

# Didáctica.

EDUCACIÓN MEDIA

La narración como estrategia metacognitiva:  
repensando la práctica docente

Redescubriendo el trabajo en equipo

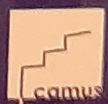
«Pasar la antorcha» en tiempos de pandemia:  
aventuras pedagógicas de una profesora adscriptora  
y su practicante durante el año 2020

Pensar el aula en clave interdisciplinaria:  
cruces entre Biología, Filosofía y Estudios Económicos y Sociales

La retroalimentación como oportunidad de mejora progresiva  
de los aprendizajes en contextos híbridos

Pedagogía de la descolonización: nuestro norte es el Sur

AÑO 4  
NÚMERO 12





## Redescubriendo el trabajo en equipo

Rosa Garrido

Luisa Rivero

Eliana De los Santos



### Rosa Garrido

Docente egresada del IPA en el Profesorado de Educación Cívica-Derecho-Sociología; socióloga egresada de la UDELAR; diploma en Didáctica para la Enseñanza Media de la UDELAR; magíster en Educación, Sociedad y Política, egresada de FLACSO. Profesora efectiva del CFE en Didáctica del Derecho y en Didáctica de la Sociología. Instructora de Brain Gym. Neurosicoeducadora egresada de Asociación Educar, UBA.

### Luisa Rivero

Docente egresada del IPA en el Profesorado de Química. Directora efectiva por concurso. Directora del Sector Secundaria en el Colegio San José de la Providencia. Neurosicoeducadora egresada de Asociación Educar, UBA.

### Eliana De los Santos

Maestra efectiva de Educación Inicial y Primaria. Docente adscriptora con posgrado en Neurosicoeducación, egresada de la Asociación Educar, UBA. Contenidista digital en redes institucionales. Administradora de la cuenta @unamaestrauruguaya.



## Introducción

Este artículo pretende analizar algunas ideas en torno al trabajo en equipo. Consideramos que constituye una de las estrategias más poderosas para trabajar casi todo lo que ocurre en una clase, razón por la cual buscamos redescubrir sus potencialidades.

En primer lugar, abordaremos por qué trabajar en equipo y algunas ideas respecto a ciertas decisiones que como educadores podemos tomar al momento de llevarlo a la clase. En segundo término, nos centraremos en el lugar que juegan las emociones al trabajar en equipo, cómo ellas influyen en los vínculos y presentaremos algunas herramientas prácticas para abordar en el aula. Finalmente, desarrollaremos dos estrategias para el trabajo en equipo como lo son la co-lectura y la revisión de pares.

### ¿Por qué trabajar en equipo?

Todo instituto de enseñanza tiene la responsabilidad de brindar una propuesta que ubique a los y las estudiantes en el centro de toda acción educativa como protagonistas activos de sus procesos formativos, desde los saberes disciplinares, desde los aspectos emocionales y sociales, en un clima de alegría y respeto que les permita construir su proyecto de vida como seres críticos capaces de interpretar y transformar la realidad.

Para que esto no quede en una buena intención, los equipos directivos en conjunto con el cuerpo docente pueden trabajar sobre qué prácticas de enseñanza permiten que los estudiantes sistematicen el aprendizaje de los contenidos disciplinares en interacción con las estrategias que posibilitan el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

El trabajo en equipo es considerado una de las habilidades del siglo XXI y como toda estrategia a desarrollar es necesario que se explicita y se planifique su enseñanza en primaria y en secundaria.

La pandemia de la covid-19 nos hizo valorar la educación presencial en cuanto a que enseñar es un oficio vincular y los lazos que se construyen cara a cara son insustituibles, pero también nos enseñó que hay otros recursos que resultan motivadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje, los cuales no hubiéramos implementado en forma masiva en otro contexto.

Los avances en las neurociencias nos han mostrado que un formato de clase con un docente expositivo y un estudiante pasivo, en el mejor de los casos motivado y atento, como única estrategia de enseñanza no se puede sostener en el tiempo con el niño o adolescente de hoy.

Un estudiante de la era del conocimiento debe conocer y gestionar sus emociones, aprender a tomar decisiones y solucionar problemas en un contexto de incertidumbre, buscar y analizar con espíritu reflexivo y crítico información en diversas fuentes con la finalidad de construir y reconstruir el conocimiento junto con otros, en tanto el acto de aprender implica un desarrollo psicosocial. Como sostiene Artagaveytia, «el aprendizaje es un proceso de interacción y construcción activa del conocimiento [...], participando se aprende más y mejor» (2016, p. 26).

El aprender implica que el estudiante sea capaz de ir transformando lo que sabe y no únicamente *decir lo que sabe*. Entonces, si la interrelación con pares y con el educador es fundamental para aprender, la estrategia de trabajo en equipo lograría el objetivo de enseñar y aprender. En esta relación interpersonal el educador y el educando asumen roles de organizadores, mediadores y evaluadores de los procesos colectivos.

El docente no es un mero espectador o animador del aprendizaje del niño o adolescente, interesado únicamente por el producto final. Durante el proceso del trabajo en equipo es necesario observar, escuchar, acompañar, orientar, cuidar el ambiente de trabajo, valorar y evaluar a cada uno de los integrantes tanto como el proceso colectivo, porque cada estudiante pone en juego desafíos cognitivos y socioemocionales que lo van transformando a él y a sus pares.

Es importante gestionar los equipos de trabajo, evitando que esta estrategia resulte una amenaza para algún integrante del equipo, debe ser un espacio seguro en el que ningún estudiante se sienta invisible. Respetando las individualidades de los estudiantes, el éxito de esta herramienta está relacionado con la interacción y aporte de todos los integrantes. Por esta razón se hace imprescindible la tutoría del docente antes, durante y finalizada la actividad.

La gestión del educador consiste en generar instancias, condiciones y estructuras necesarias para que se produzca el trabajo colaborativo, brindando los espacios y tiempos en el aula para observar con una



mirada atenta lo que acontece a los efectos de realizar las intervenciones necesarias con la enseñanza oportuna que cada equipo requiera.

Esta es una de las razones por las cuales, cuando comenzamos a utilizar esta estrategia, se hace imprescindible que sea dentro del salón de clase, de manera tal que el docente pueda relevar información de los procesos colectivos o individuales para realizar todas las intervenciones que se requieran.

En cambio, cuando se propone el trabajo en equipo solo como actividad para realizar en los domicilios, no se logra conocer y valorar el proceso individual y grupal, como tampoco se pueden hacer las intervenciones ni llevar a cabo el acompañamiento que requiere esta estrategia.

La confianza es fundamental para el trabajo en equipo; cuando el equipo es un espacio seguro los estudiantes están dispuestos a colaborar voluntariamente, asumen riesgos, asumen mayor compromiso y entregan lo mejor de sí mismos disfrutando y poniendo en juego las distintas carreteras de la memoria que consolidan el aprendizaje.

El trabajo en equipo pone en juego múltiples desafíos cognitivos, moviliza todo tipo de saberes, interpela los vínculos, por lo que abre el camino para la resolución asertiva de conflictos.

Algunos ejemplos utilizados en el aula como estrategias de trabajo en equipo: el ABP (aprendizaje basado en proyectos), el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en retos permiten al estudiante buscar en su memoria de largo plazo sus saberes relacionados con la situación problema, traerlos a la memoria de trabajo, movilizar las neuronas espejo, enriquecer esos saberes a través de la interacción con los otros, poniendo en juego las funciones ejecutivas. Implica reflexionar, disentir, argumentar, negociar y llegar a consensos para lograr un producto final que sea verdaderamente colectivo.

Morandi (2009, p. 80), citando a Boutinet, expresa que

la negociación da la oportunidad a los estudiantes de una conducta activa y concreta, de interrogarse sobre lo que desean. La negociación es entonces la dimensión esencial de una pedagogía que se

presenta como abierta, estimulando la motivación y la imaginación de todos los interesados y permitiéndoles apropiarse de la situación en la que son actores.

El logro de un trabajo en equipo efectivo también requiere de cohesión y sinergia. La cohesión significa sentirse cómodo en el equipo y querer permanecer en él. Sinergia, vocablo que procede del griego, *synergía* 'cooperación', significa que el producto final o análisis logrado a partir del trabajo en equipo se ve enriquecido por distintas miradas y es superior al que se alcanzaría por la suma de los trabajos individuales de sus integrantes.

Desde el aspecto emocional, permite aprovechar las fortalezas de cada integrante y fortalece la autoestima. A su vez lo enfrenta a recibir comentarios y críticas de sus pares frente a su actitud y desempeño, por lo que lo obliga a gestionar sus emociones o aprender lo necesario para ello. Dado que la corteza prefrontal no está desarrollada en niños y adolescentes, es imprescindible el rol, antes mencionado, del adulto responsable de la actividad.

Para planificar la actividad el docente puede hacerse las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué deseo hacer para que a los estudiantes les represente un salto cognitivo importante? ¿Qué saberes quiero que construyan?
- b. ¿Qué tarea puedo proponerles? ¿Con qué objetivos, consignas o formatos? Es imprescindible que el grado de dificultad sea coherente con la edad del estudiante y acorde a los contenidos disciplinares que maneja o que puede investigar y comprender. Si requiere de saberes y desafíos cognitivos que están fuera de su comprensión, se desmotivarán, escribirán o repetirán oralmente conceptos de memoria, lo cual está muy lejos de constituirse como aprendizaje.
- c. ¿Qué dispositivos (ayudas, consignas, materiales, espacios físicos, tiempo) debo gestionar para activar en el estudiante las operaciones mentales o físicas necesarias para aprender?
- d. ¿Cómo variar las herramientas de aprendizajes con el fin de que accedan a la información por todos los sentidos y se activen las distintas carreteras para la memoria?



e. ¿Cómo confeccionar los equipos? Es un punto muy importante, que alterará sin dudas el proceso y el resultado. El docente es quien conoce las características de sus estudiantes e irá valorando los criterios de agrupación para determinar cuándo será necesario intervenir.

f. ¿Qué decisiones tengo que tomar para que haya un verdadero trabajo de equipo? ¿Cómo realizaré el acompañamiento antes, durante y después del trabajo en equipo?

g. ¿Qué instancias metacognitivas desarrollaré durante el proceso? ¿Cómo realizaré una evaluación formativa y de qué modo iré haciendo las devoluciones durante el proceso?

h. ¿Cómo colaboraré para construir un clima de seguridad, cálido, de confianza, donde cada uno de los integrantes estén en condiciones de aprender y se priorice el equipo y no el yo?

i. ¿Cómo evaluaré las relaciones interpersonales dentro de cada grupo: cohesión, sinergia, comunicación?

j. ¿Cómo evaluaré el producto final? Este punto es crucial para la planificación de la siguiente propuesta de trabajo, porque corresponde al rol docente comparar lo que ha aprendido el alumno en relación con lo que nos propusimos enseñarle. Ello deja un espacio abierto a la necesaria reflexión ética, que habilitará a nuevas «decisiones que se dan siempre en condiciones específicas, únicas e irrepetibles» (Artagaveytia, 2016, p. 16).

Es importante que las experiencias de trabajo en equipo sean socializadas en espacios de coordinación como insumos para el aprendizaje institucional y la construcción de comunidades educativas inteligentes que aprenden de la socialización reflexiva y crítica de sus prácticas.

## **El papel de las emociones en el trabajo en equipo: herramientas prácticas para abordar en el aula**

A lo largo de nuestra trayectoria docente, podemos encontrar con estudiantes de edades y contextos variados, pero con una característica en común: todos tienen aportes para brindar y nuevos conocimientos por adquirir. Está en nuestro rol como docentes poder facilitarles estrategias, recursos y oportunidades necesarios para promover el aprendizaje entre pares.

Incorporar esta metodología a nuestra propuesta didáctica implica que sean los propios estudiantes quienes tengan la circulación de la palabra. Esto favorecerá a un mayor desarrollo de habilidades sociales tales como: escucha activa, comunicación oral, colaboración, autoestima, búsqueda de estrategias para la resolución de problemas, responsabilidad, pensamiento crítico, entre otras.

En este intercambio, uno de los aspectos fundamentales que influirá directamente en las emociones y en el éxito del aprendizaje compartido son los vínculos. Dado que «sin vínculo no hay aprendizaje» (Lewin, 2017, p. 126), es importante fomentar espacios de participación horizontal, respetuosos de la diversidad y libres de sexismo, en los que la palabra circule democráticamente entre varones y mujeres.

Nuestra experiencia emocional está estrechamente vinculada con nuestro sistema límbico, en tanto en él se encuentra «una parte central de nuestras emociones: la amígdala, que nos permite sentir enojo, miedo y placer» (Bachrach, 2014, p. 86).

El sistema límbico junto con el reptiliano regula nuestro comportamiento y nos irá guiando en esta elección de acuerdo con las emociones que se produzcan en la experiencia de trabajar con otros, para ello censa los datos que provienen de cada experiencia y los cataloga como *aléjate* o *acércate*. «Aléjate de lo que te genera ansiedad y acércate a aquello que te hace feliz» (Bachrach, 2014, p. 268), ello determinará cómo comportarnos.

Si nos rodeamos con pares que nos inspiren felicidad, alegría, seguridad, nuestro cerebro nos dirá: «Acércate a ellos, consérvalos en tu equipo»; mientras que si nos rodeamos de personas que nos inspiren miedo, ansiedad, tristeza, nuestro cerebro nos pedirá que nos alejemos de dicho círculo.

Lewin (2018), siguiendo al Dr. Facundo Manes, especialista en Neurociencias, expresa que si un estudiante se siente estresado, en este caso por sus vínculos, dicha situación influirá de manera negativa en su proceso de construcción del aprendizaje. El estudiante que se encuentre en nuestro salón de clases, frustrado, aburrido, enojado o estresado no logrará desenvolverse de la misma manera que aquel que se sienta motivado y estimulado. Aquí también nuestro rol como docentes es fundamental.



Teniendo estos aspectos en cuenta, podemos aplicar diversas estrategias para el trabajo con pares en clase para que nuestros estudiantes logren integrarse desde el vínculo positivo, donde la motivación se contagie y donde podamos crear un clima de aula ameno basado en la confianza, el respeto y la empatía.

Entonces, hay emociones y sentimientos que favorecen el aprendizaje y otros que no. Cuando un estudiante se contacta con estímulos que inspiran emociones o sentimientos negativos, «la amígdala se activa y se pone en funcionamiento el eje hipotálamo-hipofisario, liberando cortisol» (Lewin, 2018, p. 51), un neurotóxico que inhibe el aprendizaje.

Son diversos los estudios actuales que muestran que todos aquellos conocimientos que incorporemos con emoción positiva permanecerán por más tiempo en nuestra memoria, incluso con mayores detalles. La dopamina es la encargada de recordar a nuestro cerebro eventos realmente significativos desde el punto de vista emocional.

Como hacíamos referencia en nuestro anterior artículo (Garrido, Rivero y De los Santos, 2021), el movimiento es otro aspecto fundamental para un aprendizaje significativo y vivencial. Si como docentes nos integramos a las propuestas áulicas que impliquen movimiento y participamos a la par de nuestros estudiantes, en vez de dar las indicaciones y quedarnos sentados en nuestro escritorio, seguramente el aprendizaje incorporado será aún más revelador.

Por otra parte, el trabajo en equipo es un espacio fértil para afrontar de manera adecuada la resolución de conflictos. Mientras que el modo habitual de resolución de conflictos está muchas veces basado en la agresividad, el trabajo en equipo genera la posibilidad de una gestión efectiva de las emociones basada en la colaboración.

Una educación emocional democrática implica que todos sus miembros tienen el mismo derecho a presentar sus puntos de vista y sus opciones. El estilo democrático es aquel en que el niño es escuchado, tiene derecho a disentir, a presentar sus argumentos y a que se reconozca que puede tener la razón. La educación democrática en resolución de conflictos prepara al niño para una ulterior participación democrática en su comunidad laboral y social. (Céspedes, 2013, p. 114).

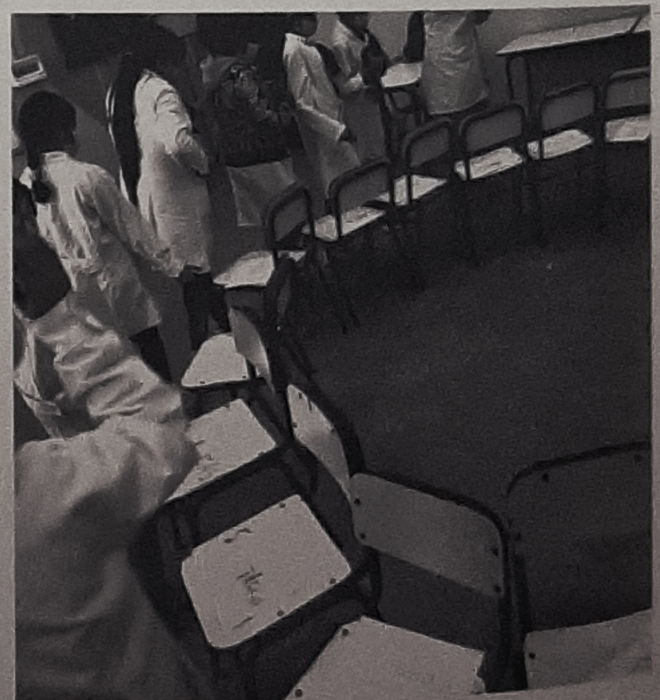
A continuación, compartimos algunas ideas prácticas para abordar en el aula.<sup>1</sup> Todas ellas son aplicables en diferentes edades.

**Destacando nuestras fortalezas.** ¿Alguna vez jugaron al clásico juego de las sillas? Aquí también hay una ronda de sillas, hay música, y mucha alegría. La diferencia es que, cuando pausa la música, en vez de sentarse en una silla se encuentran con un papel que tiene el nombre de un compañero/a. Allí, cada uno deberá escribir una fortaleza que destaque de él/ella o dejarle un mensaje positivo.

Luego, la música continúa y giramos bailando alrededor de las sillas hasta que nuevamente... ¡pausa! Se vuelven a encontrar con el nombre de otro/a compañero/a y la consigna se repite.

Luego de varios bailes, vueltas y mensajes, volvemos a la ronda y cada uno/a se encuentra con su propia hoja, esta vez repleta de mensajes positivos y fortalezas destacadas por sus propios pares.

Esta propuesta se puede utilizar para talleres de convivencia escolar, para reforzar vínculos y, por supuesto, para fortalecer la autoestima de nuestros estudiantes.



Escuela 50, quinto año  
(Docente Ellana De los Santos)

1. Pueden ver más actividades en <[www.instagram.com/unamaestrauruguaya](https://www.instagram.com/unamaestrauruguaya)>



**Asambleas de clase.** Propiciar encuentros de reflexión entre los estudiantes con el objetivo de identificar qué aspectos del aula consideran que necesitan una transformación. Generar nuevos encuentros para proponer ideas y llevarlas a cabo.

Según sus características, se pueden asignar diferentes roles, previos a la acción, como: ponentes (se encargarán de poner en palabras las decisiones del equipo), anotadores (registrarán los acuerdos), diseñadores (harán visible el proyecto de manera gráfica), contadores (indagarán si se necesitan materiales, qué cantidad y costos), supervisores (estarán a disposición de los diferentes roles, brindando ayuda variada según las necesidades).

Es importante, al finalizar, encontrarse para evaluar la repercusión de la transformación en el aprendizaje y la función del trabajo en equipo con dicha meta en común. No es necesario que los cambios sean extremadamente radicales como una reforma del salón, tal vez se puede comenzar creando un rincón temático, una cartelera con fines sociales, pintar un mural, crear juegos cerebrales para los recreos.

Esta propuesta fomentará el papel activo y la motivación de nuestros estudiantes en su ambiente de aprendizaje, creando un sentido de pertenencia.

**Reforzando conocimientos.** Como cierre de semana, se buscará un ambiente donde los/las estudiantes puedan movilizarse mientras ponemos música de fondo. Mientras la música suene, deberán circular por el espacio (se pueden dar diferentes consignas de movimiento para hacer la actividad más dinámica) y al pausar la música se encontrarán con un/una compañero/a.

En este momento, cada estudiante le contará a su par un nuevo conocimiento trabajado durante la semana y por qué le es relevante, ya sea porque llamó su atención, porque logró establecer conexiones significativas o porque le gustaría profundizar más. Dentro de lo posible, se les pedirá que puedan conectar ambos conceptos. La música vuelve a sonar, y el juego continúa hasta realizar diversos intercambios.

Como cierre, se puede realizar una puesta en común de los conceptos más nombrados y los diferentes enlaces establecidos, fortaleciendo conocimientos en conjunto.

**Dibujo guiado.** A uno de nuestros estudiantes se le mostrará una imagen y tendrá que guiar a sus compañeros para que realicen el dibujo lo más similar posible, respetando sus características. A este conocido juego se le pueden agregar diversas variantes y dificultades:

- Describir únicamente utilizando diez palabras, desarrollando el poder de síntesis.
- No se pueden utilizar determinadas palabras para describir. Por ejemplo, *arriba, abajo, izquierdo o derecha*, fomentando un mayor enriquecimiento y desarrollo del vocabulario.
- Guiar únicamente a través del movimiento, no pudiendo emitir sonidos.

En esta propuesta deberán interactuar para conseguir un objetivo en común. Para ello, se pondrá en juego el fortalecimiento de la capacidad comunicativa. Luego, se puede reflexionar sobre la dificultad generada en las variantes del proceso comunicativo y su importancia para el trabajo en equipo, además de la capacidad de comprensión de consignas.

**El puzle de la convivencia.** Para que la convivencia escolar sea armónica, hay varias piezas que deben estar presentes. Se entregará a cada estudiante una pieza vacía de un puzle que se les pedirá que completen, simbolizando uno de los ítems fundamentales que no puede faltar en su clase. Luego, en conjunto, formarán el puzle y reflexionarán a partir de las necesidades surgidas por ellos mismos para un ambiente propicio de aprendizaje.

A esta actividad se le pueden agregar diversas variantes que promuevan la reflexión:

- Previamente, quitar una pieza sin que los estudiantes sepan. Al querer armarlo, verán que falta una. Tomar dicha situación como punto de partida para reflexionar qué sucede si nos falta una parte del puzle.
- Analizar si se reiteraron algunas palabras y cuáles fueron las menos nombradas. Dejar algunas piezas en blanco para completarlas en conjunto.

Esta propuesta permite involucrar a los educandos de manera activa, brindándoles un espacio para hacer visibles sus pensamientos, necesidades y sentir, a fin de lograr un contexto de aprendizaje agradable y significativo.





Escuela 50, quinto año C  
(Docente Eliana De los Santos)

Estas y otras propuestas para trabajar en equipo, en particular considerando el papel que juegan las emociones, son fundamentales. Máxime si hoy sabemos desde las neurociencias que «el 98% de nuestras decisiones son emocionales [...], conscientemente podemos elegir llegar a un estado de optimización emocional, es decir, tener nuestro sistema emocional lo suficientemente activo como para prestar atención» (Tesaire, 2015, min 1-2).

Entonces, observar los aspectos emocionales en el trabajo en equipo es tarea necesaria: si observamos las emociones podremos tomar decisiones para transformar las negativas en positivas, sabiendo que estas son facilitadoras del aprendizaje.

### **La co-lectura y la revisión entre pares como estrategias para trabajar en equipo**

Según Daniel Cassany (2006), los términos *co-lectura* y *co-lectores* no existen en idioma español. Esta ausencia implica, entre otros aspectos, una concepción acerca de la lectura: es individual, silenciosa y se realiza en solitario.

La co-lectura es una estrategia de lectura compartida basada en el diálogo entre dos o más personas que cooperan para interpretar un texto. Este texto puede ser propuesto por el docente y también puede

ser un texto producido por los estudiantes. En este sentido se puede realizar una co-lectura de los textos que producen cuando hacen una tarea, un escrito o un parcial, entre otros.

Tener un co-lector o una co-lectora supone promover en la clase instancias de diálogo entre dos o tres estudiantes dedicadas a colectivizar lo que se leyó primero de manera individual. Tanto sea el texto propuesto por el docente o el producido por los estudiantes, será necesario que los integrantes del equipo co-lector realicen una lectura del texto elegido para co-leer de manera activa.

Ello significa que al leer conozcan estrategias que habiliten una lectura comprensiva. «Una lectura comprensiva se diferencia de una lectura reproductiva [...], es una lectura crítica y epistémica» (Barrido, Fernández, Díaz, 2019, p. 38).<sup>2</sup> Leer para comprender lo explícito y lo implícito en un texto, leer para producir un pensamiento crítico, leer para desarrollar la autonomía y el criterio propio para elegir qué leer y por qué.

Esta estrategia habilita poner en diálogo las interpretaciones de cada integrante del equipo. Cada interpretación supone una mirada diferente sobre lo que se leyó y cómo. En ese sentido, se puede

<sup>2</sup> También puede consultarse el canal El Oficio del Estudiante en «<https://www.youtube.com/channel/UCIsacYOJdhOSrTFha3yOLxg>».



intercambiar acerca del contenido disciplinar que está en juego en el texto: las ideas centrales, en qué consiste cada una, cómo las jerarquizaron, cómo las relacionaron, qué comprendieron, qué aún no, entre otros aspectos.

También pueden colectivizar las estrategias de lectura que pusieron en juego para comprender cuáles son, cómo las aplican, por qué les son útiles e indagar sobre qué otras estrategias pueden utilizar para realizar una lectura más profunda.

Tomar conciencia de qué estrategias utilizan para leer y cómo las utilizan también habilita a que los estudiantes co-lectores tengan autoconocimiento de su proceso de aprendizaje, ello posibilita su autoevaluación, autorregulación y planificación de la lectura. Este intercambio metacognitivo favorece el desarrollo de la autonomía en el oficio del estudiante.

Para realizar una actividad de co-lectura con los estudiantes es necesario acordar ciertas normas éticas y negociarlas en la clase. Por ejemplo: comprometerse a participar activamente, escuchar a los compañeros, compartir las opiniones, leer los textos y preparar los comentarios antes de la clase y en el aula.

Cada estudiante lee en clase o en su casa el texto, primero en solitario, y aplica algunas estrategias para la lectura comprensiva que previamente hemos enseñado. Hay muchas estrategias que se pueden enseñar para que realicen una lectura comprensiva, no obstante, es fundamental la enseñanza de la pregunta en particular.<sup>3</sup>

La co-lectura requiere ese procesamiento individual del texto en silencio, pero requiere también de la lectura en voz alta, el registro de preguntas que se hacen sobre el texto y las que le quisieran hacer a su co-lector, y también el registro de comentarios locales o globales del texto para socializar en el equipo.

El momento de la socialización de la co-lectura pone en juego el aprendizaje colaborativo en tanto promueve el desarrollo de «habilidades sociales importantes, como el apoyo, la colaboración, la ayuda, la escucha, la resolución de problemas y la

<sup>3</sup> Sugerimos trabajar con los estudiantes el texto *El oficio del estudiante*, «Estación 6: lograr una lectura comprensiva para disfrutar del viaje» y «Estación 13: hacerte preguntas para aprender en el viaje» (Garrido, Fernández y Díaz, 2019).

comunicación, entre otras» (Lewin, 2018, p. 60). Este momento exige el aprendizaje de una comunicación asertiva.

La co-lectura implica crecer como lector, pero también como autor de una producción. Así como se puede implementar esta estrategia para leer cualquier texto propuesto por el docente, se vuelve particularmente interesante cuando el texto a co-leer es producido por los estudiantes. Imaginemos que les pedimos hacer un ensayo o un texto argumentativo sobre algún tema que debieron previamente investigar, tomar postura y fundamentar, o también podemos utilizar cualquiera de las evaluaciones propuestas.

Una vez que elaboraron su producción académica basándose en las consignas que les proporcionamos, podemos evaluarla de una manera particular. Ello implica evaluar dejando una información metacognitiva en el texto para que el equipo co-lector pueda analizar e identificar cuáles son las fortalezas del trabajo y por qué, qué aspectos tienen que revisar y cuáles podrían empezar a hacer en tanto no lo han considerado.

Para ello, por ejemplo, podemos intervenir el texto con preguntas metacognitivas que les permitan reflexionar. El papel del docente consiste en el acompañamiento desde una retroalimentación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Una vez que hemos evaluado los trabajos, se forman los equipos de co-lectura. Cada estudiante lee de manera individual los trabajos de sus compañeros. Esta será una lectura activa en la que registrarán preguntas para hacer a sus pares sobre su producción, pero también registrarán comentarios que les sugiera lo elaborado por el compañero o lo evaluado por el docente de modo de analizar colectivamente qué aprendieron de esta instancia.

Se puede hacer una ronda con cada trabajo. Los compañeros preguntan y comentan los registros que realizaron al compañero/a autor/autora de la producción, quien explica, argumenta y repregunta. Seguimos el procedimiento de la misma manera y, para cerrar, cada estudiante vuelve a su producción para socializar en voz alta qué seguiría haciendo, qué empezaría a hacer y qué revisaría (Anijovich y Cappelletti, 2020).





En este punto sería interesante darles a los estudiantes la posibilidad de reescribir su trabajo a partir de lo analizado y que la calificación que obtengan en esta reescritura sea la que finalmente se tome en cuenta. Ello es importante porque hacer un promedio matemático entre la primera calificación y la que se obtiene a partir de reescribir en función de lo aprendido en un proceso de co-lectura invalidaría dicho proceso.

Cuando lo que se propone co-leer son las producciones de los estudiantes, Carlino (2008) desarrolla específicamente una estrategia que denomina revisión de pares. Si bien plantea la revisión entre pares en la formación de posgrado en torno a su investigación acerca de qué tiene la elaboración de una tesis que conlleva que un alto número de maestrandos no culminen su posgrado, sus reflexiones nos interpelan a los docentes de cualquier nivel educativo.

En ese sentido, Carlino (2008) analiza las dificultades que tienen los estudiantes y su relación con lo que los docentes enseñamos. Sostiene que «la revisión de la escritura no es, generalmente, objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino [...], se exige pero no se suele enseñar» (2008, p. 22). En otros términos, los docentes pedimos a los estudiantes que escriban, pero no siempre enseñamos a hacerlo.

Es claro que en el recorrido educativo no es lo mismo escribir para contestar preguntas que implican la reproducción de lo leído que escribir para contestar

preguntas que apuestan a la producción. Esta exige comprensión de lo estudiado, análisis, síntesis, evaluación, toma de postura, metacognición, entre otros desafíos cognitivos.

Así, tampoco es lo mismo escribir un ensayo, una monografía o un proyecto. Cada escritura académica tiene su impronta y es fundamental que sea explícitamente enseñada. Enseñar de manera explícita acerca del tipo de escritura académica que exigimos es un imperativo ético.

Comprender que cada tipo de escritura académica tiene sus características y que los estudiantes las conozcan es necesario, pero no suficiente. No es suficiente en tanto cada escritura supone un proceso complejo. En ese sentido, enseñar a prescribir, escribir y reescribir son momentos fundamentales del proceso.

Carlino (2008) plantea que los docentes nos concentramos en el momento de la escritura dando alguna pauta para ello, pero el proceso previo de acompañamiento y tutoría de la preescritura no lo hacemos, como tampoco es frecuente conceder la oportunidad de reelaborar. Al igual que una vez que la escritura fue entregada por el estudiante y la evaluamos, muere allí. Si en el proceso de escritura generamos equipos co-lectores, la escritura de los estudiantes tendrá la posibilidad de crecer sustantivamente.

Carlino señala algunas razones didácticas para abordar esta propuesta. Entre ellas, cada estudiante co-lector realizará un «pasaje de consumidor a





productor, de lector a autor/a» (2008, p. 22), lo que ayuda a que revisen sus procesos de lectura y escritura, encuentren sus fortalezas y aspectos a mejorar como resultado del intercambio. También habilita a trabajar con sus dificultades, las cuales «muchas veces son entendidas como responsabilidad individual de los estudiantes» (Carlino, 2008, p. 22).

La revisión de pares «permite que los escritores-alumnos aprendan a tomar las sugerencias de los lectores no como algo que debe cumplirse por acatamiento a una autoridad que califica, sino como comentarios a examinar y a evaluar, que los ayuden a asumir su autoría, a decidir un propio plan de mejorar del texto» (Carlino, 2008, p. 23).

Otra razón didáctica fundamental es que «ubican al alumno en un rol activo y más fértil para aprender que el de ser un mero receptor de los comentarios del docente» (Carlino, 2008, p. 23). La revisión entre pares permite generar conciencia de trabajar en el proceso necesario, que exige preescribir, escribir, revisar y reescribir, por lo que «es un recurso para asumir que escribir es reescribir» (Carlino, 2008, p. 28).

A leer y escribir se aprende con la interacción entre los estudiantes, entre estudiantes y docente y entre los estudiantes y los textos que leen. Comprender supone un proceso de interacción entre la información que posee un texto y la que tiene su lector, por ello, con otra información los lectores pueden hacer otras interpretaciones.

En el diálogo con sus pares, escuchar y tomar en cuenta las interpretaciones de los demás enriquece el proceso de lectura y de escritura. Por todo ello, no es suficiente como docentes pedirles que lean o escriban sobre la base de algunas consignas, sino que se hace necesario incluir la lectura y la escritura en el aula (Carlino, 2017).

Respecto a quienes integren un equipo co-lector para trabajar con las producciones de los estudiantes, y en particular cuando se trabaja con adolescentes, el criterio de conformación tiene que ser especialmente pensado por el docente. Dicho criterio tiene que contribuir a poder confiar, a sentirse con la comodidad necesaria para expresar lo que se piensa de manera asertiva y para recibir de los demás sus impresiones sobre los trabajos sin que nadie se sienta cuestionado.

Estas y otras condiciones convierten la lectura y la escritura en espacios públicos que potencian el aprendizaje colaborativo, favorecen el intercambio estudiantil y los ayuda a construir confianza en sus propios procesos.

Finalmente, redescubrir el trabajo en equipo implica la posibilidad de darles la bienvenida a los múltiples desafíos que supone. Cada experiencia en sí misma implicará nuevos desafíos en un proceso que siempre abre «oportunidades para crecer, para aprender, para cambiar, para conocerse, y para estar mejor con vos y los demás» (Bachrach, 2017, p. 37).



Sin dudas, son nuestros estudiantes quienes valoran como positivo el trabajo en equipo. Les dejamos algunas de sus voces referidas en particular a la co-lectura y a la revisión de pares:

Tanto la co-lectura como la revisión entre pares son instancias muy enriquecedoras para nuestras prácticas. El poder leer los proyectos didácticos de nuestras/os compañeras/os te brinda otra perspectiva, no para compararnos con las/los demás, sino para poder aprender mucho más. Esto también sucede con la revisión entre pares, en donde es muy bueno el poder escuchar a nuestras/os compañeras/os realizando críticas constructivas sobre nuestra práctica, las cuáles nos ayudan a poder superarnos día a día.

Valentina Correa (IPA, tercer año)

Con respecto a la co-lectura y revisión entre pares del proyecto didáctico, me pareció excelente como forma de colectivizar nuestro trabajo desde la mirada del otro, no como una corrección, sino posibilitando la ampliación del análisis, como forma de revisar nuestras prácticas.

Alicia de León (IPA, cuarto año)

Es la primera vez que se nos brinda un espacio de co-lectura, que es sumamente enriquecedor, ya que nos permite tomar conciencia de que lo escrito siempre se puede reformular con base en las sugerencias y aportes no solo del docente, sino también de nuestros pares. Podemos reflexionar que no existe una única forma de proyectar un tema, unidad o programa. Esto contribuye a una apertura mental y a la ruptura del pensamiento estructurado.

Estela Rodríguez (IPA, tercer año)

La co-lectura es muy importante para releer nuestros trabajos y no solo quedarnos con lo que entregamos. Es muy importante compartir con los compañeros y que no solo quede como un trabajo escrito, sin ser hablado.

Micaela Morales (sexto de secundaria)

La instancia de intercambio y las opiniones de mis compañeros fueron con total respeto, contribuyeron a mi propio análisis de clase, me ayudaron a percibir mejor lo que tengo que corregir y a repensar las decisiones didácticas y el contenido que escribo, tanto el disciplinar como mi voz propia de cada proyecto. Observé que no estoy sola en el desafío de repensar varias veces las decisiones a tomar para las clases, sino que varios compañeros se sienten en la misma situación (sobrecarga, nervios, indecisos en cuanto a qué bibliografía utilizar, cómo adaptar ciertos contenidos disciplinares a los tiempos de hoy, cómo lograr una buena fundamentación didáctica/disciplinar y epistémica, etcétera). Estas instancias son una necesidad didáctica que sería muy bueno poder implementarlas en todos los cursos de Didáctica.

Victoria Escobar (IPA, tercer año)

La co-lectura permite un enriquecimiento al estudiante en cuanto a su aprendizaje académico y personal. Te enseña a saber aceptar críticas constructivas y a destacar aquello en lo que eres bueno o mejorar en aquello que puede mejorarse. Tener una diversificación de visiones enriquece la vida de la persona en todos sus ámbitos.

Valentina Brea (sexto de secundaria)

La co-lectura me pareció una instancia muy importante cuando se elabora un trabajo académico. En lo personal me ayudó a poder seguir perfeccionando mis habilidades tanto en lo oral como en lo escrito y poder construirme hacia algo mejor.

Lucas Mrnjavac (sexto de secundaria)

La co-lectura fue una etapa que me ayudó a reflexionar y a crecer como productora de trabajos académicos, los consejos de mis compañeros contribuyeron a mi desarrollo como estudiante y persona.

Ainara López Liguori (sexto de secundaria)



## Bibliografía

- ANDOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ANDOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria: nuevas prácticas, nuevos caminos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- ARTAGAVEYTIA, L. (2016). *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías*. Montevideo: UNICEF, CES.
- BACHRACH, E. (2014). *Ágilmente*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BACHRACH, E. (2017). *En cambio: aprendí a modificar tu cerebro para cambiar tu vida y sentirte mejor*. Buenos Aires: Debolsillo.
- CARLINO, P. (2005). «Revisión entre pares, un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar», exposición llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Lingüística: a 400 años de la publicación de «El Quijote». Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Católica de Salta, Salta. Recuperado de <<https://www.academica.org/paula.carlino/9>>.
- CARLINO, P. (2008). «Revisión entre pares en la formación de posgrado», *Lectura y Vida*, 29 (2), pp. 20-31. Recuperado de <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino-revision-entre-pares-lv-08pdf-Vyn3a-articulo.pdf>>.
- CARLINO, P. (2017). *Incluir la lectura y la escritura en el aula* [video en línea]. Youtube: Univalle. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=49CQqKVu748&t=145s>>.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>>.
- CÉSPEDES, A. (2013). *Educación de las emociones: educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B.
- GARRIDO, R., FERNÁNDEZ, S. y DÍAZ, S. (2019). *El oficio del estudiante*. Montevideo: Contexto.
- GARRIDO, R., RIVERO, L. y DE LOS SANTOS, E. (2021). «El movimiento en el aprendizaje: un reto para nuestro sistema educativo», *Didáctica Educación Media*, (9), año 3, pp. 54-64.
- LEWIN, L. (2017). *Que enseñes no significa que aprendan*. Buenos Aires: Bonum.
- LEWIN, L. (2018). *El aula afectiva*. Montevideo: Santillana.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE. (2019). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Trabajar en equipo: una estrategia para la organización del trabajo en equipos directivos (herramienta 4)*. División de Educación General, Ministerio de Educación. Recuperado de <[https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA4\\_final.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA4_final.pdf)>.
- MORANDI, F. (2009). *Prácticas y lógicas en pedagogía*. México: La Vasija.
- TESAIRE, C. (2015). *Optimización emocional* [video en línea]. Youtube: Asociación Educar. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=j1BfyFYIAdc&t=12s>>.
- TESAIRE, C. y PRAT, L. (2015). *Emociones cantadas* [video en línea]. Youtube: Asociación Educar. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=ttW0Zkl5ga8&t=2255s>>.