la aplicación del esquema de roles en las actividades en un curso de redacción formal académica.
- B. Implementar el esquema de roles en la planificación de acciones de aprendizaje cooperativo desarrolladas en un curso de redacción formal académica.

Abordar este problema se presenta como una necesidad en el contexto del curso desarrollado, pues la medida planteada busca, en esencia, cambiar la situación que hemos registrado en nuestras observaciones iniciales (ver anexo 1) y no solo ser un paliativo temporal. La deficiencia revelada en el nivel de interacción comunicativa es un problema tanto para la adecuación de las actividades en relación con las características del aprendizaje cooperativo, como para la consecución de las capacidades proyectadas en el curso.

La significatividad del proyecto de investigación, cuyo propósito es la implementación de los esquemas de los roles, radica en la posibilidad de restaurar el nivel de interacción comunicativa necesario para que los alumnos conformen realmente grupos cooperativos y, también, para que las actividades realizadas por estos puedan, en su dimensión más amplia, conseguir los beneficios que este tipo de aprendizaje comprende.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS



CAPÍTULO 1. DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación que llevamos a cabo se circunscribe dentro del paradigma cualitativo, pues esta se funda en una perspectiva interpretativa centrada en la exploración y entendimiento del significado de las acciones de seres vivos comunes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Debido a esto, el investigador concentra sus esfuerzos en desentrañar el sentido de las vivencias e interacciones de los participantes y para ello sigue procesos de indagación flexible que evalúan con determinación el desarrollo natural de los sucesos.

Al mismo tiempo, esta dimensión investigativa apuesta por emplear generalizaciones de los resultados que escapan del campo de lo probabilístico; es más, el investigador se introduce en las experiencias de sus actores y va construyendo conocimiento a partir de la diversidad ideológica propia de ciertos contextos examinados. Dicho de otra forma, se vale de realidades subjetivas, la cuales varían en su forma y contenido, entre individuos y grupos. Por eso mismo, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el universo social es relativo y únicamente puede ser comprendido (o construido) desde el punto de vista de los actores estudiados (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, y Colás y Buendía, 1998).

La Torre, Rincón y Arnal (1996), tomando ideas de Mykut y Morehouse (1994), proponen una lista de características de la investigación cualitativa que resume bastante bien los aspectos más relevantes que la constituyen.

1. El foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo
2. El diseño es emergente y se elabora sobre la información recogida
3. El muestreo es intencional, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar los resultados.
4. La recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales, no controladas
5. Enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación.

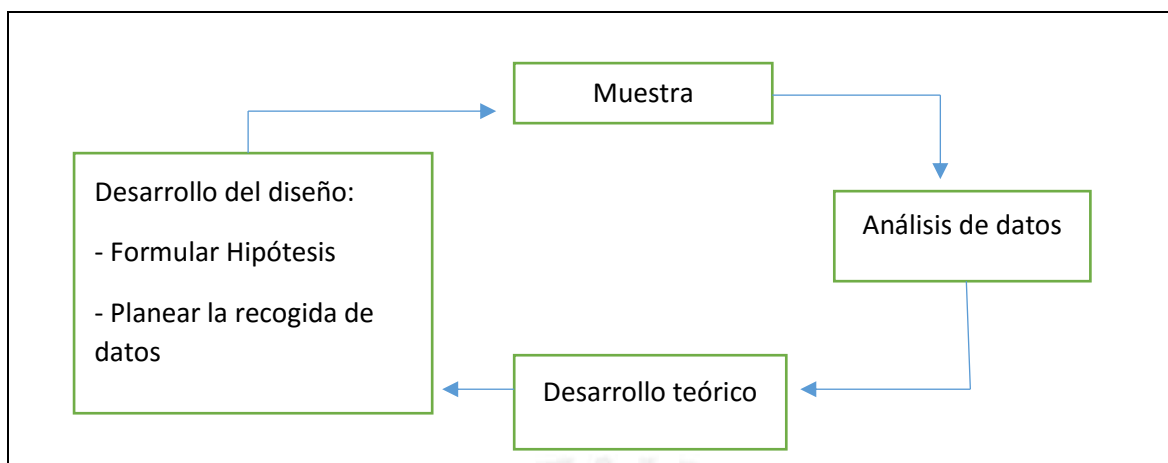
6. Los métodos de recogida de información son cualitativos, es decir, de naturaleza interactiva.
7. El análisis de datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida.

Como se puede evidenciar, este tipo de investigaciones se orienta sobre todo a describir e interpretar los propios fenómenos sociales y, por consiguiente, sirve también para analizar las temáticas de orden educativo, dado que permiten convertir los datos obtenidos en significados complejos mediante procesos interpretativos (Colás y Buendía, 1998).

Por los aspectos descritos, la línea de nuestra investigación converge con este enfoque teórico, en razón de que se encuentra estrechamente vinculado con el análisis de ambientes naturales en los que buscamos comprender cómo los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En el caso particular de la tesis, se procurará examinar la implementación de los roles en contextos de aprendizaje cooperativo y entender mediante las opiniones y la percepción de los mismos participantes cómo esta podría motivar o no un mayor nivel de interacción comunicativa.

El enfoque cualitativo está definido por encauzar el proceso de investigación en diferentes fases; sin embargo, estas no se desarrollan de manera lineal y sucesiva, sino más bien plantea una dinámica interactiva, lo cual implica que en todas las instancias de análisis existirá una estrecha relación operante entre la recogida de datos, la hipótesis y el muestreo. Este diseño del proceso de investigación cualitativa se ve representado en el siguiente gráfico, que es una adaptación hecha por Colás y Buendía (1998, p.253) en base a ideas de Lincoln y Guba (1995).

Figura 3. Proceso de investigación cualitativa



Fuente. Tomado de Colás y Buendía, 1998, p. 253.

1.2. HIPÓTESIS DE ACCIÓN Y EL FOCO DE INVESTIGACIÓN

Como se pudo constatar, la falta de interacción dialógica se presenta como un obstáculo permanente en el desarrollo de las clases en el curso de redacción universitaria; por ello, es que nuestro labor analítica sobre el proceso cooperativo supone un esfuerzo por ofrecer una respuesta efectiva a nuestro problema de investigación que plantea lo siguiente: ***¿cómo favorece el esquema de roles la interacción comunicativa de los estudiantes en entornos de aprendizaje cooperativo de un curso de redacción formal académica en una universidad privada de Lima?*** Ello implica develar la importancia de los roles en la interacción comunicativa dentro de los entornos de aprendizajes cooperativos y determinar cómo la carencia de un nivel significativo de comunicación entre los integrantes conlleva a que se desvirtúe el trabajo cooperativo como tal.

En ese sentido, creemos necesario plantear algunas alternativas para mejorar esta dimensión dialógica. Por eso mismo, la investigación intentará probar la potencialidad que puede tener la implementación del esquema de roles para revertir esta problemática dentro de ámbitos cooperativos. Por ello, la tesis posiciona el punto focal de su análisis en razón de la siguiente hipótesis de acción.

Implementar los esquemas de roles favorece la interacción comunicativa de los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje

cooperativo en un curso de redacción formal académica en una universidad privada de Lima.

A partir de esta proposición, la investigación intentará validar la hipótesis esbozada en escenarios reales a través de la interpretación de los datos que se puedan extraer de las situaciones analizadas. En otros términos, lo que se pretenderá es sustentar este supuesto en torno a las evidencias manifiestas en el estudio de campo y esto se realizará en concordancia a los **dos objetivos centrales** de la investigación, los cuales apuntan a:

- A. Describir las interacciones comunicativas de los estudiantes desarrolladas durante la aplicación del esquema de roles en las actividades en un curso de redacción formal académica.
- B. Implementar el esquema de roles en la planificación de acciones de aprendizaje cooperativo desarrolladas en un curso de redacción formal académica.

Intentaremos mediante las evidencias conseguidas por los instrumentos, en primer lugar, revelar y determinar cómo es que se suscitan las interacciones de índole comunicacional entre los integrantes de los diversos equipos durante el empleo de los roles. La finalidad de este objetivo es poder revisar con mayor detalle y conocimiento de causa la incidencia de los roles en el fomento de los diálogos y de la interacción sostenida. Asimismo, desvelaremos la funcionalidad de cada uno de los roles, vale decir, que averiguaremos lo determinante que fueron para promover la comunicación entre los miembros del grupo.

En segundo lugar, otro punto clave es implementar el esquema de roles. En este sentido, se pretende generar un estructura metodológica en algunas sesiones para poder instaurar el uso de los roles. Para esto, hemos elaborado un plan de acción que sirve como un plano de coordenadas que orienta la implementación con el fin de tener un diseño que adecúe el empleo de los roles con las características propias del aula y de los logros de aprendizaje.

Ahora bien, la población de análisis, de la cual se partirá para sentar la propuesta de implementación de los roles en el fomento de la interacción comunicativa, será la sección de un curso, de los primeros ciclos de la universidad, denominada

Comprensión y Producción del Lenguaje 1, la cual tuve a mi cargo en el semestre 2016-2.

La propuesta de investigación busca demostrar este supuesto hipotético basando su desarrollo en el diseño de un plan de acción que sigue las directrices del modelo metodológico de la investigación-acción. Por tal motivo, el plan configura un planteamiento que pondrá en marcha un sinnúmero de acciones programadas con la finalidad de mejorar el deficiente nivel dialógico existente entre los estudiantes a través de la inclusión del esquema de roles.

Adicionalmente, vale aclarar el hecho de que tener un plan de acción no invalida el desarrollo de adaptaciones y reajustes en la secuencia de las clases según la respuesta de los alumnos frente al empleo de los roles. Por la misma naturaleza de la investigación-acción, será necesario conducir la investigación a través de un proceso cíclico y auto reflexivo, de ahí que la hipótesis no solo tenga una instancia de validación efectiva, sino idealmente podría tener múltiples situaciones en donde se ponga a prueba los cambios que buscan la mejora de los niveles de interacción. No obstante lo anterior, en el caso de la tesis, solo contaremos con dos estadios o ciclos de validación para corroborar si los roles influyen en la mejora del nivel de interacción comunicativa y cómo se tendrían que implementar en el plan de clase para que esto ocurra.

1.3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción se constituye como aquella metodología de orientación cualitativa que nos permite acercarnos de manera reflexiva a la práctica para producir conocimiento y a partir de este promover mejoras y transformaciones dentro del ejercicio docente. Este enfoque persigue sustancialmente un cambio efectivo a través de la acción comprometida para instaurar transformaciones sustantivas en la práctica a nivel de grupos o instituciones (Jacob, 1985).

El propósito fundamental de esta metodología investigativa es modificar la práctica pedagógica mediante el desarrollo de procesos de reflexión sobre el desempeño docente. El incentivo para este tipo de investigación se base en “acortar la brecha entre las prácticas escolares y la investigación, mejorar las decisiones y las

prácticas de los maestros y ayudar a los maestros a desarrollar un enfoque de problema solución para la problemática del aula.” (Olson, 1991, p.21).

También, los procedimientos de investigación-acción no son ajenos al rigor científico de cualquier investigación, dado que cuentan con rasgos sistemáticos y contemplan en su diseño partes concordantes con el método científico, como el planeamiento del problema e hipótesis para su solución, un plan de acción para probar la hipótesis, análisis de datos, deducción de conclusiones y valoración de la acción en relación con la meta deseada. (Colás y Buendía, 1998). No obstante, presenta innegablemente algunas particularidades metodológicas, como el hecho de poder realizar refundaciones del plan de acción indeterminadamente para asegurar la inclusión de medidas correctivas que repercutan en los resultados finales.

Además, este modelo de investigación nos permite realizar investigaciones en entornos naturales, es decir, in situ. Este rasgo es particularmente importante, puesto que la indagación se realiza en el mismo espacio en el que se genera el proceso pedagógico y será desde donde obtengamos información real y de primera mano sobre los sujetos actuantes y sus procesos de socialización. En ese sentido, tomando las ideas de Jacob (1985), se puede adicionar que lo que caracteriza a este modelo de investigación es que la génesis de la problemática advertida y la definición de sus objetivos no parten de la influencia teórica directamente, sino que estas se concretan en función del análisis de una situación determinada.

La investigación-acción conlleva también desarrollar una serie de habilidades en el docente investigador que permitan observar críticamente la realidad educativa; de igual modo, tendrá que valerse del uso de técnicas e instrumentos de recojo de información y con el fin de obtener información significativa sobre las situaciones pedagógicas acontecidas dentro del aula. Es importante subrayar, siguiendo las ideas de Colmenares y Piñero (2008), que las técnicas utilizadas deben responder a un proceso planificado e intencionado de las acciones a seguir, desde el punto de vista investigativo y desde la perspectiva formativa de quienes participan.

Por otra parte, también la “investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio profesional en

situaciones concretas, complejas y humanas” (Elliot, 1993, p.71). De esta manera, se podrán introducir planes de mejora que busquen fortalecer los procesos de aprendizajes que deriven en la formación y desarrollo de habilidades, capacidades y competencias exigidas por la institución y por el contexto en el cual se enmarca los paradigmas educativos.

La investigación-acción como metodología no estuvo enraizada desde sus orígenes con el plano pedagógico, pues su evolución inicial está sustentada en las ciencias sociales como la psicología (La Torre, Del Rincón y Arnal, 1996, y Colmenares y Piñero, 2008). Este modelo intenta emplear métodos de investigación-acción experimental a los objetivos, mejoras y cambios de la sociedad. Esta propuesta surge como reacción, en los años 20, a las manifestaciones de investigación empírico-experimental asociadas al fenómeno educativo.

El matiz cuantitativo de los enfoques investigativos anteriores resultan ser insuficientes para esclarecer o encontrar información sustancial sobre diversos asuntos y situaciones educativas que motiven cambios enriquecedores para la práctica pedagógica. En esta línea, la investigación-acción abrió las posibilidades para repensar las formas y los métodos de aproximación a la realidad asumiendo que los enfoques cualitativos incorporan propuesta innovadoras, pero que revelan ciertas limitaciones descriptivas o interpretativas en función de la complejidad inherente del fenómeno pedagógico.

Otro de sus basamentos fundamentales es que al ser una investigación cualitativa se adecúa de mejor forma a examinar la realidad y las percepciones de los propios sujetos implicados, lo cual presupone la obtención de un conocimiento más profundo y comprometido. En la medida en que fomenta una implicación de todos los actores involucrados en los procesos educativos, podemos señalar que posee asimismo un carácter democratizador. Tal rasgo supone la preminente participación comprometida de estudiantes y docentes en procesos de investigación, porque a través de ello se intenta recabar un conjunto de visiones y percepciones experimentadas y asumidas en distintos ámbito de acción.

Dentro de la pluralidad de posibilidades inherentes de la metodología, hay un rasgo que caracteriza la investigación-acción y por el cual, en cierta medida, resolvimos

elegirla: su flexibilidad y adaptabilidad; estas cualidades se logran revelar por la posibilidad de incluir cambios que se pueden producir durante su aplicación, y en la forma de la experimentación e innovación que caracteriza al método (Cohen y Manion, 2002). Esto último permite analizar problemas relacionados al ejercicio pedagógico dentro del aula, ya que la naturaleza de estos requiere cierto grado de adaptabilidad y adecuación para desarrollar un análisis certero del fenómeno estudiado.

Del mismo modo, por su condición cíclica, incorporar una forma de ser y ejercer la docencia, vale decir, que no solamente la puede implementar el profesor en un momento determinado de su práctica, sino que puede ser parte de su ejercicio docente permanente que lo faculta, en términos de indagación exploratoria, de fungir como un actor autocrítico de su propia práctica, además de generador de cambio y transformación.

Esta última idea toma como eje el protagonismo asumido por el docente, que no debe suscribirse únicamente al aula o a la escuela, sino también a la implicación como un profesional de la investigación, que sondea sistemáticamente su práctica y reflexiona manteniendo una actitud abierta y comprensiva ante los aspectos críticos evidenciados (Blández, 1996). Solo a través de este enfoque receptivo es que el docente-investigador se podrá adentrar en los problemas medulares y ofrecer respuestas que las trasciendan.

A pesar de que exista un vinculación esencial entre la teoría y la práctica, según como lo entiende Elliot (1993), “la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos” (p.73). Por esto mismo, es una metodología que se aúna estrechamente con la idea de renovación y evolución constante en aras de la mejora en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una característica sumamente importante de esta metodología es la dinámica que se establece entre la investigación y la acción práctica en un tránsito constantemente modificador. Se deduce que este binomio es una concatenación de instancias, en ningún caso lineal, entre el análisis crítico y reflexivo de un problema o una situación, y el inmediato surgimiento de un plan de mejora, pues su

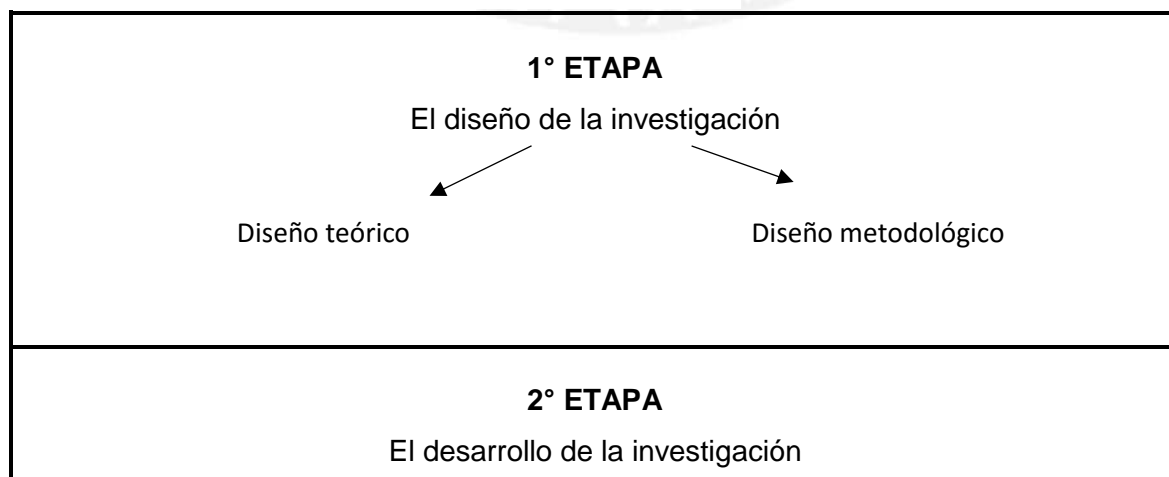
sistematicidad radica en el retorno constante para refinar los cambios en la práctica y conseguir la mejora real. Por ello, Cohen y Manion (2002) acotan lo siguiente respecto de este punto.

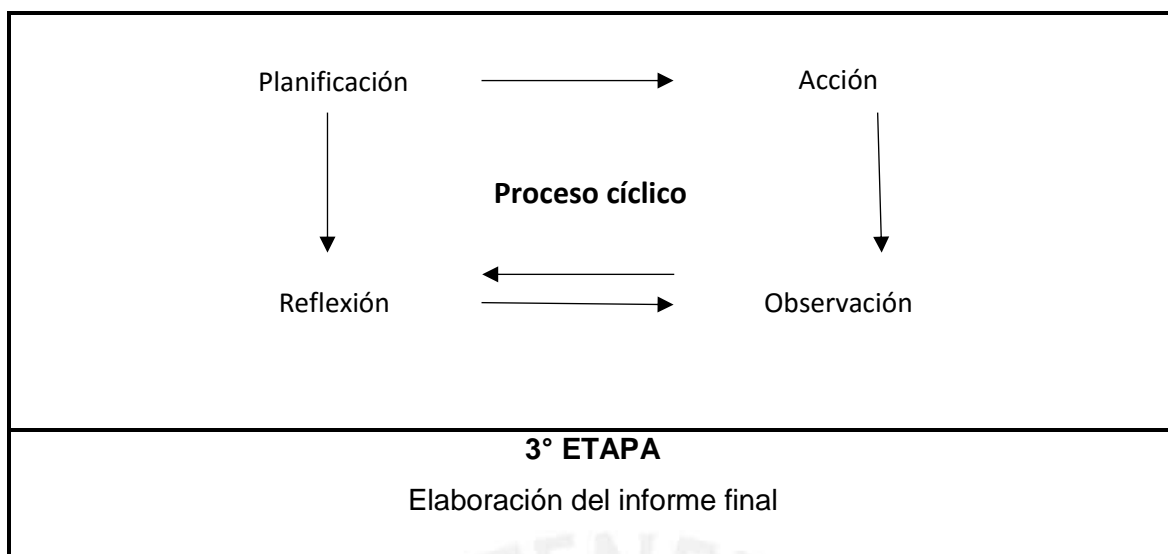
Esto significa que el proceso paso a paso se sigue constantemente sobre periodos variables de tiempo y por una variedad de mecanismos (cuestionarios, diarios, entrevistas y estudios de casos, por ejemplo), de modo que se pueda traducir la realimentación resultante de modificaciones, ajustes, cambios de dirección, redefiniciones, según se necesite, para producir beneficios duraderos (p.279).

Es propio señalar, en este contexto, que por lo anunciado líneas arriba, la investigación-acción es sin duda el modelo que mejor se ajusta con los intereses investigativos que nos motivan y por las posibilidades que nos otorga en el nivel exploratorio e interpretativo dentro de los procesos educativos que analizaremos.

De igual forma, cabe señalar que asumiremos un modelo determinado de la investigación-acción, el cual se conduce bajo las coordenadas del enfoque formulado por John Elliot (1993), pero que incluirá adaptaciones tomadas de Blández (1997). Este modelo cíclico propone tres etapas fundamentales de la investigación-acción, a saber, diseño de la investigación, desarrollo de la investigación y la elaboración conclusiones finales, como se muestra en el siguiente gráfico.

Figura 4. Etapas fundamentales de la investigación acción

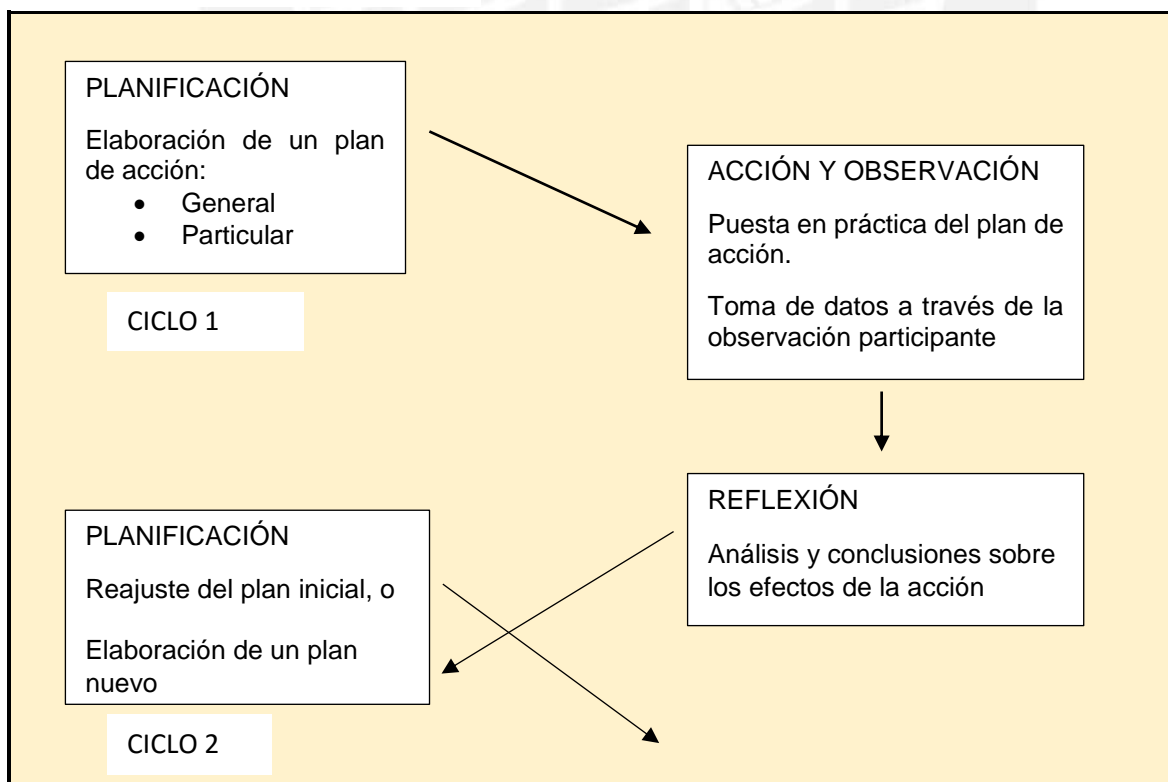


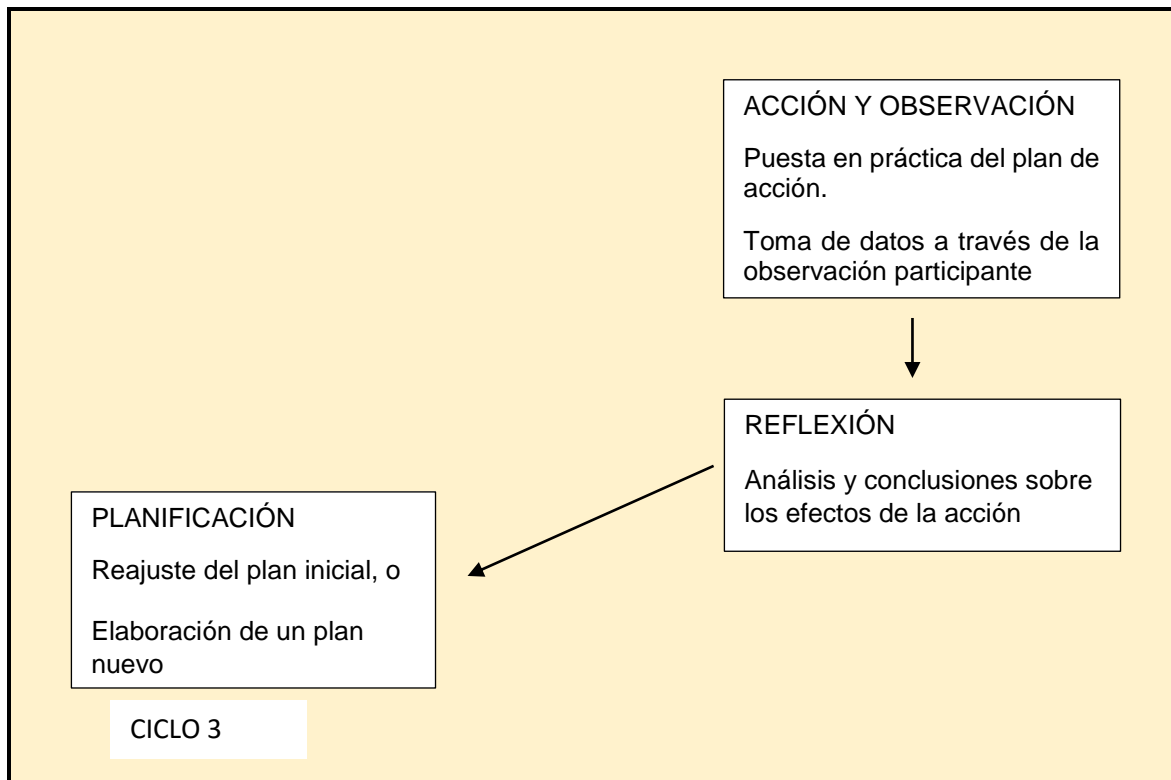


Fuente. Tomado de Blández, 1996, p. 50.

Dentro de la segunda etapa, se consideran faces intermedias ligadas con la reflexión, el reconocimiento de los fallos en la implementación y el reajuste del plan inicial. Como se puede constatar, se trata de un diseño inherentemente cíclico e interactivo, que implica una suerte de espiral continuo entre la acción y la reflexión como se aprecia en el siguiente gráfico.

Figura 5. El proceso cíclico de la I-A





Fuente. Tomado de Blández, 1996, p. 80.

1.4. PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción propuesto para la investigación es el siguiente:

1. Diagnosticar los niveles de interacción comunicativa de los estudiantes en trabajos cooperativos
2. Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia del uso de los roles en las actividades de aprendizaje cooperativas
3. Implementar el esquema de roles en los equipos de trabajo cooperativos que conformen los alumnos.
4. Realizar monitoreo al funcionamiento de los roles asumidos durante las actividades cooperativas como a las acciones organizadas en el planeamiento de las sesiones.
5. Identificar los niveles de interacción comunicativa de los estudiantes al finalizar la aplicación del trabajo con el esquema de roles.

El plan de acción establecido se llevará a cabo con un grupo mixto de 36 alumnos que comparten las siguientes características:

Ciclos previos en la universidad	Ninguno
Cantidad de veces matriculados en el curso	1ra vez en todos los participantes
Cantidad de cursos asumidos por los estudiantes en el ciclo	5
Ciclo académico del año 2016	Segundo
Nombre del curso	Comprensión y Producción del Lenguaje 1
Horario de dictado	Martes, Jueves y Viernes de 11 a 1 p.m.
Duración de las sesiones	110 minutos
Número de sesiones semanales	3
Fecha de inicio del semestre 2016-2	15 de agosto de 2016
Fecha del culminación del semestre académico 2016-2	25 de noviembre de 2016

Teniendo en cuenta el plan de acción, las características del grupo de alumnos y el marco del curso denominado Comprensión y Producción del Lenguaje 1, se planificaron inicialmente los siguientes ciclos para llevarlo a cabo.

Ciclo diagnóstico

Etapas de constatación

Los planteamientos señalados en el marco contextual de la investigación corresponden a un análisis del problema registrado en ciclos universitarios anteriores al actual y con grupos de alumnos diferentes. Asimismo, la determinación del tema como núcleo investigativo se apoyó en el examen exploratorio que se forjó a través del diario de campo, en el cual pudimos rastrear las dificultades a nivel de la interacción dialógica en las actividades emprendidas bajo el modelo del aprendizaje cooperativo.

Debido a ello, existe la necesidad de iniciar un ciclo diagnóstico mediante el cual podamos cerciorarnos de que efectivamente el problema de investigación se demuestre y evidencie en el grupo de estudiantes del semestre actual, a saber, el 2016-2. La constatación de este aspecto, crucial para la investigación, se realizará sirviéndonos de la evidencia del diario de campo y de la información proporcionada por una rúbrica (Ver anexo 2), cuya función radica en obtener las impresiones de todos los estudiantes del aula sobre un trabajo cooperativo previamente desarrollado y, sobre todo, determinar los niveles de interacción dialógica que se produjeron entre los participantes de los diversos grupos conformados.

Este ciclo pretende recolectar información sobre la forma de comunicación que desarrollan los alumnos del curso de Comprensión y Producción del Lenguaje 1, del semestre 2016-2, durante un trabajo cooperativo que responde al esquema de planificación asignado por la universidad.

Este ciclo diagnóstico consta de 2 sesiones. La primera tiene la intención de observar y recoger información sobre los procesos dialógicos que generan los alumnos sin la designación de roles a los participantes, mientras que la segunda, para caracterizar los niveles de interacción dialógica que se produjeron entre los participantes de los diversos grupos conformados durante los trabajos colaborativos desarrollados.

Sesión 1:

Fecha	Jueves 15 de setiembre
Contenido	La organización y esquematización de las ideas en los textos académicos.
Logro de la sesión	El alumno consigue interpretar la consigna de redacción y diseña esquema numérico de ideas
Producto textual a presentar	Elaborar los esquemas numéricos de ideas
Objetivo del proceso de investigación	Observar y recoger información sobre los procesos dialógicos que generan los alumnos en un trabajo cooperativo sin el uso de los roles.
Instrumentos de investigación	Diario de campo

Secuencia didáctica de la sesión	Acciones de intervención investigativa
---	---

Apertura de la sesión cooperativa:

1. Se da la bienvenida a los alumnos
2. Se presenta el logro de la sesión y se detallan los aspectos del trabajo que se realizará en función del aprendizaje cooperativo.
3. Se explica la consigna del trabajo cooperativo a desarrollar y se reparte el material, que comprende un cuadernillo impreso con indicaciones básicas que guiarán el proceso de producción textual.
4. Con la dinámica del conteo, se conforman los equipos de trabajo y se definen los 4 integrantes de cada uno de ellos.

Seguimiento de la sesión cooperativa

5. Cada grupo se reúne y analiza la consigna de redacción, para ello, se utiliza una lluvia de ideas sobre los puntos más resaltantes de las fuentes leídas para compartirla con todos compañeros.
6. Luego, con la contribución de todos, se formará un esquema de ideas grupal que ordene la futura redacción y permita dar respuesta a la consigna planteada.
7. Durante este periodo, se realizará un monitoreo a cada equipo, que implica abordar a cada uno de los grupos e interrogarlos sobre dos aspectos específicos: *la forma en la que se organizaron para desarrollar la actividad y los niveles de interacción comunicativa existentes*. Las respuestas obtenidas se irán registrando sucintamente en un block de notas.

Finalización de la sesión cooperativa

8. Se entregan de los productos textuales desarrollados por los equipos cooperativos
9. Finalmente, en los últimos 10 minutos, se procede a interrogar brevemente a los grupos sobre *¿Qué*

Diario de campo:

Registrar la consigna del trabajo y las reacciones que tuvieron los alumnos frente al modo cómo se conformaron los equipos.

Diario de campo:

Registrar el modo que los equipos se organizaron para desarrollar el trabajo cooperativo

Diario de campo

Registrar la forma de interacción comunicativa que desarrolla cada equipo, la cual se recoge durante el monitoreo.

Diario de campo:

<i>beneficios consideran haber obtenido gracias a la organización del grupo para llevar a cabo el trabajo solicitado? Y ¿Cuáles fueron sus dificultades principales? Estos comentarios también son registrados en un block de notas del diario de campo.</i>	Registrar aquellos beneficios y dificultades asociados al proceso comunicativo que se manifiesten por los integrantes.
--	--

Sesión 2:

Fecha	Viernes 16 de setiembre
Contenido	El diseño y composición del texto formal La coherencia interna y la solidez de las ideas planteadas en el desarrollo de los párrafos
Logro de la sesión	El alumno redacta el texto académico formal completo utilizando las estrategias explicativas.
Producto textual a presentar	Elaborar la primera versión del texto académico formal
Objetivo del proceso de investigación	Caracterizar los niveles de interacción comunicativa desarrollada por los alumnos en el trabajo en equipo
Instrumentos de investigación	Diario de Campo Rúbrica

Secuencia didáctica de la sesión	Acciones de intervención investigativa
<p>Apertura de la sesión cooperativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se da la bienvenida a los alumnos 2. Se apertura la clase presentando el logro de la sesión y explicando las actividades cooperativas a desarrollarse, las cuales supondrán el empleo de la escritura colaborativa. 3. Luego, se especifica que se continuará el proceso de redacción grupal iniciado en la sesión anterior y, a continuación, se devuelven los primeros avances (esquema de ideas) corregidos. <p>Seguimiento de la sesión cooperativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Se procede a reunir los grupos para que los estudiantes asignen secciones del texto 	

<p>académico a todos los integrantes con el fin de que cada uno redacte el borrador inicial de esta parte indicada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Los equipos leen los borradores, discuten y resuelven las discrepancias significativas en cuanto al contenido y al estilo de redacción. 6. Durante esta etapa, se monitorea a todos los equipos con el fin de guiar el trabajo cooperativo en torno a las actividades fijadas y además para identificar los niveles de interacción. Para ello, se irá con cada uno de los grupos y se interrogará a algunos de los integrantes <i>sobre el nivel dilógico evidenciado y si este ha tenido alguna influencia en desarrollo de las actividades cooperativas</i>. Las respuestas serán incluidas en el block de notas del diario de campo. 7. Luego, los grupos adjuntan las partes y revisan sus trabajos comprobando la claridad de sus ideas y asegurándose de no cometer errores gramaticales ni ortográficos. <p>Finalización de la sesión cooperativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Se realiza la entrega de los textos académicos producidos en su primera versión. 9. Finalmente, se solicita a los todos los estudiantes resolver una rúbrica que evalúa el nivel de interacción comunicativa desarrollado durante el trabajo cooperativo. 	<p>Diario de Campo: Recoger las ideas que tienen cada equipo sobre sus niveles de interacción comunicativa durante el trabajo cooperativo.</p> <p>Rúbrica: Recepcionar las impresiones de los participantes de los grupos respecto de los niveles de interacción dialógica percibida en las actividades de aprendizajes cooperativos.</p>
--	---

Ciclo 1: Sensibilización e Implementación del esquema de roles

Ciclo 1

El ciclo uno comprende la implementación del esquema de roles en un trabajo grupal cooperativo que dura tres sesiones donde se intenta que los estudiantes

vivencien el proceso de redacción en todas sus instancias. Durante este proceso, los grupos deberán entregar al finalizar cada estadio un producto textual que supone un avance de redacción. De igual modo, es importante señalar que, en todas estas etapas, los alumnos tendrán un rol específico asignado por el docente, el cual no podrá ser modificado.

Sesión 1

Fecha	Martes 18 de octubre
Contenido	Análisis de la situación comunicativa Jerarquización y organización de ideas
Logro de la sesión	El alumno consigue interpretar la consigna de redacción y diseña un esquema numérico de ideas
Producto textual a presentar	Esquema numérico de ideas
Objetivo del proceso de investigación	Registrar los diálogos desarrollados al interior de cada grupo de trabajo. Recoger información sobre la ejecución de los roles asumido por los alumnos.
Instrumentos de investigación	Grabación de diálogos Diario de Campo

Secuencia didáctica de la sesión	Acciones de intervención investigativa
<p>Apertura de la sesión cooperativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se da la bienvenida a los alumnos 2. Se apertura la clase presentando el logro de la sesión y explicando las actividades cooperativas a desarrollarse, las cuales se vinculan con el uso de la lluvia de ideas para la composición de los esquema 3. Luego, se procede a conformar los grupos de 4 integrantes. Esta elección es libre y propia de los estudiantes, aunque se advierte que los grupos constituidos deberán permanecer invariables el resto del semestre. 4. Seguidamente, se designará a cada participante un rol específico y, para ello, se entregará un documento impreso (Ver anexo 3), el cual 	

presentará las funciones y obligaciones correspondientes a cada uno de ellos.

5. Posteriormente, se explicará con detenimiento las funciones de cada rol y su uso en la dinámica grupal. Asimismo, se absolverán las dudas y consultas que puedan surgir.

Seguimiento de la sesión cooperativa

6. Se asignará a 3 grupos, cuyos integrantes han firmado previamente el consentimiento informado, para efectuar la grabación de sus diálogos durante el desarrollo del trabajo cooperativo mediante el empleo de una grabadora por un periodo de 15 minutos.
7. Cada grupo se reúne y analiza la consigna de redacción, para ello, se utiliza una lluvia de ideas sobre los puntos más resaltantes de las fuentes leídas para compartirla con todos compañeros.
8. En esta etapa, el docente interrogará a algunos alumnos de diversos grupos sobre *¿Cómo es que se propician los diálogos dentro del equipo y si la mayor parte de estos sirven para organizar el trabajo o para contribuir con el desarrollo de las actividades?* Los comentarios vertidos serán incluidos en el block de notas del diario de campo. Asimismo, se procederá a recolectar las grabadoras de los 3 grupos asignados.
9. Luego, con la contribución de todos, se formará un esquema de ideas grupal que ordene la futura redacción y permita dar respuesta a la consigna planteada.

Finalización de la sesión cooperativa

Grabación:

Registrar los diálogos y la interacción comunicativa que se realiza entre los integrantes del equipo

Diario de Campo:

Registramos los aspectos relevantes sobre la puesta en marcha de los roles en la dinámica de los grupos.

<p>10. Se solicita a los Secretarios (el cual es un rol que cumple un estudiante) de cada grupo que hagan la entrega de los esquemas de ideas, además de recopilar el documento con las funciones de cada rol con el objetivo de que las traigan la próxima clase.</p>	
--	--

Sesión 2

Fecha	Jueves 20 de octubre
Contenido	Estructuración y redacción de los párrafos que integran el texto académico formal.
Logro de la sesión	El alumno redacta el texto académico formal completo utilizando las estrategias explicativas.
Producto textual a presentar	Texto académico formal completo en su primera versión
Objetivo del proceso de investigación	Registrar los diálogos desarrollados al interior de cada grupo de trabajo. Recoger información sobre la ejecución del roles asumido por los alumnos.
Instrumentos de investigación	Grabación de diálogos Diario de campo

Secuencia didáctica de la sesión	Acciones de intervención investigativa
<p>Apertura de la sesión cooperativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se da la bienvenida a los alumnos 2. Se apertura la clase presentando el logro de la sesión y explicando las actividades cooperativas a desarrollarse, las cuales supondrán el empleo de la escritura colaborativa. 3. En los primeros 10 minutos, se hará entrega del avance del texto corregido a los Secretarios de cada grupo y se les pedirá que repartan el documento que resume las funciones de cada rol. 	

Para remediar problemas de olvido, se proyectará en el ecran el documento citado con el fin de que toda el aula pueda visualizarlo.

Seguimiento de la sesión cooperativa

4. Se pedirá nuevamente a los dos 3 grupos elegidos en la sesión previa que efectúen la grabación de sus diálogos durante el desarrollo del trabajo cooperativo mediante el empleo de una grabadora por un periodo de 15 minutos.
5. Se procede a reunir los grupos para que los estudiantes asignen secciones del texto académico a todos los integrantes con el fin de que cada uno redacte el borrador inicial de esta parte indicada.
6. En esta etapa, se dialogará brevemente con cada uno de los Portavoces para saber cómo se distribuyó y cuál será la tarea de los integrantes en la construcción del producto final de redacción. Las respuestas serán registradas en el block de notas del diario de campo. Asimismo, se procederá a recolectar las grabadoras de los 3 grupos asignados.
7. Los equipos leen los borradores, discuten y resuelven las discrepancias significativas en cuanto al contenido y al estilo de redacción.
8. Luego, los grupos adjuntan las partes y al mismo tempo revisan sus trabajos comprobando la claridad de sus ideas y asegurándose de no cometer errores gramaticales ni ortográficos.

Finalización de la sesión cooperativa

9. Se solicita a los Secretarios de cada grupo que hagan la entrega de la construcción del texto en

Grabación:

Registrar los diálogos y la interacción comunicativa que se realiza entre los integrantes del equipo

Diario de Campo:

Registramos los aspectos relevantes sobre la puesta en marcha de los roles en la dinámica de los grupos.

su primera versión. Además, de recopilar el documento con las funciones de cada rol con el objetivo de que las traigan la próxima clase.	
--	--

Sesión 3

Fecha	Viernes 21 de octubre
Contenido	Reescritura: Revisión textual e identificación de errores
Logro de la sesión	El alumno reescribe el texto académico formal en su versión final identificando los errores gramaticales cometidos y evaluando la coherencia y solidez de sus ideas.
Producto textual a presentar	Texto académico formal completo en su versión final
Objetivo del proceso de investigación	Registrar los diálogos desarrollados al interior de cada grupo de trabajo. Recoger información sobre la ejecución del roles asumidos por los alumnos.
Instrumentos de investigación	Grabación de diálogos Diario de Campo

Secuencia didáctica de la sesión	Acciones de intervención investigativa
<p>Apertura de la sesión cooperativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se da la bienvenida a los alumnos 2. Se apertura la clase presentando el logro de la sesión y explicando las actividades cooperativas a desarrollarse, las cuales serán guiadas por la técnica denominada “corrección entre compañeros”. Esta implica revisar críticamente texto académicos entre compañeros de un mismo equipo. 3. En los primeros 10 minutos, se hará entrega del avance del texto corregido a los Secretarios de cada grupo y se les pedirá que repartan el 	

documento que resume las funciones de cada rol. Para remediar problemas de olvido, se proyectará en el écran el documento citado con el fin de que toda el aula pueda visualizarlo.

Seguimiento de la sesión cooperativa

4. Se pedirá por tercera vez a los 3 grupos elegidos en la sesión previa que efectúen la grabación de sus diálogos durante el desarrollo del trabajo cooperativo mediante el empleo de una grabadora por un periodo de 15 minutos.
5. Se reúnen a los integrantes del grupo y se les pide que revisen con atención las observaciones respecto de su primera versión. Cada alumno deberá analizar una parte de la producción textual y describirla individualmente
6. Luego, se hace el intercambio de los borradores para realizar una comprobación del trabajo del compañero.
7. Se espera que cada integrante pueda realizar comentarios y emita una apreciación valorativa de la redacción propuesta por su compañero.
8. Cada autor revisa su trabajo teniendo en cuenta las impresiones de sus compañeros.
9. Posteriormente, los autores asocian las partes y revisan por última vez la claridad y coherencia de ideas y los problemas gramaticales y léxicos.

Finalización de la sesión cooperativa

10. Se solicita a los Secretarios de cada grupo que hagan la entrega de la construcción del texto en su primera versión. Además, de recopilar el documento con las funciones de cada rol con el objetivo de que las traigan la próxima clase.

Grabación:

Registrar los diálogos y la interacción comunicativa que se realiza entre los integrantes del equipo

Diario de Campo:

Registrar los aspectos relevantes sobre la puesta en marcha de los roles en la dinámica de los grupos.

<p>11. Finalmente, reservaremos uno 15 minutos para reunir a todos los Coordinadores con la intención de informarnos sobre la relevancia del empleo de los roles en la planificación del proceso y en el desempeño de cada uno de sus integrantes en función designada. Estas repuestas serán registradas en el block de notas del diario de campo.</p>	<p>Diario de Campo: Registrar las impresiones de los Coordinadores de los grupos sobre el trabajo cooperativo en función de la designación de roles en el periodo de las tres sesiones</p>
---	---

Ciclo 2

El ciclo dos comprende la implementación del esquema de roles con la inclusión de ajustes y adaptaciones previstas en razón del análisis de los datos del primer ciclo de la investigación. Este ciclo también se inscribe en un trabajo grupal cooperativo que tiene una duración de tres sesiones donde se intenta que los estudiantes vivencien el proceso de redacción en todas sus instancias.

Durante este proceso, los grupos deberán entregar, de forma similar al ciclo anterior, al finalizar de cada estadio un producto textual que supone un avance de redacción. De igual modo, es importante señalar que, en todas estas etapas, los alumnos tendrán un rol específico asignado por el docente, el cual no podrá ser modificado.

Sesión 1

Fecha	Viernes 4 de noviembre
Contenido	Análisis de la situación comunicativa Jerarquización y organización de ideas
Logro de la sesión	El alumno consigue interpretar la consigna de redacción y diseña un esquema numérico de ideas
Producto textual a presentar	Esquema numérico de ideas
Objetivo del proceso de investigación	Registrar los diálogos desarrollados al interior de cada grupo de trabajo. Recoger información sobre la ejecución de los roles asumido por los alumnos.
Instrumentos de investigación	Grabación de diálogos Diario de Campo

Secuencia didáctica de la sesión	Acciones de intervención investigativa
<p>Apertura de la sesión cooperativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se da la bienvenida a los alumnos 2. Se apertura la clase presentando el logro de la sesión y explicando las actividades cooperativas a desarrollarse, las cuales se vinculan con el uso de la lluvia de ideas para la composición de los esquema 3. Luego, se procede a conformar los grupos de 4 integrantes. Esta elección es libre y propia de los estudiantes, aunque se advierte que los grupos constituidos deberán permanecer invariables el resto del semestre. 4. Seguidamente, se designará a cada participante un rol específico y, para ello, se entregará un documento impreso (Ver anexo 3), el cual presentará las funciones y obligaciones correspondientes a cada uno de ellos. 5. Posteriormente, se explicará con detenimiento las funciones de cada rol y su uso en la dinámica grupal. Asimismo, se absolverán las dudas y consultas que puedan surgir. <p>Seguimiento de la sesión cooperativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Se asignará a 3 grupos, cuyos integrantes han firmado previamente el consentimiento informado, para efectuar la grabación de sus diálogos durante el desarrollo del trabajo cooperativo mediante el empleo de una grabadora por un periodo de 15 minutos. 7. Cada grupo se reúne y analiza la consigna de redacción, para ello, se utiliza una lluvia de ideas 	<p>Grabación: Registrar los diálogos y la interacción comunicativa que se realiza entre los integrantes del equipo</p>

<p>sobre los puntos más resaltantes de las fuentes leídas para compartirla con todos compañeros.</p> <p>8. En esta etapa, el docente interrogará a algunos alumnos de diversos grupos sobre <i>¿Cómo es que se propician los diálogos dentro del equipo y si la mayor parte de estos sirven para organizar el trabajo o para contribuir con el desarrollo de las actividades?</i> Los comentarios vertidos serán incluidos en el block de notas del diario de campo. Asimismo, se procederá a recolectar las grabadoras de los 3 grupos asignados.</p> <p>9. Luego, con la contribución de todos, se formará un esquema de ideas grupal que ordene la futura redacción y permita dar respuesta a la consigna planteada.</p> <p>Finalización de la sesión cooperativa</p> <p>10. Se solicita a los Secretarios (el cual es un rol que cumple un estudiante) de cada grupo que hagan la entrega de los esquemas de ideas, además de recopilar el documento con las funciones de cada rol con el objetivo de que las traigan la próxima clase.</p>	<p>Diario de Campo: Registramos los aspectos relevantes sobre la puesta en marcha de los roles en la dinámica de los grupos.</p>
--	---

Sesión 2

Fecha	Martes 8 de noviembre
Contenido	Estructuración y redacción de los párrafos que integran el texto académico formal.
Logro de la sesión	El alumno redacta el texto académico formal completo utilizando las estrategias explicativas.
Producto textual a presentar	Texto académico formal completo en su primera versión
Objetivo del proceso de investigación	Registrar los diálogos desarrollados al interior de cada grupo de trabajo.

	Recoger información sobre la ejecución del roles asumido por los alumnos.
Instrumentos de investigación	Grabación de diálogos Diario de campo

Secuencia didáctica de la sesión	Acciones de intervención investigativa
<p>Apertura de la sesión cooperativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se da la bienvenida a los alumnos 2. Se apertura la clase presentando el logro de la sesión y explicando las actividades cooperativas a desarrollarse, las cuales supondrán el empleo de la escritura colaborativa. 3. En los primeros 10 minutos, se hará entrega del avance del texto corregido a los Secretarios de cada grupo y se les pedirá que repartan el documento que resume las funciones de cada rol. Para remediar problemas de olvido, se proyectará en el ecran el documento citado con el fin de que toda el aula pueda visualizarlo. <p>Seguimiento de la sesión cooperativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Se pedirá nuevamente a los dos 3 grupos elegidos en la sesión previa que efectúen la grabación de sus diálogos durante el desarrollo del trabajo cooperativo mediante el empleo de una grabadora por un periodo de 15 minutos. 5. Se procede a reunir los grupos para que los estudiantes asignen secciones del texto académico a todos los integrantes con el fin de que cada uno redacte el borrador inicial de esta parte indicada. 	<p>Grabación: Registrar los diálogos y la interacción comunicativa que se realiza entre los integrantes del equipo</p> <p>Diario de Campo: Registramos los aspectos relevantes sobre la puesta en</p>

<p>11. En esta etapa, se dialogará brevemente con cada uno de los Portavoces para saber cómo se distribuyó y cuál será la tarea de los integrantes en la construcción del producto final de redacción. Las respuestas serán registradas en el block de notas del diario de campo. Asimismo, se procederá a recolectar las grabadoras de los 3 grupos asignados.</p> <p>6. Los equipos leen los borradores, discuten y resuelven las discrepancias significativas en cuanto al contenido y al estilo de redacción.</p> <p>7. Luego, los grupos adjuntan las partes y al mismo tiempo revisan sus trabajos comprobando la claridad de sus ideas y asegurándose de no cometer errores gramaticales ni ortográficos.</p> <p>Finalización de la sesión cooperativa</p> <p>8. Se solicita a los Secretarios de cada grupo que hagan la entrega de la construcción del texto en su primera versión. Además, de recopilar el documento con las funciones de cada rol con el objetivo de que las traigan la próxima clase.</p>	<p>marcha de los roles en la dinámica de los grupos.</p>
--	--

Sesión 3

Fecha	Jueves 10 de noviembre
Contenido	Reescritura: Revisión textual e identificación de errores
Logro de la sesión	El alumno reescribe el texto académico formal en su versión final identificando los errores gramaticales cometidos y evaluando la coherencia y solidez de sus ideas.
Producto textual a presentar	Texto académico formal completo en su versión final
Objetivo del proceso de investigación	Registrar los diálogos desarrollados al interior de cada grupo de trabajo. Recoger información sobre la ejecución del roles asumidos por los alumnos.

Instrumentos de investigación	Grabación de diálogos Diario de Campo
-------------------------------	--

Secuencia didáctica de la sesión	Acciones de intervención investigativa
<p>Apertura de la sesión cooperativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se da la bienvenida a los alumnos 2. Se apertura la clase presentando el logro de la sesión y explicando las actividades cooperativas a desarrollarse, las cuales serán guiadas por la técnica denominada “corrección entre compañeros”. Esta implica revisar críticamente texto académicos entre compañeros de un mismo equipo. 3. En los primeros 10 minutos, se hará entrega del avance del texto corregido a los Secretarios de cada grupo y se les pedirá que repartan el documento que resume las funciones de cada rol. Para remediar problemas de olvido, se proyectará en el ecran el documento citado con el fin de que toda el aula pueda visualizarlo. <p>Seguimiento de la sesión cooperativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Se pedirá por tercera vez a los 3 grupos elegidos en la sesión previa que efectúen la grabación de sus diálogos durante el desarrollo del trabajo cooperativo mediante el empleo de una grabadora por un periodo de 15 minutos. 5. Se reúnen a los integrantes del grupo y se les pide que revisen con atención las observaciones respecto de su primera versión. Cada alumno deberá analizar una parte de la producción textual y describirla individualmente 6. Luego, se hace el intercambio de los borradores para realizar una comprobación del trabajo del compañero. 	<p>Grabación: Registrar los diálogos y la interacción comunicativa que se realiza entre los integrantes del equipo</p> <p>Diario de Campo:</p>

<p>7. Se espera que cada integrante pueda realizar comentarios y emita una apreciación valorativa de la redacción propuesta por su compañero.</p> <p>8. Cada autor revisa su trabajo teniendo en cuenta las impresiones de sus compañeros.</p> <p>9. Posteriormente, los autores asocian las partes y revisan por última vez la claridad y coherencia de ideas y los problemas gramaticales y léxicos.</p>	<p>Registrar los aspectos relevantes sobre la puesta en marcha de los roles en la dinámica de los grupos.</p>
<p>Finalización de la sesión cooperativa</p>	
<p>10. Se solicita a los Secretarios de cada grupo que hagan la entrega de la construcción del texto en su primera versión. Además, de recopilar el documento con las funciones de cada rol con el objetivo de que las traigan la próxima clase.</p>	
<p>11. Finalmente, reservaremos uno 15 minutos para reunir a todos los Coordinadores con la intención de informarnos sobre la relevancia del empleo de los roles en la planificación del proceso y en el desempeño de cada uno de sus integrantes en función designada. Estas repuestas serán registradas en el block de notas del diario de campo.</p>	<p>Diario de Campo: Registrar las impresiones de los Coordinadores de los grupos sobre el trabajo cooperativo en función de la designación de roles en el periodo de las tres sesiones</p>

Última instancia del plan de acción

Entrevista Grupal

Fecha	Sábado 12 y miércoles 16 de noviembre
Participantes	Tres grupos de trabajo cooperativo de 4 integrantes cada uno, elegidos libremente por estos.

La entrevista grupal (Ver anexo 4) es un instrumento que se empelará una vez finalizados los 2 ciclo previstos en el plan y nos servirá para determinar la

preponderancia e incidencia de los roles en la interacción comunicativa y, por ende, su utilidad en la consecución de los objetivos. De igual modo, la entrevista busca entender los modos más adecuados para abordar y diseñar las sesiones en las que se implemente el esquema de roles a través de las opiniones manifestadas por algunos alumnos sobre la experiencia vivida en estos periodos de trabajo cooperativo.

Los participantes serán tres grupos de alumnos de cuatro integrantes cada uno, los cuales trabajaron de manera conjunta en el ciclo 1 y 2, y desempeñaron roles distintos. Cabe advertir que estos 3 grupos son los mismos a quienes se les hizo la grabación de los diálogos y la observación mediante el uso del diario de campo. Por otra parte, las entrevistas a cada grupo se desarrollarán en días distintos y mediante un mismo guion de entrevista (ver anexo 4).



Esta entrevista se realizará en la universidad, específicamente en un cubículo dentro del Centro de Información. Este es un espacio reservado para realizar reuniones grupales o trabajos de discusión conjunta entre los alumnos.

La entrevista tendrá una duración de 60 minutos y para realizarla se utilizará un guion semiestructurado con alrededor de 6 preguntas generales y, además, se empleará un block de notas. Asimismo, se contará con una grabadora que registrará el íntegro de las respuestas y de las conversaciones que se lleven a cabo en el contexto de la entrevista.

1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Con el objetivo de canalizar eficientemente los datos, vimos conveniente utilizar 4 instrumentos que se emplean en etapas distintas de la investigación como se puede apreciar en el cuadro a continuación presentado.

Tabla 5. Secuencia del empleo instrumental

Instrumentos	Diario de Campo	Rúbrica	Grabación de voz	Guion de entrevista semiestructurada
 ETAPAS	En todas la etapas de la investigación	Durante la etapa diagnóstica	Durante el primer y segundo ciclo del plan de acción	Al finalizar el segundo ciclo del plan de acción
 SECUENCIA DE INVESTIGACIÓN				

Fuente. Elaboración propia, 2016

Concebimos importante emplear técnicas como la observación y la entrevista, pues ellas eran más propicias para obtener información cualitativa que estuviera abierta a un análisis en base a las percepciones, actitudes, comportamientos y puntos de vista de los sujetos participantes. Esta perspectiva de indagación por su carácter subjetivo de la experiencia humana se interesa por los significados e interpretaciones de las personas naturales en contextos específicos, por lo cual es difícil ponderar una alternativa que plantee datos cuantificables a este respecto.

Tomando las ideas de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), la finalidad de este tipo de investigación “será comprender cómo los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa en la que se hallan inmersos. Observando a las personas en su contexto natural y diario, entrevistándolas y analizando sus relatos y documentos, se obtiene un conocimiento directo de la realidad educativa” (p.90). En base a ello, la tendencia en este tipo de enfoque se inclina a utilizar técnicas como la observación, notas de campo, la entrevista informal y el análisis de documentos. (Boeije, 2010, y Colás y Buendía, 1998).

La técnica de la observación como mecanismo para obtener información proporciona algunas ventajas para el descubrimiento de conductas o comportamientos relevantes para el fenómeno estudiado. En este caso, lo preferimos, pues su rasgo de proximidad e identificación inmediata de acciones permite registrar información focalizada en situaciones naturales. Además, la

percepción que tiene el investigador posibilita canalizar las variaciones expresivas o comportamentales de los estudiantes en supuestos que luego se podrán validar o descartar, posteriormente, en el análisis escrupuloso de estos.

En esa línea, hay que resaltar que la observación incide en una contemplación muchas veces sistemática y detenida de cómo se desarrolla algún suceso diario y común sin manipularlo ni modificarlo (Ruiz e Ispizua, 1989). Esta técnica presenta una relevancia en el plano concreto de la investigación, porque a través de ella observamos las conductas y la participación de los sujetos, pero más específicamente, debido a que tenemos una mirada privilegiada de todos aquellos aspectos que se conjugan dentro del marco del circuito comunicativo como lo son las conversaciones, los diálogos, el retraimiento de los sujetos e incluso los propios silencios, que cuentan con grados de significatividad.

Dentro de este enfoque metodológico que implica la observación, se elegirán dos técnicas de recojo de la información diferentes entre sí, pero con un grado de complementariedad resaltante para el análisis de la información obtenida. El primero de ellos es el diario de campo, el cual es una pieza principal tanto para la etapa previa de constatación del problema de tesis, como para las dos etapas respectivas del plan de acción. Este instrumento nos permite registrar, describir y sistematizar nuestras prácticas investigativas a través del proceso de la observación cuando estemos inmersos en el trabajo de campo. Es conveniente que en este anotemos todo lo evidenciado de manera holística, vale decir, reseñar todos los pormenores de la situación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Ahora, otro aspecto clave en el uso de este instrumento es que para convertirlo en un recurso válido para la investigación debe someterse a un criterio doble como lo apuntan Ruiz e Ispizua (1989), ya que, en primer lugar, se debe asegurar que no interfiera con el flujo de acción de los actores sociales en ningún sentido; y en segundo lugar, se requiere que se pueda captar el máximo de información del contexto en el que se produce la acción. Ambas condiciones determinan la calidad de la información que luego será el material de reflexión que el observador estudia, interpreta y discute.

La amplia información que es posible recabar mediante este instrumento genera una gran potencialidad a nivel del análisis descriptivo; en ese sentido, lo creemos una herramienta sumamente valiosa, más aún, si estamos dentro de un contexto de investigación que tiene como fuente de análisis los diálogos y los niveles de interacción comunicativa que se entablan dentro los grupos. Asimismo, a través de diario de campo podremos explorar e indagar sobre las particulares características del intercambio verbal en estos escenarios y enfocarnos en describir el involucramiento comunicativo de los participantes cuando asuman sus roles.

El diario de campo es el instrumento más utilizado en la investigación, pues nos servimos de él incluso en la primera etapa de indagación del problema de tesis (ver anexo 1). De igual modo, hay que señalar que se toma en cuenta en la etapa diagnóstica y en los dos ciclos dentro del diseño del plan de acción. Es decir, en suma, es un instrumento versátil y con una practicidad singular del cual nos valimos en casi todo el proceso de recogida de la información, cuyo propósito es ser una fuente básicamente que afianza el desarrollo investigativo y que nos permita justificar con cierto grado de confiabilidad los resultados referentes a la hipótesis de acción.

Es importante puntualizar que su uso tiene una trascendencia mayor al simple registro de datos informativos, puesto que su empleo tiene un trasfondo vinculado con la reflexión y la mejora de los contextos educativos analizados. Es así como Monsalve y Pérez (2012) señalan lo siguiente a este respecto.

Si bien una de las principales utilidades del diario pedagógico es la de cumplir con un espacio de registro de información y sucesos importantes para la escuela, esta primera medida debe trascenderse con miras a hacer del mismo un sistema mediante el cual se evalúen y reconstruyan las prácticas de manera que se reflexione sobre lo que narra el facilitador o docente con miras al reconocimiento de buenas prácticas que pueden ser compartidas como experiencias exitosas para la enseñanza (p. 124).

Por otro lado, dentro del ámbito metodológico de la observación, empleamos una variante del primer instrumento que supone la captura de los diálogos entre los estudiantes durante las actividades cooperativas. La grabación de voz es un formato y un soporte ideal para registrar el íntegro de las conversaciones que se llevan a cabo durante el trabajo cooperativo en el aula. El uso de esta herramienta

es fundamental, porque posibilita analizar fidedignamente los diálogos en toda su extensión. Esta facilidad otorgada es crucial para nuestros fines en vista de que el objeto puntual de la investigación se focaliza en el influjo de pudiera tener los roles en la interacción comunicativa. Por este motivo, nos interesa contar con un registro de los diálogos generados en los dos ciclos de implementación de plan de acción. En cada una de estos ciclos, los cuales están conformados por 3 sesiones, se graban conversaciones de 3 grupos conformados por cuatro integrantes elegidos aleatoriamente y estas solo se realizan durante los 15 primeros minutos iniciales. Elegimos una muestra de 3 grupos, básicamente, porque creemos que es una proporción significativa del universo total del aula, ya que fueron 9 los grupos que trabajaron bajo el método cooperativo en la sección monitoreada.

Se tomó la decisión de grabar solo los primeros 15 minutos sobre todo en razón de que queríamos evidenciar los diálogos iniciales entre los integrantes, vale decir, que nos interesaba conocer los modos cómo, por efecto de los roles, se podía incitar la apertura de los diálogos y el intercambio de información significativa. Además, otro de los motivos de esta determinación fue no inmiscuirnos en el desarrollo natural del proceso de aprendizaje, ya que pensamos que intentar capturar el registro de la hora y media que duraba el desarrollo de la sesión podría suponer una irrupción en el desenvolvimiento natural de las actividades cooperativas. Por consiguiente, utilizamos 3 grabadoras para hacer el registro durante los 2 ciclos de acción del plan; ello constituyó tener 6 grabaciones de 15 minutos por cada uno de los grupos elegidos (ver anexo 5). Esta fuente nutrida en cuanto a información sirvió de sobremanera para complementar la data extraída en el diario de campo.

Otro de las técnicas empleadas para la recogida de la información fue hacer uso de la entrevista, la cual en términos sencillos implica la reunión de datos a través de una interacción oral entre dos o más individuos. Así también se puede entender como una conversación cara a cara en la cual se desarrolla un intercambio recíproco de donde se obtienen datos acerca de fenómenos y procesos sociales. En estos procesos comunicativos, el entrevistador estimula al entrevistado a hablar de él para poder entender cómo este define la realidad y los vínculos que se establecen entre los elementos del fenómeno que estudia (López y Delauriers, 2011 y Cohen y Manion, 2002).

Ahora, dentro de la variedades y estilos de entrevista nos inclinamos por la entrevista grupal sobre todo por un criterio esencialmente de coherencia interna, pues la idea era obtener una entrevista sobre la dinámica evidenciada en los grupos a efectos de saber cuál era el grado de influencia de los roles en el nivel dialógico de los integrantes; entonces, sopesamos las alternativa que se tenían y se optó por la entrevista grupal de 4 sujetos, que en este caso particular serían los 4 miembros de los 3 grupos analizados.

En el caso de la entrevista, era prioritario enfocarnos en los comentarios vertidos por los cuatro protagonistas que integraron los grupos y que cumplieron un rol determinado, porque de esa forma entendimos que la obtención de la información se enriquecía a efectos de que cada uno de ellos plantearía una mirada particular de la experiencia vivida y, a su vez, contaríamos con una visión global del grupo respecto de los roles y el nivel dialógico. Cabe mencionar que los grupos a los cuales se les realizó las entrevistas fueron a los mismos 3 grupos que se les pidió que registran sus conversaciones en las grabadoras. Esto último con el propósito de generar un contraste entre la data recabada que dé cuenta literalmente del desarrollo dialógico acontecido y, en un segundo plano, con el fin de examinar las percepciones propias de los sujetos involucrados en el trabajo cooperativo en referencia al empleo de los distintos roles.

Antes de adentrarnos en el análisis de los datos revelados en la primera etapa del plan de acción, es propicio señalar la metodología empleada para el análisis de los datos obtenidos. En razón de que nuestra investigación tiene un carácter cualitativo, escogimos una sistematización de la información postulada por Hernández, Fernández y Baptista (2006), quienes plantean una secuencia que toma elementos básicos de la metodología comparativa o de la denominada “grounded theory”, que tuvo como sus mayores exponentes a Anselm Strauss y Barney Glasser.

En esta línea, hay que señalar que la propuesta de sistematicidad cualitativa de Hernández, Fernández y Baptista (2006) no sienta sus bases en la metodología comparativa, pues no pretende a través del análisis de los datos y de la constitución de categorías fundar nuevos enfoques teóricos, más bien su intención es constituir un sistema que tome algunos elementos de la metodología comparativa para poder establecer una guía con el fin de afianzar un análisis de datos funcional y confiable.

Con el propósito de lograr esto último, procederemos a segmentar la información empírica para facilitar el trabajo de inspección; a este respecto Boeije (2010) señala lo siguiente: “Analysis consist of segmenting the data and reassembling them with the aim of transforming the data into finding. Findings can consist of descriptions that are more or less theoretical as well as interpretive explanations of the research subject. Findings of qualitative research always include interpretations of the empirical data. It is a mistake to consider raw data as findings” (p. 94).²

La idea en este punto es realizar un proceso de inferencia mediante las descripciones recogidas en la data para resaltar algunos resultados iniciales que se confirmarán mientras podamos ligar estas primeras aproximaciones con el contraste de otras evidencias contenidas en el bagaje de información recogida mediante los distintos instrumentos.



² El análisis consiste en segmentar los datos y reensamblarlos con el objetivo de transformarlos en hallazgos. Los resultados pueden consistir en descripciones que son más o menos teóricas, así como explicaciones interpretativas del sujeto de la investigación. Los resultados de la investigación cualitativa siempre incluyen interpretaciones de los datos empíricos. Es un error considerar datos sin análisis como descubrimientos

CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo, revisaremos y analizaremos con detalle el proceso trazado para determinar el influjo que tiene el esquema de roles en la interacción comunicativa establecida entre los alumnos en contextos de aprendizajes cooperativos. Esto último en correspondencia con los rasgos que definen la investigación-acción en donde “Se reflexiona sobre el plan de acción sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo que se consigue. Se compara lo que se pretende y lo que se consigue” (Pérez, 2001, p.192).

Es importante advertir que en esta parte de la investigación daremos cuenta, en primera instancia, de los pormenores de la aplicación del plan de acción en su primera etapa, vale decir, que nos avocaremos a comentar los alcances y la trascendencia del plan y los efectos de la implementación de los roles en las propuestas didácticas. Al mismo tiempo, exploraremos las dificultades y los problemas surgidos en el proceso de aprendizaje en función de las actividades cooperativas diseñadas.

Ahora, cabe señalar que además de ello y amparados en la primera experiencia vislumbrada en el ciclo uno de acción, incluiremos reflexiones en torno a ciertos ajustes y modificaciones emprendidas en el diseño de las sesiones instauradas en la segunda etapa de implementación. Del mismo modo, siguiendo esta línea de acción, ahondaremos sobre las razones que motivaron dichos cambios para sopesar las repercusiones tanto positivas como negativas que se produjeron en el plano de la interacción dialógica dentro del trabajo cooperativo.

En este punto, es propio acotar que si bien la metodología de la investigación-acción asume un carácter cíclico que revalora un *modus operandi* de mejora continua y de cambios constantes en una línea temporal, a veces indeterminada, la investigación no se rigió totalmente en base a esta premisa, ya que se tuvo que acondicionar este planteamiento según unos plazos temporales definidos en la maestría, lo cual acarrió que no se rehiciera el plan de acción (redefiniendo los aspectos problemáticos de su implementación) y se lo llevará, luego, a una nueva verificación de su consistencia interna.

Para trascender este significativo escollo, se planeó efectuar cambios en la implementación de los roles tomando en cuenta las dificultades percibidas y reajustando algunos aspectos críticos evidenciados en la primera etapa; sin embargo, estas variaciones y sus implicancias en las actividades cooperativas no derivaron en la elaboración de un nuevo plan que se vea plasmado en el estudio, sino que este trabajo de adaptación solo será mostrado a través del recuento narrativo del proceso de mejora mismo.

En otros términos, lo que se pretende hacer en parte de este capítulo es comentar y detallar aquellos reajustes que se originaron por efecto de la visión crítica y reflexiva del primer ciclo de acción puesto en marcha. Asimismo, se busca destacar aquellos procesos resultantes y las repercusiones reveladas dentro las actividades del trabajo cooperativo en consonancia con el fomento de la interacción dialógica para, de este modo, cerciorarnos de las posibilidades que otorgan los roles en el diseño y la planeación de sesiones.

2.1. REAFIRMACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EN BASE AL CICLO DIAGNÓSTICO

La indagación respecto del problema sobre el deficiente nivel de interacción comunicativa fue un proceso que se inició muchos meses antes de empezar siquiera la empresa investigativa de la tesis. Esta dificultad fue percibida como una constante durante los tres últimos semestres de dictado del curso Comprensión y Producción del Lenguaje 1, el cual tengo a mi cargo en la universidad.

A pesar de que este era un problema recurrente en mis secciones del curso, señalado líneas arriba (ver anexo 1), que se evidenciaba siempre que se emprendía una trabajo en situaciones de aprendizaje cooperativo, era necesario reafirmar o constatar que este mismo obstáculo, ligado con el pobre nivel de interacción comunicativo, también se suscitaba en el grupo de alumnos que llevaron el curso en el semestre 2016-2. Esto debió plantearse de esa manera, pues justamente sería este último grupo la población de quien se obtendrían los datos y la información necesaria que evidenciaría, en el mejor de los caso, el impacto que tiene la implementación de los roles en el nivel de interacción comunicativa.

En el afán de constatar la existencia de este problema en el grupo de alumnos de la sección analizada, es que fue necesario determinar un estadio previo a la constitución del propio plan de acción, porque solo así podríamos estar totalmente seguros y convencidos de que estamos frente al mismo problema (Briones, 1998 y Cerda, 2007). Además, este proceso fue necesario, debido a que requeríamos de una delimitación exacta del problema y porque solo “a medida que se avanza en la investigación se va ganando comprensión del problema y este se va iluminando; tarea que requiere momentos de reflexión y análisis de la situación” (Latorre, Rincón, Arnal, 1996, p.47).

Es así que resolvimos detectar el problema en una fase diagnóstica, en la cual analizamos en dos sesiones (jueves 15 y viernes 16 de setiembre de 2016) si el pobre nivel de interacción comunicativa era identificable en el trabajo de grupo que se llevaba a cabo. Las condiciones para examinarlo se circunscribieron a que fuese un trabajo cooperativo que durase dos sesiones y que los grupos estuviesen conformados por cuatro integrantes.

En ellas, nos valimos de dos instrumentos para recoger la información. El primero que empleamos fue el diario de campo (ver anexo 1) para, mediante la observación, registrar los detalles y situaciones experimentadas por los estudiantes en el desarrollo de las actividades. Por ejemplo, dentro del conjunto de notas de este documento, se revelan algunas ocurrencias que refieren tres aspectos problemáticos del trabajo cooperativo que guardan una vinculación con la interacción comunicativa, las cuales se señalan en el siguiente cuadro.

Tabla 6. Etapa diagnóstica: diario de campo

Aspectos problemáticos	Sesión	Comentarios
Los pocos diálogos no se concentran en discutir asuntos propios del trabajo cooperativo	2	“En ciertos momentos, se generan espacio para el diálogo, pero gran parte de este tipo de dinámica comunicativa se desaprovecha en asuntos desligados de las funciones del equipo”.
	2	“No hay una implicación que se refuerce con la inclusión de iniciativas o de comentarios que modelen el trabajo en equipo.”

Los diálogos no presentan fluidez comunicativa	1	“La discusión es poco ágil y dinámica, puesto que no se nota un esfuerzo por debatir”.
	2	“Otra vez sucede que los niveles de interacción suelen ser mínimos o poco relevantes.”
El pobre nivel de interacción deriva en textos inconexos y con ideas poco sólidas	1	“Otros indicaron que la poca interacción dialógica supuso un desorden organizativo, lo cual implicó que trabajaran sin un norte fijo”.
	2	“Al finalizar el trabajo, se pone de manifiesto esta falta de orientación en el trabajo debido a la pobre interacción, ya que en muchos casos el trabajo se concluye sin una revisión final o en otros casos la presentación del producto textual esta inacabada.”

Fuente: Anexo 1

De esta forma, se pueden precisar tres criterios o aspectos problemáticos que se logran detectar gracias a los comentarios. Estas falencias recogidas en la observación de las dos sesiones diagnósticas son relevantes, porque permiten entender los afectos que puede tener la carente interacción comunicativa, sobre todo en el orden del mismo trabajo cooperativo.

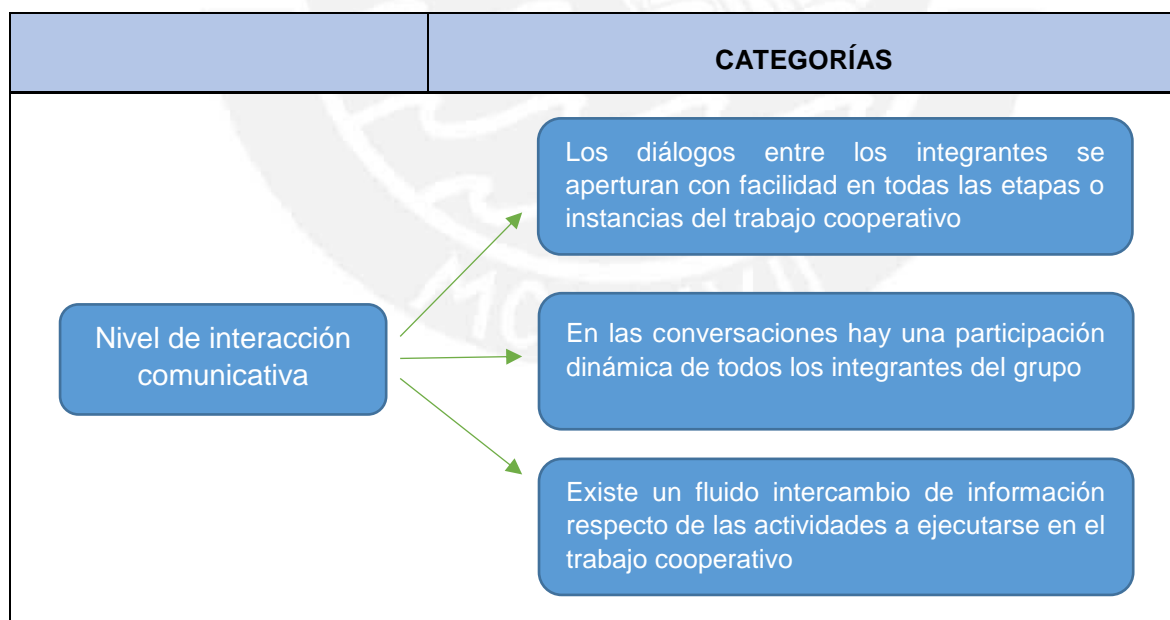
Por ejemplo, según estos registros, existe una pobre fluidez comunicativa en los diálogos; este sería un primer elemento que da luces de la constitución de un problema. Ahora, si bien la interacción dialógica es exigua, esta está presente en el desarrollo de las tareas; no obstante, la importancia central de esta se concibe esencialmente por su facultad de permitir un trabajo que se dirija bajo las coordenadas de lo que entendemos por aprendizaje cooperativo, es decir, que facilite la aparición de la interdependencia positiva y la interacción estimuladora. Es así que las otras dos condiciones críticas, que son que los diálogos no se concentran en discutir asuntos propios del trabajo cooperativo y que la interacción pobre incida en la producción incipiente de textos formales, también alterarán la naturaleza propia de lo cooperativo, pues el foco de discusión se desliga completamente de la tarea y porque los casi nulos canales comunicativos

condicionan los pobres resultados en materia de consecución de logros de aprendizaje.

Aunque vemos, en algún comentario, que el diálogo se agiliza por algunos momentos, ello no es suficiente para desterrar la aparición de la problemática, pues como lo señalamos en el marco referencial la interacción dialógica no solo implica la comunicación abierta, sino que esta necesariamente debe estar enfocada en ayudar o servir de canal para deliberar o discutir asuntos concernientes a la tarea cooperativa (Suárez, 2003). Además, trayendo a colación ideas de Pujolàs (2002), la comunicación únicamente será significativa en cuanto aliente el nivel de interdependencia positiva entre los integrantes del equipo.

Para develar el problema en el aula, también nos servimos de una rúbrica (ver anexo 2) que presenta cuatro escalas de estimación que miden el grado de interacción dilógica a partir de tres categorías mediante las cuales sopesamos el nivel de interacción comunicativa. Estas categorías se muestran en la siguiente figura.

Figura 6. Categorías de análisis



Fuente. Elaboración propia, 2016.

La rúbrica fue utilizada al finalizar la sesión del 16 de setiembre. En los últimos minutos de la clase, se pidió a los alumnos presentes que rellenasen la rúbrica que se les entregó impresa. Los resultados presentes obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 7. Resultados de la rúbrica

Categorías	Cantidad de alumnos	NIVELES DE LOGRO				% Más alto
		Básico	Intermedio	Bueno	Destacado	
La apertura de los diálogos entre los integrantes en las etapas o instancias del trabajo cooperativo	34	19	10	5	0	Básico
La participación dinámica de todos los integrantes del grupo en las conversaciones	34	22	8	3	1	Básico
El flujo de información intercambiada dentro de las actividades del trabajo cooperativo	34	13	15	3	3	Intermedio

Fuente. Anexo 2

Según lo que podemos constatar en la tabla de resumen, hay una tendencia manifiesta respecto de los niveles de logro más bajos, como son el Básico y el Intermedio en las tres categorías planteadas. Esto da cuenta de que los mismos alumnos identifican que se perciben problemas y falencias respecto de la apertura de los diálogos en el trabajo cooperativo, además que la participación regular de todos o de la mayoría de los integrantes no es una constante en el ámbito de la interacción. El último aspecto de la rúbrica, que si bien supera el umbral de lo Básico

y se posiciona en el nivel Intermedio, no remarca una valoración masiva de los alumnos respecto del traslado de información necesaria para desarrollar las actividades de orden cooperativo.

En base a todo este conjunto de información, es que se pudo constatar la existencia de un problema recurrente en los contextos cooperativos que se circunscribe en línea con el bajo nivel de interacción comunicativa establecido entre los participantes de los grupos y, además, que este tiene una implicancia negativa en el desarrollo de las actividades o tareas planteadas en las sesiones de aprendizaje cooperativo. Mediante el contraste de la data comprendida en estos dos instrumentos, se tuvo los elementos suficientes para argüir que el problema descrito se suscita en la sección del curso de Comprensión y Producción del Lenguaje 1 correspondiente al ciclo 2016-2, en el cual implementaremos los esquema de roles con la finalidad de analizar su nivel de influencia como potenciador de la interacción comunicativa.

2.2. PRIMER CICLO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

En esta primera parte, se instauraron ciertos parámetros de índole metodológico que conducirían la implementación del esquema de roles en las actividades propuestas dentro de la lógica del trabajo cooperativo. Como se puede constatar en el diseño del plan de acción, la propuesta implicaba el desarrollo de un trabajo de redacción formal académica en 3 estadios distintos, que supusieron tres sesiones de clase que se llevaron a cabo en el transcurso de las primeras semanas.

El diseño de las secuencias de clase difería en ciertos detalles unas de otras, ya que las tareas y el logro en cada una de ellas eran distintos. Por ello, es que las actividades de carácter metodológico en estos espacios tenían formatos singulares, que siempre iban en función de las necesidades de cada etapa de redacción formal, entendiéndolo como un proceso continuo.

La secuencia de la primera sesión inició con la conformación de los equipos de trabajo y, en este caso, los alumnos estuvieron muy de acuerdo con que fuesen ellos los responsables de constituirlos. De este modo, y gracias a que de antemano se conocían unos y otros, no tomaron muchos minutos en esta tarea. Luego de

esto, se pasó a explicitar en qué constaba el trabajo de las próximas tres sesiones y también se explicó cómo iba a realizarse este en función de los roles. El cuadro donde se especificaba las funciones de cada rol se mostró en el proyector del aula y se entregó impreso a la totalidad de los estudiantes (ver anexo 3).

Debo apuntar que la expresión de muchos fue de sorpresa mientras se dilucidaban las características de cada rol, a pesar que días antes había explicado mi intención de incluir los roles en las actividades cooperativas a realizarse en clase. La interpretación que le doy a esta reacción es que los alumnos no esperaban que fuese un trabajo de roles con altos grados de organización y planificación, sino una inclusión de roles más bien poco formal y que solo se desarrollaría en una sesión de clase. Para autores como Ferreiro y Espino (2009), estas reacciones se suelen percibir cuando existe una ausencia de estrategias previas de activación entre los estudiantes, por ejemplo, la conversación informal entre pares. Esta fórmula, según estos autores, mejoraría la predisposición grupal frente a las actividades cooperativas.

Una vez esclarecidas las funciones de cada uno de los roles, se prosiguió con la designación de estos. La elección de los roles fue un momento algo tenso, pues ellos esperaban tener la potestad de elegir libremente el rol que desempeñarían. En este momento, muchos de los estudiantes admitieron con cierto recelo el papel que representarían, seguramente porque analizaron sus características personales y las compararon directamente con la función de los roles; es decir, que en este punto, se pudo notar que las mayoría de los estudiantes trató de encontrar una afinidad entre los rasgos de su personalidad y la descripción de las funciones que cada rol poseía.

El trabajo cooperativo se inició paulatinamente, ya que fue difícil para ellos, en este primer momento, procesar tanto la tarea exigida como el cumplimiento de los roles. Pareciese como si en esta primera instancia se confundieran para ellos ambas actividades. Evidentemente, estos instantes de contrariedad supuso un aspecto en el que coincidieron muchos de los alumnos cuando se realizó la entrevista grupal.

Mediador 2: “Sí profe... era un doble esfuerzo estar revisando los roles y al mismo tiempo discutiendo para avanzar con la redacción” (EGE2).

Portavoz 3: “Al mismo tiempo tuve que seguir las pautas de las funciones... y además combinar eso con ayudar a mis compañeros en la redacción” (EG3).

El grueso de respuestas evidenciaba que existía un desconocimiento del trabajo con los roles y, asimismo, que interpretarlos implicaba una sobrecarga en su aporte grupal, cuando el fin de la propuesta era justamente lo contrario, dado que estos roles se promovían con la idea de incentivar los diálogos y que ello derivara en una gestión más óptima de los tiempos de trabajo. Sin embargo, lo que se reveló fue un primer problema que tenía directa relación con la idea del sobreesfuerzo en base a la implementación de los roles.

Por otra parte, en estos minutos inaugurales, se notó una ligera confusión por parte de los integrantes al desempeñar las funciones específicas de cada rol. Sus consultas eran permanentes y sus comportamientos no coincidían necesariamente con las rasgos constituidos para estos roles. Esta impresión quedó registrada en algunos extractos de la entrevista grupal.

Portavoz 1: “La principal dificultad que encontré fue que nunca tuve una experiencia usando roles, por eso me fue complicado adaptarme” (EG1).

Secretario 3: “Yo en el colegio no trabajé con roles, para mí fue una novedad... y en serio me costó acostumbrarme. Por eso, al inicio ni conversaba” (EG2).

La falta de una instancia previa en el empleo de los roles implicó que en los primeros minutos del trabajo la implementación sea tortuosa y muchos de los estudiantes no supiesen cómo actuar frente a sus pares asumiendo una función determinada. Al mismo tiempo, esta inexperiencia impidió que se entablara una relación dialógicamente funcional con la planeación y gestión de las actividades cooperativas. Esta evidencia se respalda con algunas observaciones planteadas en el diario de campo correspondientes a la primera sesión del ciclo 1. Ello se plasma en el siguiente fragmento: “El cumplimiento de los roles en un primer momento fue desordenado, debido a que no sabían armonizar sus funciones con las actividades propuestas en la sesión” (ver anexo 1).

Asimismo, los alumnos empezaron con los diálogos de apertura lentamente, pero más motivados por el cumplimiento de las tareas que por la apropiación del rol designado. El inicio de estos diálogos o el intercambio de información no se condice

con la función específica de los roles; por ejemplo, en uno de los primeros diálogos registrados en los audios (111B) es posible determinar un primer intercambio de información, pero lo expresado no se liga plenamente con el desempeño propio de las funciones del rol, vale decir, que el afán de interactuar comunicativamente no es motivado por las características particulares del este.

Secretario (1): “Déjame revisar las fuentes para saber qué tenemos que hacer... Me parece que primero armamos el esquema... ¿o no? A ver tu Jxxx, ¿sabes cómo hacemos la jerarquía de ideas?” (11B).

El extracto descrito pone de manifiesto que aún existe un desconocimiento sobre las funciones, y la intención comunicativa es impulsada por la responsabilidad de la tarea y no exactamente por el influjo del rol asumido por el Secretario.

En este punto, nos interesa evaluar, al tiempo que vamos progresivamente narrando la experiencia de implementación, los logros de cada rol y la influencia que tuvo en el fomento de la interacción dialógica. En esa línea, empezaremos por sopesar el aporte del rol del coordinador. En efecto, a continuación de esta primera etapa en el proceso de implementación, si bien la confusión respecto de las funciones seguía siendo un problema, se notó que especialmente los Coordinadores iban asumiendo, en la mayor parte de los grupos, un ligero, pero perceptible liderazgo que se traducía en la toma de algunas decisiones relacionadas con la forma de trabajo.

Coordinador (1): “Nos toca empezar la reescritura... así que primero hay que chequear los errores de tildes y luego vamos modificando todo lo que está mal en la redacción” (113A)

Coordinador (3): “La última parte... hay que distribuir el trabajo... la intro y el cierre... ya quedó; falta el desarrollo.” (133A)

Como se plasma en estos dos registros, el rol de Coordinador fue el primero que motivó la apertura de los diálogos e incentivó la planeación de las actividades de redacción. A pesar que no se podría concluir que fomentaron una dinámica comunicacional en todos los casos efectiva, si fue un rol que logró que los alumnos que los interpretaron se asumieran como entes responsables de desplegar ciertos lazos comunicativos.

Otro aspecto interesante sobre este rol, y que podría sustentar la idea anterior, fue que estos alumnos que representaban sus funciones caían en el supuesto de que tenían a cargo el rol con mayor jerarquía, sin que esto haya sido una condición descrita en la explicación inicial del ciclo de implementación. Bajo esa perspectiva, estos alumnos muchas veces fueron quienes alentaban los diálogos como se puede comprobar en la siguiente intervención de una alumna durante la entrevista grupal.

Secretario 3: “La mayoría de veces en el grupo el que iniciaba la interacción era el Coordinador... bueno... porque era parte de su función”. (EG3)

En asonancia con esta evidencia, uno de los registros de voz también refuerza este planteamiento.

Coordinador (3): “De una vez lancen ideas... y no se queden mudos...ganemos tiempo” (132A)

A partir de estas expresiones, podemos afirmar que el rol de Coordinador fue el que mejor cumplió lo que se buscaba de él en la implementación, pues los alumnos que fungieron de este motivaron relativamente bien los diálogos e incentivaron la participación en el grupo. Pero, además, demostró ser uno de los ejes centrales en el trabajo cooperativo, ya que no solo fue el detonante de la interacción, sino que representó para el resto una figura de mando y autoridad. Esta cualidad favoreció a que se pudieran cumplir las funciones pretendidas, como la de organizar y dirigir el trabajo en el proceso de redacción.

Coordinador 3: “Para cuando se daba inicio al trabajo... a ver... a mí me tocaba hablar con los demás y decidir quién hace qué”. (EG3)

Esta predisposición de todos los Coordinadores hizo posible que algunos principios del trabajo cooperativo se pudiesen cumplir, nos referimos a la responsabilidad grupal por la tarea y a producir una mediana interdependencia estimuladora (Jonhson, Jonhson y Holubec, 1999), lo cual allanó el camino para encauzar las actividades en torno a los logros prefigurados.

Posteriormente, se percibió una inclusión mayor y paulatina de los otros roles en el trabajo cooperativo, aunque se siguió con la tendencia de implicarse más con las tareas propias del equipo que con las funciones específicas que acompañaba a cada rol. Por ello, sucedía, creemos, que la interacción solo se producía en intervalos específicos dentro del trabajo conjunto. Una muestra de ello fue lo

acontecido con el rol de Portavoz, el cual tenía dentro de sus obligaciones comunicar los resultados conseguidos por el equipo y manifestar las recomendaciones realizadas por el docente en el texto presentado en la sesión anterior. La transmisión de esta información se ejecutaba siempre al inicio de la sesión 2 y 3, lo cual produjo minutos en los que la mayor parte de los miembros intervenía para preguntar sobre los resultados y la valoración realizada por el docente. Esta función de apertura se puede evidenciar en los siguientes extractos de la grabación.

Portavoz (1): “Ya!... de una vez... les digo lo que nos puso el profe en el esquema para mejorarlo” (112A)

Portavoz (3): “Dice el texto que hay que precisar las ideas del esquema... y buscar mejor información en el desarrollo de la primera idea secundaria” (132A).

Como se aprecia, una de las funciones descolantes de este rol fue servir de medio entre las sugerencias expuestas por el docente y los miembros del grupo. Sin embargo, luego de este primer conjunto de comentarios y réplicas al interior del grupo, la preponderancia del rol decaía como fuente dialógica. Este resultado se pudo producir, debido a que tal vez se pensase en asociar al rol en relación directa con una sola función específica que prevalecía entre las demás, en otras palabras, que dentro de las responsabilidades asumidas existía una que era más representativa de este rol, lo cual reducía las posibilidades para gestar diálogos significativos. Nos animamos a sostener esta idea tomando como base el siguiente comentario de la entrevista grupal hecha por uno de los Portavoces refiriéndose al empleo del rol.

Portavoz 1: “A mí me pareció que la primera vez nos retrasó en algunas actividades... pues a pesar que el diálogo se generaba... usar los roles era como tener un libreto o algo así... te hacía actuar solo de un modo”.

La información recogida no es uniforme en torno a esta percepción y, por tanto, no se puede hacer una aseveración rotunda que abarque al resto de los roles. En todo caso, al menos esto nos permite hacer una primera interpretación que explique el pobre cumplimiento de la mayoría de funciones propias de cada rol en el proceso cooperativo de este primer ciclo de acción.

En añadidura a la idea anterior, un problema detectado en base al rol de Portavoz y al de Secretario fue que en algunos episodios los alumnos en su afán por contribuir en el equipo confundían responsabilidades, ya que ambos roles tienen rasgos que les permiten servir de medio intermediario para difundir información. En el caso del Portavoz, acude como agente para canalizar las ideas consensuadas, mientras que el Secretario participa como una suerte de traductor, en el supuesto de no entenderse una opinión, que esclarezca los planteamientos vertidos por sus compañeros de equipo. Las dos características descritas eran confundidas habitualmente por los alumnos; un comentario de la entrevista que vislumbra ello es el siguiente.

Portavoz 1: “Yo no entendía a veces mi labor, pues la confundía con la que realizaba el Secretario... en ese punto de ser mediador” (EG1)

Los cambios de funciones fue un hecho común en este primer ciclo de implementación. Si bien se intentaba alentar el diálogo, muchas veces era infructífero para el desarrollo de las actividades, porque generaba cierta confusión en la sistematicidad del trabajo. Entonces, podemos definir que la función del Portavoz fue descollante en algunos momentos, pero que luego los estudiantes que lo representaban se enfocaban más en adelantar el proceso de redacción y perdían de vista las funciones específicas, lo que daba como resultado la entremezcla de responsabilidades correspondientes a dos o más roles.

Dentro del trascurso de las sesiones, la percepción del nivel dialógico fue ligeramente más notoria. Los estudiantes tomaron mayor confianza para involucrarse con las labores internas, así fue posible, en gran parte de los grupos, que se generase una mejor predisposición para el intercambio fluido de información, incluso, en algunos momentos, la participación contó con todos los miembros del grupo como en los siguientes audios registrados.

Portavoz (1): “Mxxxxxx tus partes contienen más fallas...vuelve a ver esos aspectos para la última versión.

Secretario (1): ok... veré qué se que puede cambiar en mi parte.

Coordinador (1): Debes revisar todo.... ¡ah!, no solo la parte de anotaciones. El profe dijo que veamos de nuevo todo e l texto.

Mediador (1): Sí, hazlo con calma... para tener buena nota... si no entiendes algo... me preguntas nomás. (113C)

Portavoz (3): “Tenemos que corregir la puntuación en el segundo párrafo... ¿Jxxxx tú podrías hacer eso?”

Mediador (3): “No sé ah... tienen la separata de los usos de la coma para guiarme.”

Secretario (3): “Sí, yo creo que la tengo a ver déjame ver...”

Coordinador (3): “Aquí, encontré el mío... toma... revísalo bien, porque de este depende el 60% de la nota.” (133C).

En estas conversaciones, si bien se nota cierta fluidez en la discusión, la causa determinante para este desenlace no parece ser el cumplimiento fehaciente de los roles. Por una parte, porque los diálogos no necesariamente reflejan las acciones propias de cada rol y, por otra parte, debido a que el diálogo parece establecerse más por la urgencia de concluir la redacción. También, aunado a esto, un aspecto que podría haber servido como elemento complementario para obtener este tipo de diálogos es la confianza interna del grupo, lo cual se pudo advertir en las entrevistas grupales.

Mediador 1: “Los diálogos más que por los roles... pienso que fue por la confianza que hay en el grupo, pues este grupo se conoció en las primeras semanas de clase” (EG1).

Aunque la interacción dialógica surgida por otras razones no menoscaba el uso de los roles, sí nos brinda información para detectar qué otros elementos inciden en el dinamismo dialógico, como sería el nivel de confianza. En todo caso, la relevancia de esta condición puede centrarse en aprovecharla en el diseño de las sesiones con el fin de potenciar los alcances de los roles. En nuestra investigación, siguiendo los argumentos de Marín y Blázquez (2003) optamos por la conformación libre de grupos, por ello, es que la proximidad amical entre los estudiantes fue un factor importante para estrechar los vínculos interpersonales.

Ahora bien, dentro del análisis particular del rol de Secretario, observamos que este tuvo designadas unas características que podríamos definir como más operativas en el marco de las actividades desempeñadas. Por ejemplo, la función de “registrar las actividades encargadas al equipo, y agrupar y compaginar los avances del equipo en cada una de las fases de proceso de redacción” produjo, según lo evidenciado en el primer ciclo, que el potencial de este rol, en cuanto a la promoción de diálogos, se vea disminuido, puesto que estas funciones señaladas se pudieron

ejecutar sin la necesidad de entablar diálogos fluidos, como se constata en el siguiente registro auditivo.

Secretario (2): “Ya escuchen... basta con hacer cambios en la primera idea principal... además hay que meter una idea de complemento en el desarrollo” (122 A)

Indudablemente, este rol, si hacemos una autocrítica viendo las evidencias, carece de características que exijan un diálogo constante con sus pares, dado que las tareas específicas, en la experiencia de la implementación, se pudieron realizar a veces sin mediar diálogos. A pesar de ello, sí cabe acotar que sus tareas tuvieron un impacto en concretar los productos textuales exigidos.

Secretario (2): “Vamos chicos no se desconcentren... hay que escuchar lo que diga el Portavoz... para de una vez acabar con la redacción final.” (123A)

En este caso, el Secretario interactúa con los demás en razón de que es consciente de que su función es justamente agrupar todas las partes y hacer entrega de un único texto que represente el trabajo del grupo. En este sentido, esta demostración de preocupación entraña algunos rasgos cooperativos que los determinamos en el primer capítulo de la investigación, como son la responsabilidad grupal y la interacción estimuladora, pues se intenta que los integrantes progresen de manera unificada en aras de conseguir el logro de clase (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2003).

Finalmente, el rol de Mediador fue quizás uno de los que menos se entendió y el que menos repercusión tuvo a nivel dilógico, tal vez esto se debió a su propia naturaleza, pues su función básica era la de ser un agente que pudiera detectar los conflictos internos para que el grupo pueda ser quien los solucione. En relación con ello, podemos notar que esta no es una función típica de un rol en vinculación directa con las tareas de aprendizaje, sino más bien ligado con el manejo de las relaciones interpersonales. Es necesario precisar que este rol fue pensado y concebido a partir de la cuarta dimensión del planteamiento teórico asumido por Jhonson y Jhonson, y Holubec (1999) sobre el trabajo cooperativo, el cual sostiene que la planeación adecuada de las actividades se genera a través de la óptima gestión de las relaciones interpersonales.

Sobre la base de esta premisa, se creyó menester incorporar un rol que justamente se encargue de monitorear y controlar las actitudes manifiestas por los participantes con el objetivo de que no generen conflictos internos que mermen la calidad del trabajo y repercutan en el vínculo comunicacional ejercido entre los miembros del grupo. No obstante, los datos descritos aluden a que los alumnos no lograron entender con plenitud la función de este rol como se manifiesta en el extracto.

Mediador (2): “Yo tengo este rol, creo que tengo que controlar que no hayan discusiones o problemas.” (121B)

En esta primera experiencia registrada, existieron problemas y ligeras discusiones internas, pero que nunca supusieron un riesgo para la continuidad del trabajo cooperativo. En todo el proceso, se registraron algunos diálogos acalorados que se pudieron resolver; no obstante, en varias ocasiones esto se produjo por efecto de la intervención de todos los integrantes y no por una actuación directa de los Mediadores, ya que como se corrobora en un registro del diario de campo, “muchos de los Mediadores solo tienen una actitud pasiva que se aleja de lo que realmente se esperaba de ellos” (anexo 1).

De igual forma, cabe resaltar que en los pocos momentos álgidos experimentados en el proceso tuve personalmente que actuar como agente interviniente para calmar los ánimos, debido a que algunos participantes se enfrascaban en discusiones por largos periodos de tiempo sobre cómo proceder en algunas instancias del trabajo cooperativo. Esto vislumbra las dificultades percibidas en torno al Mediador, dado que esta función de control interno no se desarrollaba plenamente o como se esperaba. Gracias a estas evidencias, entendimos que los alumnos que se iniciaron, en este caso específico, en el trabajo cooperativo aún no contaban con la suficiente pericia para asumir un cargo que se muestra complejo en vista de que se debe lidiar con diversas actitudes y comportamientos de todos los miembros del grupo, además que ello implicaba un cierto nivel de autoridad para manejar las situaciones donde existiesen conflictos internos.

Por otra parte, un último aspecto que analizar fueron las dificultades presentadas al momento de emplear los roles dentro de una actividad didáctica planificada en la última sesión, la empleaba la estrategia de la redacción colaborativa. En ella, se

exigía a los estudiantes que revisaran parte del texto y lo mejoraran individualmente para luego acoplar todo en un texto final completo.

Esta secuencia de acción conllevó ciertos retrasos y se contrapuso al natural desenvolvimiento de los roles, dado que fijaba de antemano las obligaciones que tenía cada integrante, lo cual iba en detrimento de los acuerdos y deliberaciones internas que eran tomados y surgían en base, muchas veces, a diálogos reflexivos sobre la tarea. Esto último se puede evidenciar en las notas del diario de campo, las cuales señalan que “en los primeros momentos se discute el plan que seguirán a través de los diálogos, pero luego siguen la misma inercia de las responsabilidades en razón de las tareas y actividades de reescrituras programadas” (anexo1).

Inevitablemente, mediante este diseño, los alumnos se concentraban en la estrategia prevista y los diálogos se vieron afectados, en la medida de que cada uno se enfocaba solo en revisar sus propios avances y las conversaciones significativas pasaban a un segundo plano. Aunque el uso de la estrategia de la redacción colaborativa no fue pensada para contravenir el desarrollo del trabajo cooperativo (Barkley, Croos y Major, 2007), encontramos que generó un conflicto de prioridades en el accionar de los grupos y en la preponderancia de los roles, puesto que estos fueron subordinados a un segundo plano y con ello la promoción de diálogos. Creo que las evidencias demuestran que faltó un mejor acoplamiento entre el desarrollo singular de la estrategia cooperativa y el aporte de los roles en este proceso, lo cual evitó que existiera una sinergia entre estos dos elementos metodológicos.

2.3 SEGUNDO CICLO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

En esta segunda etapa de implementación, y gracias al análisis concretado a partir de la primera experiencia, decidimos conservar algunos elementos invariables en la secuencia de la clase y cambiar otros que creímos necesario realizar con el fin de que el dominio de los roles sea mayor para el fomento de la interacción dilógica entre los integrantes de los grupos. Algunos aspectos que permanecieron invariables fueron las funciones de los roles del Portavoz y del Secretario, a pesar

de que constatamos en el ciclo anterior que se confundían en algunas ocasiones durante el proceso.

Esta decisión se tomó porque creímos que sería más dificultoso y complejo que los estudiantes replantearan las funciones y se adecuaran a unas nuevas; ello posiblemente derivaría en una nueva etapa de adaptación que implicaría un desnivel en comparación con los demás integrantes, así que era más lógico mantenerlos invariables. También, otra razón por la cual se optó por evitar los cambios drásticos fue para poder evaluar y contrastar si es que en una segunda etapa, después de una experiencia previa, se asumirían de mejor forma estos roles y su implicancia en función de la promoción de la interacción dialógica era más relevante.

En ese sentido, vimos necesario proponer modificaciones solo en algunos aspectos del plan de acción que involucraban tanto el uso de los roles como la planeación misma de las estrategias concebidas en la primera etapa.

Tabla 8. Cambios y reajustes en el plan de acción

Medidas de reajuste en la implementación
<p>A. Se tomó la decisión de que la planificación del trabajo cooperativo no se centre solo en la deliberación del Coordinador, sino en el consenso de todos mediante el diálogo previo.</p> <p>B. Otro cambio promovido fue que en todas las sesiones el docente entreviste a algunos Mediadores en grupos donde existan inconvenientes en el manejo interno y retraso en las actividades cooperativas previstas.</p> <p>C. En la sesión 3, se realizó una modificación respecto de la forma de trabajo sobre la lógica de la redacción colaborativa. Esta implica la revisión y reescritura de una parte específica del texto para luego realizar un contraste con los textos de los otros integrantes. Esta manera de proceder varió en función de las consideraciones propias del grupo; vale decir, que los alumnos en función de sus roles tuvieron la potestad de elegir cómo encauzar la escritura final del texto formal.</p>

Elaboración propia

El uso de los roles, en los primeros momentos, a pesar de la distancia temporal entre el primer ciclo de acción y este segundo, tuvo algunas mejoras en el comportamiento de los estudiantes dentro del grupo en relación a los roles designados, ya que al haber tenido un ensayo previo con estos, no se asumieron con sorpresa y se asimilaron más rápidamente.

Este hecho produjo que se evidenciara una mejor actitud frente a su empleo y predisposición, en vista de que eran los mismos roles y sus características no se habían modificado en absoluto. En consecuencia, notamos una mayor facilidad para entablar los diálogos y gestar conversaciones fluidas, lo cual repercutió y propicio una interacción más próxima, además de incentivar la interdependencia positiva entre los integrantes. Por ejemplo, en un par de respuesta, en la entrevista semi-estructurada, se puede entrever justamente la funcionalidad de los roles en el plano de la interdependencia.

Coordinador 2: “Hubieron sus dificultades para ponernos de acuerdo, pero luego de ello... los cuatro trabajábamos a buen ritmo y... cómo se dice... con un buen clima” (EG2).

Mediador 1: “Puede ser por los roles... pero la verdad... se pudo lograr más compañerismo...” (EG3).

Sobre la base de este resultado, se puede conjeturar, al menos aproximativamente, que la implementación de los roles requeriría de una etapa previa a modo de ensayo, que suponga una instancia adaptativa para los estudiantes y esto genere como correlato un mejor aprovechamiento del tiempo y de la planeación del trabajo cooperativo. De igual manera, este primer ámbito de prueba ayudará a que la respuesta de los estudiantes frente a los estímulos propios de los roles sea más eficiente, ya que, de este modo, se puede lograr un complementación respecto de la operatividad de los roles, pues, por un lado, contribuye en la organización del trabajo cooperativo y, al mismo tiempo, en esa misma dinámica, promueve la interacción dialógica entre los integrantes.

Ligado con este hecho, pudimos comprobar que si bien las dificultades de confusión en el cumplimiento de funciones siguieron sucediéndose entre el rol de Portavoz y Secretario, la transgresión de los límites se suscitó en menor grado como se constata en el siguiente comentario registrado en el diario de campo “Otra

constante del uso de los roles sigue siendo lo efímero de los límites respecto de las funciones, pues con facilidad oigo que se le demanda a un estudiante realizar una acción que no se ajusta a lo estipulado en la hoja impresa con las obligaciones de cada rol; esto sucede sobre todo con los roles del Secretario y el Portavoz". (ver anexo 1)

Del mismo modo, la explicación recurrente que se planteó al inicio de cada sesión por parte del docente fue oportuna para clarificar las dudas que todavía seguían existiendo. Uno de los puntos en los que se hizo hincapié fue en dejar en claro que las funciones de los roles no comportan un jerarquía que supone asignar a un solo rol la responsabilidad de gestar, alentar y motivar los diálogos respecto de la organización interna.

Aunado a lo anterior, se hizo énfasis en desterrar la idea de que el rol predominante fuera el del Coordinador y que más bien su exigencia era equivalente a la del resto de los miembros. Ello produjo un cambio ligero en la dinámica de la interacción, ya que los diálogos se propiciaban por una variedad mayor de roles que incitaban los circuitos comunicativos en base a las funciones especificadas que cada uno de ellos poseía.

Además, en este segundo ciclo, el desenvolvimiento de los grupos al igual que en la etapa anterior mejoró específicamente en el caso en la segunda sesión y en parte de la tercera. Este es un efecto que de alguna manera se puede explicar por el mayor nivel de organización que demanda la segunda etapa del proceso de redacción, pues en ella se necesita elaborar la primera versión del texto formal completo. Por consiguiente, los alumnos requieren tomar resoluciones sobre diferentes aspectos ligados con la estructura textual y la composición de ideas desarrolladas.

Los alcances que tuvo la inclusión de promover diálogos con los Mediadores en ciertos momentos del proceso no generó la repercusión que se esperaba, debido a que si bien me comentaban algunos sucesos importantes dentro del grupo y yo en mi rol de docente podía señalar alternativas para mejorar estos temas referentes al trabajo en equipo, los cambios no fueron sustanciales en la medida en que no se pudieron resolver los problemas del manejo interno que se ocasionaban y que

mermaban las posibilidades de alcanzar los objetivos trazados. Así, se puede refrendar esto último en el siguiente comentario.

Mediador 3: “los roles bien utilizados ayudaron, pero también existieron problemas internos de la forma cómo debíamos trabajar...eso constantemente hacia que nos retrasemos en las actividades” (EG3).

La última variable que supuso eliminar la estrategia de escritura colaborativa y dotar de libertad a los grupos para elegir la forma de proceder en la etapa final de la reescritura, propuesta dentro de los reajustes, consiguió que los alumnos posean mayores opciones para elegir el mejor modo de abordar la última parte de la reescritura del texto, lo cual fue positivo, porque generó oportunidades para interactuar dialógicamente. No obstante, una consecuencia desfavorable fue que los consensos se tomaron en los primeros minutos y, en ese lapso, se definió el trabajo específico de cada miembro en referencia a la reescritura del texto, lo que hizo que los diálogos desapareciesen, pues cada integrante estuvo abstraído en su quehacer individual.

Esta forma de proceder no es negativa si pensamos en la realización de la tarea, pero sí lo es para el proceso del propio trabajo cooperativo, debido a que se procura que el texto se constituya a través de una participación conjunta en donde se desplieguen diferentes concepciones sobre la redacción del texto formal, las cuales promueven una dinámica dilógica entre todos los participantes del grupo cooperativo. Ello conduce idealmente a generar procesos reflexivos de carácter cíclico mediados por la interacción dilógica donde se reinterpreta la acción conjunta para luego redefinirla con la finalidad de tener una mejor versión del texto redactado.

CONCLUSIONES

1. Mediante la puesta en marcha del plan de acción se pudo evidenciar que el empleo de los roles requiere de una instancia de prueba previa donde se capacite a los estudiantes en el empleo de estos y logren conocerlos cabalmente, pues de este modo evitamos que las posibilidades de generar interacción dilógica se vean mermadas por efecto del desconocimiento en la interpretación de los roles.
2. Los cuatro roles implementados si bien contribuyen con fomentar las condiciones para el trabajo cooperativo, no siempre proporcionan en igual medida canales para entablar diálogos fluidos y provechosos. En efecto, existieron roles, como el Mediador, y en menor magnitud el Secretario, que por sus funciones específicas eran, en ciertos momentos, menos propensos a promover la interacción dialógica con los otros integrantes del equipo. Se constató que en estos el nivel de participación estuvo en cierta forma condicionada por sus obligaciones inherentes, pero también, en algunas situaciones, por causa de la poca implicancia de los miembros del equipo.
3. A través de la implementación del esquema de roles se pudo determinar que las condiciones del trabajo cooperativo tienen un vínculo directo con la interacción comunicativa entre los alumnos. Podemos advertir que mientras más dinámico sea el intercambio verbal entre los participantes, aspectos como la interdependencia personal y la interacción estimuladora se ven fortalecidos, lo cual conlleva a que el proceso de aprendizaje mediante las actividades propuestas se conduzca de forma más natural.
4. Dentro de la implementación del esquema de roles se pudo revelar que delegar el manejo y control de las relaciones interpersonales a un rol en específico no contribuye a que este se involucre totalmente en las actividades cooperativas y, por ende, no se predisponga a gestar conversaciones y diálogos fluidos con los otros miembros del grupo. Ello,

como se especificó en la investigación, ocurrió con el rol del Mediador, quien tenía funciones básicamente centradas en servir como supervisor y asegurar que se genere un clima armónico de convivencia, pero todos los que fungieron como mediadores tuvieron el problema de no saber en muchos casos cómo lidiar con discusiones y debates internos. Esto fue un factor que condicionó el desempeño de estos estudiantes y derivó en la disminución de oportunidades reales para establecer diálogos significativos en beneficio de la consecución de los logros cooperativos.



Recomendaciones

1. Sería necesario incluir en la implementación de los roles una etapa previa de adaptación a estos, puesto que esta estrategia brindaría un mejor conocimiento de las funciones de cada rol. Con esto, se conseguiría que las interpretaciones de los papeles sean más fidedignas y con ello se podrá alentar de mejor forma la interacción dialógica. Asimismo, esto ayudaría a que la implementación de un rol no sea percibida por los alumnos como una sobrecarga en su trabajo dentro del grupo, porque así se agilizaría la interrelación con los otros roles asumidos.
2. Se recomienda establecer roles con funciones que no se destaquen notoriamente entre los demás, ya que esto genera una demarcación jerárquica dentro del grupo. No conviene generar estas distancias, pues se puede promover un desequilibrio en cuanto a la interacción dialógica, lo cual hará que algunos miembros del grupo perciban que la gestión de las acciones y de la comunicación siempre deberá ser asumida por aquel estudiante que desempeña el rol con la jerarquía más alta. Evidentemente, esto irá en detrimento de la riqueza expresiva de los otros roles y reducirá las posibilidades de entablar diálogos e interacción.
3. Otra recomendación es que todos los roles presenten funciones que exijan la interacción dialógica con sus pares. Es decir, que no solo se centren en hacer aportes en función de la tarea asignada, sino que su desempeño esté condicionado por la imperiosa necesidad de establecer conexiones dialógicas, así se promueve que los estudiantes requieran del contacto verbal con los otros miembros para cumplir plenamente su función. La ventaja de esto es que tendremos mayores opciones de motivar la interacción en diversos momentos dentro del proceso de implementación del trabajo cooperativo.

4. Se sugiere que para potenciar el nivel dilógico las actividades diseñadas no se contrapongan a las funciones correspondientes a los roles concebidos, ya que puede existir estrategias didácticas pensadas para el trabajo grupal que por su configuración exijan a los estudiantes que se desenvuelvan de un modo determinado para conseguir el logro; no obstante, lo que sucede si el diseño de la estrategia no se enlaza coherentemente con las funciones que desarrollan los roles, es que estos pueden perder su facultad expresiva y dialógica. Por eso, es preferible antes adecuar estas estrategias tomando en cuenta las características de los roles para que aquellas puedan convertirse en medios que potencien la interacción dilógica y permitan la concreción de los objetivos cooperativos.



Referencias Bibliográficas

- Andreu-Andrés, M. (2016, Marzo). Cooperative or collaborative learning: Is there a difference in university students' perceptions? *Revista Complutense de Educación*, 27, 1041-1060. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47398/48822>
- Arias, J., Cárdenas, C y Estupiñán, F. (2003). *Aprendizaje cooperativo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aramendi, P., Bujan, K., Garín, S. y Vega A. (2014 Enero-Abril). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18, 413-429.
- Barkley, E., Croos, P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Becerril, L. (2011). Procesos psicoeducativos en el aprendizaje cooperativo. Dimensiones para el análisis en un escenario educativo presencial con tecnología. *Internet Interdisciplinary Intitute IN3*. Recuperado de <http://journals.uoc.edu/index.php/in3-working-paper-series/article/viewFile/n10-becerril/n10-becerril>
- Blández, J. (2010). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. California: SAGE Publications.
- Briones, G. (2009). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Bruffee, J. (1999). *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins: University Press.
- Calle, M., De Cleves, N. y Velásquez, B. (2011, Junio). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Publicación Científica en Ciencias Médicas*, 9, 94-106. Recuperado de

http://www.unicolmayor.edu.co/invest_nova/NOVA/NOVA15_REVIS2_INTELIG.pdf

Cano, M. (2011). Aprendizaje cooperativo en la universidad: una experiencia innovadora. *Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad Politécnica de Cartagena*. 6,7 y 8 de julio.

Casanova, M. (2008). *Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colmenares, A. y Piñero L. (2008, Mayo-Agosto). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14, 96-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Coppola, B. (1996, Mayo). Progress in Practice: Exploring the Cooperative and Collaborative Dimensions of Group Learning. *The Chemical Educator*, 1, 1-10. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8b5d/d5c32d5e45abccade5c307f7f406151c2205.pdf>.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Fabra, M. (1992 Diciembre). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 1-9. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/009-el-trabajo-en-grupo--el-reflejo-de-la-practica-en-la-elaboracion-de-los-proyectos/el-trabajo-cooperativo-revision-y-perspectivas>.

- Ferreiro, R. y Espino, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. México D.F.: Trillas.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Jacob, A. (1985). *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires: Humanitas.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D y Johnson, R. (2003, Noviembre). Social interdependence: interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*. 11, 934-945. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/58/11/934/>
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009, Junio-Julio). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Research*. 38, 365-379. Recuperado de: <http://edr.sagepub.com/content/38/5/365.full.pdf+html>
- Kagan S. (2007). The two dimensions of positive interdependence. *Kagan Online Magazine*. San Clemente, C.A. Recuperado de: http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/299/The-Two-Dimensions-of-Positive-Interdependence
- Karpov Y. (2003). "Vygotsky's doctrine of scientific concepts". En *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 65-82.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- León, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Universidad de Extremadura. Recuperado de: <http://biblioteca.unex.es/tesis/8477235937.PDF>

- López, R. y Deslauriers J. (2011, Junio). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en el trabajo social. *Margen*, 61, 1-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3756178>.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus. Revista de Educación*, 13, 263-278.
- Marín, S. y Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67. Recuperado de [file:///C:/Users/corei5/Downloads/Dialnet-EIRoleplayingUnaTecnicaParaFacilitarLaEmpatiaYLaPe-126264%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/corei5/Downloads/Dialnet-EIRoleplayingUnaTecnicaParaFacilitarLaEmpatiaYLaPe-126264%20(1).pdf)
- Monsalve, A. y Pérez, E. (2012, Enero-Junio). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117-128. Recuperado de http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wp-content/uploads/2016/02/Contenido_C.1.1.1_Monsalve.pdf
- Olson, M. (1991). *La investigación-acción en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Pérez, G. (2001). "La investigación-acción". En *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla, 137-205.
- Pujolàs, P. (2002 Noviembre). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa en aprendizaje en el aula*. Documento de Trabajo. Universidad de Vic. Zaragoza.
- Pujolàs, P. (2009 Mayo-Agosto). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Slavin, R. (1992). "Aprendizaje cooperativo". En Rogers, C. y Kutnick, P. (comp.) *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

- Suárez, C. (2003). La interacción cooperativa: condición social del aprendizaje. *Revista Educación. Departamento de Educación PUCP*, 23, 79-100. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10556/11027>
- Suárez, C. (2007 Julio-Diciembre). Potencial educativo de la interacción cooperativa. *Investigación Educativa*, 20, 61-78.
- Suárez, C. (2010a, Enero). Aprendizaje cooperativo e interacción asincrónica textual en contextos educativos virtuales. *Revista de Medios y Educación*, 36, 53-67. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/4.pdf>.
- Suárez, G. (2010b). *Cooperación como condición social del aprendizaje*. Barcelona: AOC.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Thomson, I. (2013, Febrero). The mediation of learning in the zone of proximal development through a co-constructed writing activity. *Research in the Teaching of English*, 47, 247-276.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villarta, M. y Martinic, S. (2012, Marzo). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12, 221-233. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1325/3976>

Anexo 1

Diario de Campo

Etapa de indagación de la problemática

Día	Martes 10 de mayo de 2016	Jueves 26 de mayo de 2016	Viernes 3 de junio de 2016
Hora	9:00 a 11:00 a.m.	11:00 a 13:00	3.00 a 5:00 p.m.
Lugar	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico
Grupo observado	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-0	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-1	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-1
Actividades realizadas por el grupo observado	Redacción cooperativa de un texto académico formal	Redacción cooperativa de un texto académico formal	Redacción cooperativa de un texto académico formal
Descripción de las actividades observadas	<p>Los alumnos inician el proceso del trabajo cooperativo y se puede evidencia cómo en ciertos grupos la organización de las acciones no parte de un acuerdo común, sino que este se va constituyendo por iniciativa de uno o dos alumnos que toman la posta y hacen las veces de líderes.</p> <p>Se observa cómo algunos de los estudiantes de diversos grupos no se encuentran comprometidos o no se implican en las tareas propias del grupo, ya que su nivel de interacción dialógica con sus pares es mínimo. Solo actúan de forma mecánica, siempre dejándose llevar por lo que los demás indican y señalan.</p>	<p>Los alumnos están distribuidos en grupos de cuatro integrantes elegidos por ellos mismos y a pesar que son compañeros conocidos, les cuesta entablar diálogos que involucren a todos en el proceso de producción textual.</p> <p>Si bien el nivel dialógico está presente, este no se enfoca en el aprovechamiento del tiempo y de los recursos para lograr respuestas efectivas a las actividades diseñadas en el trabajo de carácter cooperativo. Los alumnos dan vueltas sobre los mismos tópicos y no se logra generar consensos, pues solo intentan dividir el trabajo y no funcionar como equipo.</p>	<p>En los primeros momentos de la redacción cooperativa de los párrafos de introducción y cierre, en la mayor parte de los grupos conformados no se generan diálogos para trazar una ruta de trabajo, solo se escuchan breves comentarios sobre los objetivos. La mayor parte del tiempo, de la primera media hora inicial, los integrantes se vuelcan a leer los textos fuentes, pero sin manifestar comentarios efectivos que sirvan para dar inicio al proceso de redacción.</p> <p>El problema se agudiza cuando se evidencia que algún alumno, alarmado por el tiempo, formula una estrategia de trabajo cooperativo, sin embargo no hay una respuesta alentadora de</p>

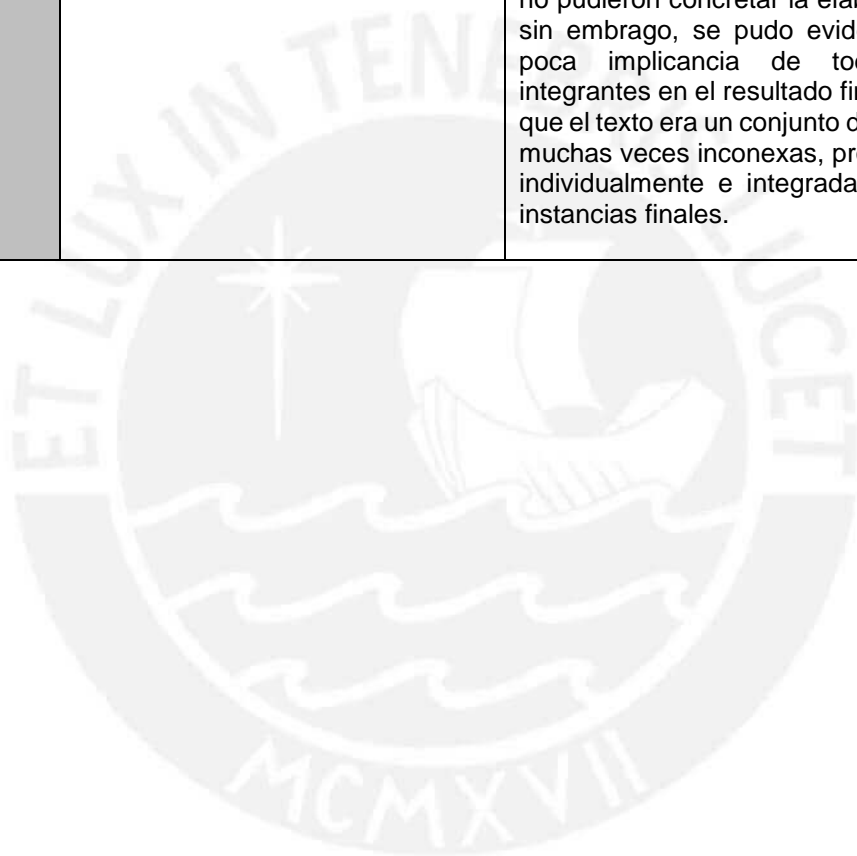
	<p>Esto también se demuestra en la poca empatía que manifiestan algunos alumnos, pues pareciese que están poco cómodos interactuando y relacionándose con alumnos que no conocen o con los que han tratado pocas veces.</p> <p>En el medio de las actividades, alguno de ellos sugiere algún comentario valorativo de lo que se está avanzando, pero no encuentra respuesta de sus compañeros, no existen diálogos efectivos que reparen en examinar el avance del texto.</p> <p>En los momentos finales del trabajo cooperativo, muchos de los que terminaron sus partes no atinan a involucrarse con el diseño colectivo del texto ni tampoco intentar establecer vínculos más cercanos con sus pares mediante conversaciones que se remitan a la calidad de los productos textuales elaborados en la clase.</p>	<p>En cierta parte de la actividad, vemos cómo hay un intento por utilizar el diálogo para absolver dudas, pero estas interacciones solo se plantean entre dos integrantes y se ignora al resto de los participantes.</p> <p>Es común en todas las instancias del trabajo que las conversaciones se remitan a temas banales y no necesariamente ligados con las tareas ejecutadas. La participación conjunta y comunicativa parece reservarse a otros planos de discusión que se alejan de la planificación de las tareas enmendadas.</p> <p>Se observa que en gran parte de los equipos el compromiso sobre el trabajo de redacción corresponde a una planificación somera que aprovecha breves diálogos, pocas veces de largos periodos, para administrar tareas específicas</p> <p>La ausencia de estos diálogos significativos deriva en textos poco logrados y con poca claridad y solidez estructural.</p>	<p>sus compañeros que valore su iniciativa o la discuta.</p> <p>Las opciones más efectivas son los comentarios que solo se circunscriben a delegar tareas que muchas veces no son discutidas, sino otorgadas mecánicamente. Este modus operandi se repite en casi todos los grupos constituidos en el salón de clase.</p> <p>Otro de los factores que dificulta el trabajo cooperativo son los ritmos de trabajo, pues unos, por su rapidez en la redacción, dejan relegados a sus otros compañeros y esto se produce por una falta de comunicación adecuada que permita ponderar de mejor forma los tiempos empujados y la contribución de los demás integrantes en el texto producido.</p>
--	--	--	--

Diario de Campo

Etapa diagnóstica

Día	Jueves 15 de setiembre de 2016	Viernes 16 de setiembre de 2016
Hora	11:00 a 1:00 p.m.	11:00 a 1:00 p.m.
Lugar	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico
Grupo observado	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-2	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-2
Sesión	1	2
Actividades realizadas por el grupo observado	Redacción cooperativa de un texto académico formal	Redacción cooperativa de un texto académico formal
Descripción de las actividades observadas	<p>Se parte el trabajo cooperativo conformando grupos al azar; ello hace que algunos alumnos no se sientan del todo cómodos, pues a estas alturas del ciclo no todos se conocen o han compartido alguna actividad en el trascurso de las primeras semanas.</p> <p>El proceso para ponerse de acuerdo en la mayoría de los grupos es lento, pues algunos alumnos no saben cómo abordar a sus compañeros y encontrar respuestas efectivas que permitan dar marcha a las actividades de redacción, mientras en otros grupos que hay una especie de conflicto por saber quién es el que comande el diseño general de las actividades o aquel que tenga mayor influencia en las decisiones finales que se tomen.</p> <p>La discusión es poco ágil y dinámica, puesto que no se nota un esfuerzo por debatir o por encontrar una sistematicidad operativa que permita una colaboración equitativa de los estudiantes. Se discute sobre todo para saber quién tiene la mejor redacción para que este puede elaborar las partes más complejas del texto; no obstante, a pesar de algunos contados esfuerzos, la mayoría de los alumnos se ve</p>	<p>En esta segunda instancia del proceso, los ritmos de trabajo siguen una secuencia cansina, pues a pesar que ya conocen las formas de trabajo de sus compañeros, no se sientan las bases de una organización sólida que permita aprovechar al máximo la potencialidad de cada uno de los integrantes.</p> <p>Otra vez sucede que los niveles de interacción suelen ser mínimos o poco relevantes y significativos para trazar un sistema de trabajo en el cual cada integrante tenga una implicación o un grado de responsabilidad en la consecución de las metas cooperativas.</p> <p>En una parte de la clase, se interroga a los alumnos sobre la relevancia del diálogo para desarrollar las actividades grupales y si este ha sido preponderante en su desempeño. Las repuestas que consigo son variadas, pues algunos aducen que los diálogos si bien son necesarios, más importancia tiene los niveles de responsabilidad que exista entre los integrantes del grupo. Otros indicaron que la poca interacción dialógica supuso un desorden organizativo, lo cual implicó que trabajaran sin un norte fijo. También, se determinó que el nivel de diálogo es necesario, pero que este solo se puede generar cuando los alumnos tienen un grado</p>

	<p>displicente frente al trabajo, ya que no hay una implicación que se refuerce con la inclusión de iniciativas o de comentarios que modelen el trabajo en equipo.</p> <p>Al finalizar el trabajo, se pone de manifiesto esta falta de orientación en el trabajo debido a la pobre interacción, ya que en muchos casos el trabajo se concluye sin una revisión final o en otros casos la presentación del producto textual esta inacabada e inconexa.</p>	<p>mayor de confianza, pues de lo contrario no se podía hacer mucho con las personas tímidas o que no gustan de relacionarse dialógicamente.</p> <p>En ciertos momentos, se generan espacio para el diálogo, pero gran parte de este tipo de dinámica comunicativa se desaprovecha en asuntos desligados de las funciones del equipo en el proceso de redacción de los textos.</p> <p>La gran parte de los alumnos entregó el texto completo, aunque unos pocos no pudieron concretar la elaboración; sin embargo, se pudo evidenciar la poca implicancia de todos los integrantes en el resultado final, dado que el texto era un conjunto de partes, muchas veces inconexas, producidas individualmente e integradas en las instancias finales.</p>
--	---	---



Diario de Campo

Ciclo 1

Día	Martes 18 de octubre de 2016	Jueves 20 de octubre de 2016	Viernes 21 de octubre de 2016
Hora	11:00 a 1:00 p.m.	11:00 a 1:00 p.m.	11:00 a 1:00 p.m.
Lugar	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico
Grupo observado	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-2	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-2	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-2
Sesión	1	2	3
Actividades realizadas por el grupo observado	Redacción cooperativa de un texto académico formal	Redacción cooperativa de un texto académico formal	Redacción cooperativa de un texto académico formal
Descripción de las actividades observadas	<p>Una vez conformado los grupos por iniciativa propia de los estudiantes, se inició el trabajo cooperativo teniendo como referente la designación de roles.</p> <p>La actitud inicialmente fue de un ligero desconcierto, y ello se reflejó en las dudas que surgieron respecto de las responsabilidades asumidas por cada uno de los 4 integrantes, a pesar de que cada uno contaba con el documento impreso que especificaba las funciones.</p> <p>Otro aspecto importante que hay que destacar es cierta percepción de incredulidad sobre el comportamiento que los integrantes iban a tener en correlación a su rol. Se pudo percibir, en algunos alumnos una ligera incomodidad inicial por cumplir un rol que no necesariamente</p>	<p>En la segunda etapa del trabajo colaborativo, los estudiantes siguieron trabajando bajo el concepto de los roles. Aunque existieron algunas consultas nuevamente, los alumnos tenían mejor interiorizado las funciones.</p> <p>Al distribuirse los resultados del primer producto textual, el protagonismo recayó en el rol de los portavoces, porque ellos tienen la función de señalar las recomendaciones y sugerencias vertidas para la mejora de los productos textuales. Esta función fue un buen modo de disparar los diálogos y la comunicación en torno a las actividades de redacción en esta segunda fase del trabajo cooperativo.</p>	<p>La última etapa del trabajo cooperativo no tiene el mejor inicio con la implementación de los roles, pues hay algunos alumnos que indican que hay roles que tienen más responsabilidad sobre el trabajo en equipo que otros.</p> <p>Ocurre que en algunos grupos las funciones del Secretario y el Mediador son discutidas, porque al parecer sus rasgos no les obligan a trabajar en asonancia con las tareas de redacción y de composición textual. He tenido que aclarar en más de un grupo que esto último no es verdad y que la implicancia de estos dos roles respecto del desarrollo de las actividades es de</p>

	<p>encajaba con la percepción que ellos tienen de sí mismos. Existen casos donde algunos alumnos me interrogan si los roles podría cambiarse en el proceso del trabajo cooperativo. Tuve que explicarles que asumir un rol era una tarea permanente durante las tres sesiones que dura el proceso de redacción textual.</p> <p>Para algunos asumir roles que difieren de sus características personales, genera que desvaloricen el funcionamiento de los roles en alguna medida.</p> <p>El cumplimiento de los roles en un primer momento fue desordenado, debido a que no sabían armonizar sus funciones con las actividades propuestas en la sesión. Era como pensar que tenían una doble responsabilidad, una con la responsabilidad de entrar en el papel y la segunda con el cumplimiento de los logros de clase.</p> <p>El desempeño especialmente de los coordinadores es, al inicio de las actividades, complejo, pues los alumnos asumen este como el cargo de mayor importancia. A pesar de ciertas bromas y comentarios, la función de los coordinadores logra cumplir una función importante: servir como incentivador en ciertos momentos en la discusión sobre la planificación del trabajo.</p>	<p>Se pudo observar que se producen algunos discusiones breves entre los miembros al tratar de realizar cambios y mejoras en la redacción; en estos caso, ciertos mediadores, sobre todos aquellos que manifiestan una actitud aplomada, pudieron moderar las intervenciones y calmar los ánimos.</p> <p>También, cabe advertir que muchos de los mediadores solo tienen una actitud pasiva que se aleja de lo que realmente se esperaba de ellos.</p> <p>Un aspecto complicado con el uso de roles es canalizar las funciones de los miembros, pues es muy frecuente que se desalineen de sus características fundamentales y tomen actitudes que combinan funciones de dos o hasta tres roles distintos.</p> <p>Es perceptible que la interacción comunicativa parece dar visos de mejora, no estoy todavía convencido totalmente de que hayan sido por el uso de roles. En todo caso, la comunicación que se entabla se liga casi siempre con el trabajo cooperativo.</p> <p>Esto último permite que los trabajos</p>	<p>igual magnitud que la del resto.</p> <p>En esta etapa de las actividades, los diálogos han decaído y más bien se ha mecanizado la labor de los integrantes. Ello sucede también pienso porque el tiempo apremia y además puesto que se trata de una reescritura, la cual supone operaciones más específicas de la construcción oracional y el empleo del léxico variado, en ese sentido, la necesidad de discutir sobre las opciones de la construcción textual parece no ser tan importante.</p> <p>He percibido que en esta parte final del trabajo los alumnos se alejan de las funciones propias de sus roles, pues parece ser que les supone un esfuerzo mayor actuar de acuerdo a estos, que hacerlo sin tenerlos en cuenta.</p> <p>La significatividad de su empleo se disminuido, pues en los primeros momentos se discute el plan que seguirán a través de los diálogos, pero luego siguen la misma inercia de las responsabilidades en razón de las tareas y actividades de reescrituras.</p>
--	---	--	--

	<p>También, puede observarse que algunos coordinadores van concitando, paulatinamente, la participación de sus demás compañeros, pero en otros grupos se muestra un manejo ineficiente del cargo, y ocurrese van trastocando los roles.</p>	<p>presentados cumplan con los tiempos estipulados e incluso se dan espacio para poder concretar una segunda revisión del texto completo con una implicación de los cuatro participantes</p>	
--	---	--	--



Diario de Campo

Ciclo 2

Día	Viernes 4 de noviembre de 2016	Martes 8 de noviembre de 2016	Jueves 10 de noviembre de 2016
Hora	11:00 a 1:00 p.m.	11:00 a 1:00 p.m.	11:00 a 1:00 p.m.
Lugar	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico	Aulas de la universidad, en la sede de Monterrico
Grupo observado	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-2	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-2	Alumnos del curso Comprensión y Producción del Lenguaje del semestre 2016-2
Sesión	1	2	3
Actividades realizadas por el grupo observado	Redacción cooperativa de un texto académico formal	Redacción cooperativa de un texto académico formal	Redacción cooperativa de un texto académico formal
Descripción de las actividades observadas	<p>La reacción de los alumnos frente al nuevo trabajo con el uso de roles fue variada. Algunos tomaron con buen humor este hecho, pero otros manifestaron abiertamente que los roles les producía una sobrecarga en el desempeño de las actividades.</p> <p>En base a la experiencia anterior, los alumnos se tomaron mucho más tiempo para elegir y designar los roles. Fue una decisión más consensuada y ya no pasó por la simple elección antojadiza.</p> <p>En vista de que los grupos eran los mismos y porque se vio una mejor predisposición</p>	<p>En la segunda instancia del trabajo cooperativo, tomando en cuenta las experiencias anteriores, se optó por tener un diálogo con los alumnos que cumplían la función de Mediador para que tomaran una actitud más determinante al momento de lidiar con los conflictos internos. Además, se les dio a entender que su trabajo estaba respaldado por el profesor para generar mayor confianza. Esta medida los alentó para adentrarse en su rol, aunque es también cierto que hubo momentos en los que la solución de los conflictos internos y discrepancias en los grupos no fueron aplacadas por estos, sino por algún otro miembro. Esto genera</p>	<p>La última sesión del trabajo cooperativo tiene un inicio en el cual el Portavoz tiene una singular participación, pues es él se encarga de informar las sugerencias que incluí en su primera versión para mejorar los textos formales tanto a nivel estructural como gramatical.</p> <p>Esta responsabilidad asumida por los Portavoces contribuye sustantivamente en la génesis de diálogos en función de la planificación del trabajo que se desarrollara en esta sesión.</p> <p>Según, lo visto en esta segunda propuesta de</p>

	<p>general de asumir las funciones de los roles, se producían diálogos constantes y a cada momento. Si bien no todo lo comentado tenía relación directa con el asunto tratado en la actividad, si podía identificarse una mayor tasa de verbalización de ideas y de flujo de información sobre cómo proceder en el desarrollo de las actividades.</p> <p>Esto último nos lleva a pensar que definitivamente la repercusión del empleo de los roles será mayor cuando se tiene un trabajo previo con ellos. Vale decir, que la preparación en base al trabajo con los roles parece ser útil para que los alumnos se familiaricen con estos y pueden cumplir las funciones sin problemas.</p> <p>Otra constante del uso de los roles sigue siendo lo efímero de los límites respecto de las funciones, pues con facilidad oigo que se le demanda a un estudiante realizar una acción que no se ajusta a lo estipulado en la hoja impresa con las obligaciones de cada rol; esto sucede sobre todo con los roles del Secretario y el Portavoz.</p>	<p>un efecto en el nivel dilógico, pues la persona que se apropia del rol ajeno pasa a tener una mayor influencia en las decisiones del grupo y en los espacios para el diálogo.</p> <p>Cada vez parece ser más evidente que los roles guardan una relación estrecha con el carácter y las actitudes de los alumnos. Parece revelarse que existiesen roles idóneos para ciertos alumnos más que para otros.</p> <p>Sin embargo, la anterior afirmación se contradice en pocos casos, en los cuales se observa una evolución de la representación del rol. Tres alumnos para ser exactos muestran un cambio sustancial en el momento de interpretar los roles a comparación con la experiencia anterior. Se los nota más imbuidos en consolidar un cumplimiento efectivo de los roles, lo cual deriva en una notoria participación en los diálogos que se producen.</p> <p>También, otro de los ligeros cambios que se incluyó fue reservar unos 10 minutos finales para tener una reunión breve con los Coordinadores con el objetivo de que me comenten sus impresiones y las dificultades o problemas presentados. Esta</p>	<p>implementación, esta puesta en común en referencia a la retroalimentación parece ser un detonante importante de diálogos y de flujo de información.</p> <p>Creo que esta estrategia debería tomarse como una medida clave en el inicio de la sesión 2 y 3, pues nos aseguramos el fomento de la interacción dialógica enfocada en el desarrollo de las actividades correspondientes en entornos de aprendizaje cooperativos.</p> <p>Aquello que sí no dejó de ser una constante es la disminución de diálogos en la etapa final del trabajo cooperativo. Aunque la interacción se mantiene esta no se centra en la producción del texto académico en su versión final.</p> <p>Al igual que en la tercera sesión de primera experiencia de implementación, sucede que las actividades ya están programadas y tienen responsables para llevarlas a cabo; en ese sentido, se puede asumir que las funcionalidades de los roles no es tan determinante, pues el desenvolvimiento</p>
--	---	---	---

		<p>supervisión del trabajo en base al diálogo con los Coordinadores fue muy efectiva, porque estos manifestaron sus opiniones sobre el trabajo en equipo, por ejemplo, indicaron ciertos problemas de participación en relación a ciertos integrantes que se si bien cumplían sus tareas respectivas a los actividades grupales, se distanciaban de las obligaciones propias de los roles. Asimismo, se dijo que por ellos tener el rol de Coordinadores se esperaba que ellos fueran los que iniciaran los diálogos y dirigieran en todo momento el rumbo del trabajo y la secuencia de las tareas. Ellos señalaron que esto último debía ser una elección conjunta y que ellos no deberían tener la máxima responsabilidad.</p> <p>Estos canales de discusión fueron una ventaja comparativa en contraste con la primera implementación de los roles, ya que permite al docente sondear los alcances y las repercusiones del empleo de los roles, y sobre todo posibilitó que tenga información importante para ir monitoreando ya adaptando la implementación de estos.</p>	<p>de los estudiantes va referenciado por una secuencia de acción ya esgrimida previamente.</p> <p>Ello nos da indicios de la flexibilidad del uso de los roles en razón de las instancias del trabajo y cómo puede ser un factor determinante en algunos espacios e intervalos, pero en algunos otros no sea crucial.</p>
--	--	--	--

Anexo 2

Rúbrica sobre el nivel de interacción comunicativa en el trabajo cooperativo

Nombre: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

N° de inasistencias: Ninguna/ En una oportunidad/ En más de una oportunidad

Dimensiones	Niveles de logro				TOTAL
	Básico	Intermedio	Bueno	Destacado	
La apertura de los diálogos entre los integrantes en las etapas o instancias del trabajo cooperativo	Los diálogos entre los integrantes nunca se aberturan con facilidad durante todas las etapas o instancias del trabajo cooperativo	Los diálogos entre los integrantes algunas veces se aberturan con facilidad durante todas las etapas o instancias del trabajo cooperativo	Los diálogos entre los integrantes constantemente se aberturan con facilidad durante todas las etapas o instancias del trabajo cooperativo	Los diálogos entre los integrantes siempre se aberturan con facilidad durante todas las etapas o instancias del trabajo cooperativo	
La participación dinámica de todos los integrantes del grupo en las conversaciones	En las conversaciones existe una nula participación dinámica de todos los integrantes del grupo	En las conversaciones existe algunas veces una participación dinámica de todos los integrantes del grupo	En las conversaciones existe frecuentemente una participación dinámica de todos los integrantes del grupo	En las conversaciones, existe siempre una participación dinámica de todos los integrantes del grupo	
El flujo de información intercambiada dentro de	Existe un pobre intercambio de información respecto de las actividades a	Existe un regular intercambio de información respecto de las actividades a	Existe un buen intercambio de información respecto de las actividades a	Existe un fluido intercambio de información respecto de las actividades a	

las actividades del trabajo cooperativo	ejecutarse en el trabajo cooperativo	ejecutarse en el trabajo cooperativo	ejecutarse en el trabajo cooperativo	ejecutarse en el trabajo cooperativo	
---	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--



Anexo 3

Funciones de los roles

Roles	Funciones dentro del equipo
Coordinador	<ul style="list-style-type: none">▪ Organizador del plan de trabajo que orientará en proceso de redacción▪ Asegurar que todos los miembros cumplan las tareas asignadas en cada fase del proceso de redacción.▪ Constata y verifica si la secuencia de actividades seguidas por el grupo permite la consecución de los logros de aprendizaje en cada uno de los productos entregados.
Secretario	<ul style="list-style-type: none">▪ Registra las actividades encargadas al equipo.▪ Agrupa y compagina los avances del equipo en cada una de las fases del proceso de redacción▪ Detalla los consensos asumidos por el grupo en función de cada instancia en el proceso de redacción
Portavoz	<ul style="list-style-type: none">▪ Coordina las tareas del grupo en cada una de la etapas▪ Comunica los resultados conseguido por el grupo o señala las recomendaciones y sugerencias vertidas para la mejora de los productos textuales.▪ Transmite las ideas y opiniones de los participantes en torno a los productos textuales que se diseñan▪ Reformula lo que manifiestan los otros integrantes para clarificar los puntos tratados
Mediador	<ul style="list-style-type: none">▪ Registra la frecuencia con que los miembros demuestran actitudes adecuadas para facilitar la concreción de los productos textuales y se asegure de solucionar los conflictos.▪ Identifica la efectividad de los ritmos de trabajo.▪ Detecta los malos entendidos y las razones de los conflictos internos.



Anexo 4

Guion de entrevista grupal semiestructurada			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> Identificar el efecto del empleo de los roles en el nivel de interacción dialógica producidos entre los estudiantes durante el desarrollo de actividades cooperativas Determinar la relación entre el uso de los roles y el fomento de la interacción dialógica en el aprendizaje cooperativo, y el fortalecimiento de la interdependencia positiva entre los integrantes del grupo. 			
Código del grupo Entrevistado N°		Tiempo de la entrevista	60 minutos
Fecha:		Lugar	Biblioteca de la UPC
N° de Participantes	Nombres/ Identificación		Roles asumidos
4	— — — —		
<ol style="list-style-type: none"> ¿Cuáles han sido sus principales dificultades y ventajas de trabajar en equipo? <i>¿El nivel dialógico fue uno de ellos?</i> ¿Cómo se tomó dentro del grupo el hecho de que cada integrante sea responsable de asumir un rol con características particulares? <i>Fue sencillo desarrollar estos roles o, por el contrario, existió desconcierto entre los integrantes. Todos respetaron sus roles u otros asumían roles que no les correspondían</i> ¿Coméntennos brevemente de qué forma se entabló y se estableció el diálogo y la interacción entre los integrantes con el uso de los roles? Según la opinión de ustedes, ¿existió alguna relación entre los roles y la participación dialógica de los integrantes? <i>¿Las características propias de cada rol impulso a los participantes a generar diálogos?</i> ¿El empleo de los roles asignados contribuyó con la obtención de los objetivos previstos en el trabajo cooperativo? <i>Los roles asumidos posibilitaron diálogos significativos que repercutieron en la planificación y la responsabilidad del equipo para alcanzar los objetivos esperados.</i> Podrían indicar si se percibió un esfuerzo mutuo entre los integrantes del grupo y si el uso de roles promovió un mejor nivel de compañerismo dentro del trabajo cooperativo. 			

Explíquennos si uno de los medios para reforzar este compañerismo o interdependencia entre los integrantes fue el nivel dialógico establecido por el uso de los roles.



Anexo 5

Resumen de transcripción de los audios

Etapa	Grupo	Sesión	Transcripción	Categoría	Código
1	1	1	Coordinador (1): “Bueno, yo creo que la idea es... planear una especie de cronograma para saber qué tenemos que hacer en todas las clase...”	Apertura de los diálogos con facilidad	111A
			Secretario (1): “Déjame revisar las fuentes para saber qué tenemos que hacer... Me parece que primero armamos el esquema... ¿o no? A ver tu Jxxx, ¿sabes cómo hacemos la jerarquía de ideas?”	Intercambio fluido de información	111B
		2	Portavoz (1): “Ya!... de una vez... les digo lo que nos puso el profe en el esquema para mejorarlo”	Apertura de los diálogos con facilidad	112A
			Coordinador(1): “Entonces, tú modificas esa idea y luego nos ponemos a ordenar las partes de la introducción”	Intercambio fluido de información	112B
		3	Coordinador(1): “Nos toca empezar la reescritura... así que primero hay que chequear los errores de tildes y luego vamos modificando todo lo que está mal en la redacción”	Apertura de los diálogos con facilidad	113A
			Portavoz (1): “Mxxxxxx tus partes contienen más fallas... vuelve a ver esos aspectos para la última versión. Secretario (1): Ok... veré qué se que puede cambiar en mi parte. Coordinador (1): Debes revisar todo... ah!, no solo la parte de anotaciones. El profe dijo que veamos de nuevo todo el texto. Mediador (1): Sí, hazlo con calma... para tener buena nota... si no entiendes algo... me preguntas nomás.	Participación dinámica de todos los integrantes	113C

1	2	1	<p>Coordinador (2): “¡Ahora si gente!... hay que manejar bien el tiempo con la redacción... cada uno cumple su chamba, o sea su rol y acabamos con clama.</p> <p>Mediador (2): “Yo tengo este rol, creo que tengo que controlar que no hayan discusiones o problemas.”</p> <p>Portavoz (2): “En esta parte, coordinador, qué toca hacer... el esquema ya está listo, aunque no estoy seguro de estas dos ideas terciarias finales”.</p> <p>Mediador (2): “Cada uno hace una parte mejor, y ya tu Pxxxx te encargas de cotejar si lo esquemas están bien, o se si mezclan las ideas para tener una versión final.”</p> <p>Coordinador (2): “No te pases... si quieres lo revisamos todos... no por ser coordinador voy a tener que hacer todo el trabajo... además mejor si en grupo le damos una revisada”</p> <p>Secretario (2): Si chicos... mejor lo hacemos así, para estar seguros.</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Intercambio fluido de información</p> <p>Intercambio fluido de información</p> <p>Participación dinámica de todos los integrantes</p>	<p>121A</p> <p>121B</p> <p>121B</p> <p>121C</p>
		2	<p>Portavoz (2): “Hay un montón de notas en el avance... sobre todo de... estructura de párrafo...y de... construcción de las oraciones. Entonces, ¿cómo hacemos para mejorarlo?”</p> <p>Coordinador (2): “Nos toca empezar la reescritura...así que primero hay que chequear los errores de tildes y luego vamos modificando todo lo que está mal en la redacción.”</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Intercambio fluido de información</p>	<p>122A</p> <p>122B</p>

			Secretario (2): “Esta contextualización tiene poca info (<i>información</i>)... debemos revisar las primera fuente para incluir estadísticas sobre la violencia a los grupos LGBTI (<i>Lesbianas, gay, bisexuales, transexuales e intersexuales</i>)”.	Intercambio fluido de información	122C
		3	Secretario (2): “Vamos chicos no se desconcentren... hay escuchar lo que diga el Portavoz... para de una vez acabar con la redacción final.”	Apertura de los diálogos con facilidad	123A
			Mediador (2): “No se vayan por las ramas... como dice la mayoría... es mejor empezar rehaciendo la intro y el cierre, de ahí ya vemos lo de los párrafos de desarrollo.”	Intercambio fluido de información	123B
		1	Secretario (3): “Atentos con la consigna... ehh... ¿yo debo leerla?, o eso es trabajo del Portavoz?” Coordinador (3): “No tú debes leer la consigna... para después ya tener claro cómo hacemos el esquema... fácil y tomamos las ideas del ejercicio anterior... el de la semana pasada” Mediador (3): “No esas ideas no sirven, porque ahora el tema ya es medidas legislativas... así que tomar las ideas de la nueva fuente”	Participación dinámica de todos los integrantes	131B
			Coordinador (3): “De una vez lancen ideas... y no se queden mudos... ganemos tiempo”	Apertura de los diálogos con facilidad	132A
		2	Portavoz (3): “Dice el texto que hay que precisar las ideas del esquema... y buscar mejor información en el desarrollo de la primera idea secundaria”	Apertura de los diálogos con facilidad	132A
1	3		Mediador (3): “Ya dejen de conversar... avancemos... porque hay que afinar el contexto en la intro”	Apertura de los diálogos con facilidad	132A

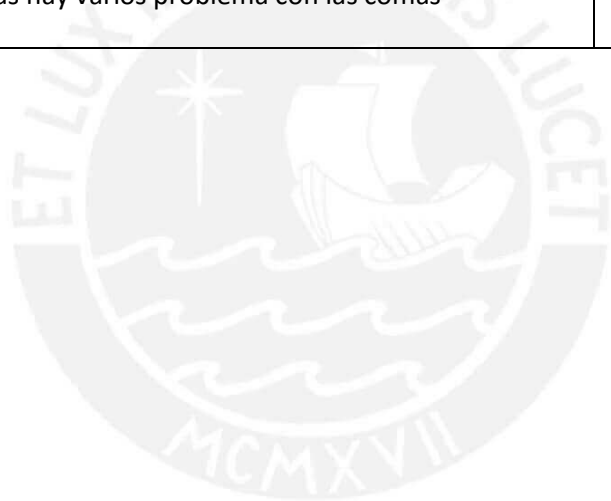
			<p>Coordinador (3): “En la contextualización se puede agregar anécdotas... saben si eso está bien?”</p> <p>Secretario (3): “Creo que se puede, pero tiene que ser conocido... así dijo el profe.”</p> <p>Mediador (3): “De poder se puede, pero en las fuentes no hay anécdotas... además es más tranca (<i>difícil</i>)”</p>	<p>Participación dinámica de todos los integrantes</p>	132C
		3	<p>Coordinador (3): “La última parte... hay que distribuir el trabajo... la intro y el cierre... ya quedó; falta el desarrollo.”</p> <p>Portavoz (3): “Tenemos que corregir la puntuación en el segundo párrafo... Jxxx tú podrías hacer eso?”</p> <p>Mediador (3): “No sé ah... tienen la separata de los usos de la coma para guiarme.”</p> <p>Secretario (3): “Sí, yo creo que la tengo a ver déjame ver...”</p> <p>Coordinador (3): “Aquí, encontré el mío... toma... revísalo bien, porque de este depende el 60% de la nota.”</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Participación dinámica de todos los integrantes</p>	133A 133C

Etapa	Grupo	Sesión	Transcripción	Categoría	Código
		1	<p>Coordinador (1): “Dejemos las fuentes y discutamos... con calma... qué ideas colocamos en el esquema”</p> <p>Secretario (1): “Hay que leer la consigna... y luego... podemos hacer una lluvia de ideas”</p> <p>Portavoz (1): “Eso va a tomar mucho tiempo... de frente nomás... tomamos ideas de la fuente.”</p> <p>Mediador (1): “Sí... prefiero hacer eso... pero que cada uno haga un esquema”</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Participación dinámica de todos los integrantes</p>	211A 211B

2	1	2	<p>Secretario (1): “Otra vez hemos fallado en el esquema... en la pertinencia nos descontaron 2 puntos... hay que subir para esta... cómo hacemos Coordinador... ¿trabajamos la intro y el cierre en parejas?”</p> <p>Mediador (1): “Tranquilos no discutan... eso de la estructura del párrafo no es tan complicado.”</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Intercambio fluido de información</p>	<p>212A</p> <p>212B</p>
		3	<p>Portavoz (1): “Pongamos de acuerdo... yo creo Rxxxx que mejor tomamos una ruta más fácil... y lo hacemos en parejas”</p> <p>Mediador (1): “La idea Pxxx es que sigan el modelo del trabajo ... y que cada uno revise el texto por separado...para luego unir todo”</p> <p>Coordinador (1): “También, debemos cambiar las ideas que no sirven... ahí hay que explicar mejor las tratamiento del cambio de sexo, pero debemos hacerlos por nuestra cuenta y la final ensamblamos las redacciones”.</p> <p>Mediador (1): “Hay que asegurarnos que está bien... tú qué sabes eso de las definiciones agrega algunas”</p>	<p>Participación dinámica de todos los integrantes</p> <p>Intercambio fluido de información</p>	<p>213C</p> <p>213B</p>
		1	<p>Coordinador (2): “Evitemos empezar repartiéndonos las cosas... hay que revisar todos juntos... el texto”</p> <p>Secretario (2): “No sé ah... hay que ver cómo estamos con el tiempo”</p> <p>Portavoz (2): “O sino los primeros 15 minutos para hacer eso que tú dices... y ya después...”</p> <p>Mediador (2): “¡Ya bacán!”</p>	<p>Participación dinámica de todos los integrantes</p>	<p>221A</p>

2	2	2	<p>Secretario (2): “Ya escuchen... basta con hacer cambios en la primera idea principal... además hay que meter una idea de complemento en el desarrollo”</p> <p>Portavoz (2): “Jxxx, de esa lista escoge dos ideas y agrégalas pues.... ¡Pero con orden!... y... digamos para un veinte jajaja”</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Intercambio fluido de información</p>	<p>222A</p> <p>222B</p>
		3	<p>Coordinador (2): “La última parte...ustedes dos cambien la ortografía...y yo lo reviso luego con Mxxx.”</p> <p>Portavoz (2): “Oye contribuye con algo... falta pasar en limpio...ese extracto del párrafo.</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Intercambio fluido de información</p>	<p>223A</p> <p>223B</p>
2	3	1	<p>Portavoz (3): “Organicemos el trabajo...yo me comprometo a construir el primer esquema”</p> <p>Mediador (3): “Mi rol dice que vea los ritmos de trabajo... así que Mxxx empieza a tomar ideas de las primeras fuentes...”</p> <p>Coordinador (3): “Este primer punto del esquema hay que asociarlo con la consigna...”</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Intercambio fluido de información</p> <p>Intercambio fluido de información</p>	<p>231A</p> <p>231B</p> <p>231B</p>
		2	<p>Coordinador (3): “Solo revisemos los errores de contenido... lo de las tildes ya lo ve cada uno”</p> <p>Secretario (3): “Ese texto ha estado malazo... no pasaba nada con ese contenido que se puso”</p> <p>Portavoz (3): “Hubieses dicho algo la vez pasada, pues... ahora lo primero que hay que mejorar son las ideas... y creo que podríamos incluir alguna estrategia”</p> <p>Mediador (3): “¿Estrategia?... a ya... eso de los ejemplos y de la relación de causas”</p>	<p>Participación dinámica de todos los integrantes</p>	<p>232C</p>

		3	<p>Coordinador (3): “Delimiten bien el tema en al contex...yo voy poniendo el resumen de la ideas...”</p> <p>Secretario (3): “Todos hagamos una parte, para avanzar....en esta nos jugamos el 70 por ciento de la nota...así que no hay de otra”</p> <p>Portavoz (3): “Esta esta parte del cierre funciona...lo que no entiendo bien que quiere decir Jxxx... es en esta idea del segundo párrafo...además hay varios problema con las comas”</p>	<p>Apertura de los diálogos con facilidad</p> <p>Intercambio fluido de información</p> <p>Intercambio fluido de información</p>	<p>233A</p> <p>233B</p> <p>233B</p>



Anexo 6

Resumen de las entrevistas

Entrevista Grupo 1 (EG1)	Entrevista Grupo 2 (EG2)	Entrevista Grupo 3 (EG3)	Códigos
Portavoz 1: "La principal dificultad que encontré fue que nunca tuve una experiencia usando roles, por eso me fue complicado adaptarme".	Portavoz 2: "Los roles fue algo nuevo para el grupo...nunca lo habíamos usado (...) al comienzo no sabíamos muy bien cómo comportarnos ni cómo empezar las conversaciones".	Secretario 3: "Yo en el colegio no trabajé con roles, para mí fue una novedad...y en serio me costó acostumbrarme. Por eso, al inicio ni conversaba".	Ausencia de experiencia previas
Coordinador 1: "Si se usaba antes...tal vez ya los del grupo...eh...sabíamos cómo actuar y cómo dirigirnos unos a otros...y no se perdía tanto tiempo".		Coordinador 3: "Cuando se propuso...me pareció interesante para que todos participaran, aunque hubiese sido bueno utilizarlo desde el comienzo del ciclo". Mediador 3: "Me pareció un poco forzado al empezar... porque...no entendimos lo que se pedía para cada rol... no teníamos experiencia".	Ausencia de un trabajo previo en base a roles
Coordinador 1: "Yo como Coordinador notaba que me era difícil...por una parte...ordenar al grupo y diciendo qué hacer...y también estar pendiente del texto".	Mediador 2: "Si profe...era un doble esfuerzo estar revisando los roles y al mismo tiempo discutiendo para avanzar con la redacción".	Portavoz 3: "Al mismo tiempo tuve que seguir las pautas de las funciones...y además combinar eso con ayudar a mis compañeros en la redacción".	Doble esfuerzo
Mediador 1: "Eso si pasaba...algunos nos confundíamos y... actuábamos como roles ajenos". Portavoz 1: "Yo no entendía a veces mi labor, pues la confundía con la que realizaba el Secretario...en ese punto de ser mediador"	Secretario 2: "La verdad es que a veces confundía mi responsabilidad...y de ahí mis amigos me decían que esa no era mi función".	Coordinador 3: "En ciertos momentos pasaba eso de confundir roles...ya en la segunda vez nos confundíamos menos".	Cambio de roles

	Secretario 2: "Por ejemplo,...aparte del Coordinador otra persona que iniciaba los diálogos era en Portavoz... cuando comentaba las anotaciones del avance anterior".	Secretario 3: "La mayoría de veces en el grupo el que iniciaba la interacción era el Coordinador...bueno...porque era parte de su función".	Ciertos roles potenciaron el diálogo
Secretario 1: "Sí ayudó en parte...sobre todo al iniciar el trabajo..." Portavoz 1: "En mi caso creo que contribuyó...ya que era yo el que tenía que empezar a decir las recomendaciones".	Mediador 2: "Los roles eran buenos sobre todo para iniciar los diálogos, porque ahí nos poníamos de acuerdo".	Coordinador 3: "Para cuando se daba inicio al trabajo... a ver...a mí me tocaba hablar con los demás y decidir quién hace qué".	Los roles y los diálogos al inicio del trabajo cooperativo
Mediador 1: "Los diálogos más que por los roles...pienso que fue por la confianza que hay en el grupo, pues este grupo se conoció en las primeras semanas de clase". Coordinador 1: "Con gente que conoces más fácil para interactuar....ya sabes cómo son... y es más fácil para ponerse de acuerdo".	Mediador 2: "En el grupo la mayoría ya nos conocíamos. Entonces, para decirle algo a alguien fue sencillo...además hay menos tensión".	Secretario: 3. "Yo conozco a todos...así que el diálogo fluye, pero sí reconozco que los roles sirvieron para algunos momentos".	El diálogo por efecto de la confianza interna del grupo
Portavoz 1: "A mí me pareció que la primera vez nos retrasó en algunas actividades... pues a pesar que el diálogo se generaba... usar los roles era como tener un libreto o algo así... te hacía actuar solo de un modo".	Portavoz 2: "algo que sí rescatamos es que dio más orden en lo que teníamos que hacer cada día". Secretario 2: "Nos poníamos a conversar antes de decidir sobre el trabajo...usando los roles".	Mediador 3: "los roles bien utilizados ayudaron, pero también existieron problemas internos de la forma cómo debíamos trabajar...eso constantemente hacia que nos retrasemos en las actividades".	Roles y la planeación de actividades

<p>Mediador 1: “Puede ser por los roles... pero la verdad... se pudo lograr más compañerismo...”.</p>	<p>Coordinador 2: “Hubieron sus dificultades para ponernos de acuerdo, pero luego de ello... los cuatro trabajábamos a buen ritmo y... cómo se dice... con un buen clima”.</p>	<p>Portavoz 3: “eso sí...los roles nos ayudó a unir al grupo... o sea yo veía a mis compañeros un poco más comprometidos”.</p>	<p>Los roles y la interdependencia</p>
---	--	--	--



