

^(*) **Carina Perez Dib.** Profesional en Nivel Superior IFDC (Prof en Ed. Secundaria en Cs. Políticas y en el Campo de las Prácticas); además de trabajar como Coordinadora de tutores E-learning en Educación Virtual para Grupo Congreso desde mayo del año 2016. Egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER, 2004) así como Profesor en Educación Primaria (1998) y desde el año 2015 certificado como Coach Educativo y Comunicador Ontológico. Especialista en Ciencias Sociales y humanidades (UVQ) (2017). Máster en Educación Superior y con Especialización en Gestión de los Centros educativos (Europea del Atlántico / Universidad Nacional Iberoamericana de

Puerto Rico (UNNI) (2018). Ha trabajado como Profesor y asesor pedagógico en distintos niveles educativos (Nivel Secundario, Nivel Superior y Universidad), desde el año 2004 en las provincias Entre Ríos, Río Negro, Neuquén, Santa Cruz y San Luis. Ha participado en Congresos de Educación, Jornadas y Encuentros donde ha escrito varios artículos y comunicaciones científicas. En Investigación ha participado en dos proyectos : desde la Universidad de la Patagonia (2013) y en el año 2017 ha colaborado con el Estudio Nacional del Campo de las Prácticas (INFD), con un equipo de docentes investigadores del IFDC SL, en la provincia de San Luis.

El trabajo colaborativo- cooperativo en el aula y los talleres transformacionales como estrategias didácticas en el Nivel Superior

Fecha de recepción: septiembre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Versión final: enero 2020

Carina Perez Dib ^(*)

Resumen: Este artículo parte de la experiencia vivenciada en el espacio curricular “Instituciones educativas”, del Profesorado en Ciencia Política (Instituto de Formación Docente Continua, San Luis).

Se ha propuesto como dispositivo didáctico: El Trabajo colaborativo y cooperativo y la puesta en marcha de talleres transformacionales vivenciales, como dispositivo didáctico y pedagógico (de mi autoría).

Hemos considerado el concepto de Disposición del autor Novóa (2009) quien nos señala que la (pre)disposición no es natural sino construida, siendo una posición con fuerte sentido cultural y donde también la dimensión emocional se encuentra presente y es posible considerarla como una estrategia significativa para el logro de nuevas experiencias de aprendizaje significativo en la formación docente. Por esto es que consideramos algunos aportes sobre la necesidad de aprender las competencias relacionadas con la Inteligencia Emocional, de la mano de Cherniss, C. y Goleman D. (2005), autores destacados en esta temática.

Palabras clave: Colaboración - cooperación – talleres – dispositivo – transformación - formación - inteligencia emocional

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 252]

Introducción

I. Descripción de la experiencia

Iniciamos este relato realizando una breve justificación de la estrategia didáctica utilizada, en el marco del espacio curricular *Instituciones educativas*, correspondiente al segundo año del Profesorado para la Educación Secundaria en Ciencia Política. IFDCSL. (Instituto de formación docente continua San Luis). Durante el año lectivo 2018.

En un inicio y debido a las características de este curso, donde los estudiantes que han participado provienen de distintos profesorado y distintas cohortes, estando en un 90% en condición de estudiantes recurrentes. Algunos por segunda e incluso tercera vez. Por tanto, se hizo necesario utilizar otro tipo de estrategia didáctica que les permita a los estudiantes construir las categorías descriptivas acordes a la información que se les brinda y a utilizar en el trabajo final de análisis promocional, teniendo como meta promocionar la materia.

Para solucionar dicho problema, se pensó en la necesidad de optar por la estrategia de trabajo grupal (cooperativo y colaborativo), la cual puede ayudar a minimizar los obstáculos que entorpecen el éxito tal (Burke, 2011,

p.88). Y recuperando a otro autor Brown, citado por Ramírez 2005, “el grupo pequeño llega a ser una comunidad de aprendices cooperando entre sí en la búsqueda de objetivos en común” (p.4).

Por tanto, el término cooperación es clave, para aprender cooperativamente los estudiantes deben no sólo trabajar juntos sino que también deben hacerse responsables tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros de trabajo (Barkley, Major y Cross, 2014, p.8). Además, debe mencionarse que para lograr buenos resultados de aprendizaje, así como un aprendizaje significativo, la colaboración entre pares se torna necesaria. Se requiere que los estudiantes trabajen activamente y compartan de forma equitativa la carga de trabajo (Barkley, Major y Cross, 2014, p.4).

Desde este punto de partida el concepto colaboración es también fundamental para la implementación de la estrategia didáctica. Durante el proceso hemos puesto en marcha los Talleres transformacionales, como dispositivos para motivar, generar instancias de comunicación asertiva y el despliegue de competencias basadas en el uso de la inteligencia emocional.

II. Conceptos teóricos considerados: trabajo grupal, ventajas y desventajas

En esta misma línea, Hammar Chiriac (2014) establece que trabajar en equipo conlleva el trabajo grupal en el cual los estudiantes utilizan las habilidades de los miembros del grupo y trabajan juntos para alcanzar un objetivo en común. Esta forma de trabajo puede ser de gran beneficio para los estudiantes por diversas razones: los estudiantes tímidos o que no asumen muchos riesgos sienten mucho más confianza en grupos pequeños; se genera un ambiente de clase propicio para el logro de los objetivos de aprendizajes propuestos (Ramírez, 2005, p.4). Un aspecto a favor es que el trabajo grupal evita la dependencia de los educandos hacia su docente, promoviendo la responsabilidad y autonomía en los estudiantes.

También podemos considerar que les posibilita a los estudiantes participar activamente en la clase con sus compañeros en vez de aceptar perezosamente las ideas de su docente, tal como Hamoady (2011) lo menciona. El trabajo en grupo no solo le da a los estudiantes la oportunidad de generar sus propias ideas sino que también estimula el pensamiento crítico porque los mismos van aprendiendo a cómo argumentar, defender su posición, cuestionar las ideas de otros estudiantes y convencer a otros de su opinión (Taqi y Al-Nouh, 2014).

De esta manera, podemos decir que el aprendizaje de los estudiantes mejora y se profundiza. Burke (2011) considera que a diferencia de un único individuo, los grupos tienen mayores recursos y más información disponible por la variedad de contextos y experiencias. Si consideramos las características de los estudiantes, en nuestro caso particular, podemos considerar este aspecto como una gran ventaja.

Por otro lado, con respecto a las desventajas de la estrategia del trabajo colaborativo, se consideran varios aspectos. Taqi y Al-Nouh (2014) afirman que cuando los estudiantes trabajan grupalmente puede haber no solo mala comunicación entre los miembros, sino que también inequidad de participación pues algunos estudiantes trabajan más que otros. También podría darse exclusión ya que algunos estudiantes en un grupo puede que trabajen con sus amigos y abandonan a otros (p.56). Asimismo, Beebe y Masterson (2003, cit. en Burke, 2011) indican que la toma de decisiones puede verse afectada por la presión de grupo, por lo que un individuo puede aceptar una mala decisión justo para evitar conflicto.

Otro aspecto a considerar es que es posible la existencia de insatisfacción por parte del grupo cuando una persona monopoliza el trabajo y no permite que haya una toma de decisión consensuada, además, el trabajo grupal consume más tiempo que el trabajo individual.

III. El aprendizaje colaborativo y cooperativo: definiéndolos

Partiendo de los autores Johnson y Johnson (1999) podemos definir al aprendizaje cooperativo como: el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Este aprendizaje requiere el cumplimiento de cinco aspectos fundamentales: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo, y finalmente la evaluación grupal.

Podemos decir que la colaboración involucra un coordinado compromiso conjunto hacia un objetivo compartido, reciprocidad, mutualidad y negociación continua del significado. Lo cual nos permite pensar en el uso de la inteligencia emocional para tal fin.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos (Barkley, Cross y Major, 2012).

El aprendizaje colaborativo consta de tres características esenciales: un diseño intencional por parte del educador; la colaboración entre los estudiantes, requiriendo compromiso y participación equitativa; y un aprendizaje significativo.

Tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo comparten dos propósitos fundamentales, involucrar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje y hacerlo en un contexto social de apoyo y desafiante.

Acerca de la estrategia didáctica utilizada

Debido a que algunos estudiantes expresaron sus dificultades para comprender las categorías de análisis institucional, centrales para la producción final, luego del trabajo de campo propuesto; se les ofrece un Taller Transformacional, denominado “Auto Análisis DAFO”, donde fueron realizando una reflexión acerca del ser estudiantes, observándose a sí mismos y reconociendo las propias limitaciones, así como los obstáculos propios del contexto.

En esta instancia emergen cuestiones como las dificultades para la comunicación entre pares y con el docente (pedir guía, ayuda), la gestión del tiempo, el establecer prioridades, la motivación, las dificultades en la comprensión de textos y escritura, y las dificultades económicas.

Este primer encuentro fue el insumo para un diagnóstico inicial y ayudó a proponer la estrategia de trabajo colaborativo y cooperativo, con el grupo de estudiantes. Podemos pensarlo como un acuerdo didáctico pedagógico. El objetivo ha sido, generar el compromiso de los estudiantes para con sus propias metas, objetivos e incluso con el espacio curricular mismo. Considerando que la aprobación de esta materia, destrabaría a muchos el proseguir con las prácticas en año siguiente, expresando esta gran preocupación.

Desde este primer encuentro se realizaron en cada encuentro (dos veces semanales, 120 minutos): trabajos Prácticos colaborativos y evaluados en clase; clases simuladas, propiciando la comunicación, autoevaluación y heteroevaluación; clases expositivas y participativas; producción de las consignas del primer parcial escrito de forma colaborativa; realización del parcial escrito en parejas pedagógicas y a “carpeta abierta”; taller de escri-

tura y comunicación compartida; instancias de producción individual, en base al análisis de casos; y talleres motivacionales, de acuerdo a las necesidades detectadas en los equipos.

Al mismo tiempo, se gestionó un grupo cerrado en Facebook, que se usó como vía de comunicación y para compartir textos digitalizados. Además de las instancias de socialización en el trabajo de campo (fotos, compartir experiencia en las escuelas etc.), se realizó un cuaderno de campo y de reflexiones acerca de lo que iban aprendiendo luego de cada encuentro.

El propósito original era revisar el trabajo de cada estudiante y dar realimentación individual. Sin embargo, luego se pensó en aprovechar dichos ejercicios para que los estudiantes trabajaran colaborativamente en corregirlos y reflexionaran sobre su propio desempeño y el de los demás.

El lugar del profesor

Es importante generar espacios transformacionales de aprendizaje: la escucha activa. El conjunto de competencias de gestión de las relaciones incluye habilidades sociales esenciales.

Desarrollar a los demás implica sentir las necesidades de desarrollo de las personas y alentar sus aptitudes, un talento que no sólo comparten los orientadores y tutores excelentes, sino también los líderes de excelencia.

Poseer la competencia de saber desarrollar en los otros sus habilidades, es una de las características de los mejores directivos, siendo esta aptitud crucial para un liderazgo eficaz en diversos equipos de trabajo.

La competencia de influencia requiere que sean genuinos y que antepongan los objetivos colectivos a sus intereses particulares; si no fuera así, manifestarían manipulación en lugar de persuasión eficaz.

La comunicación en la tarea del docente

Crear una atmósfera abierta con canales de comunicación claros es un importante factor en el éxito organizativo. Las personas que muestran la competencia de comunicación son eficaces en el intercambio de información emocional, afrontan de manera franca los temas difíciles, saben escuchar y agradecen compartir información, a la vez que fomentan una comunicación amplia y permanecen receptivos tanto a las buenas como a las malas noticias. Esta competencia se basa en la regulación de las propias emociones y en la empatía; un diálogo sano depende de estar sintonizado con los estados emocionales de los demás y controlar el impulso de respuesta para no crear un clima emocional viciado. Los datos que hay acerca de directivos y ejecutivos muestran que, cuanto mejor ejecutan las personas esta competencia, más gente prefiere tratar con ellas.

Organizar la actividad, anticipando los posibles problemas para llevarla a cabo y buscando soluciones apropiadas, ofrecer instrucciones claras para que los estudiantes trabajen colaborativamente y logren alcanzar el objetivo deseado.

Monitorear a los estudiantes en clase para ir evaluando la comprensión de las consignas, trabajar sobre el error, gestionar las dudas emergentes, facilitar el aprendizaje cuando ellos requieran ayuda.

Realizar la vigilancia epistemológica necesaria en cuanto a las categorías descriptivas generadas por los estudiantes de forma individual y, luego, en los grupos de trabajo, así como el análisis posterior desde el trabajo de campo. Supervisar, guiar, colaborar con la producción del informe final (talleres finales, de asistencia optativa, de producción escrita).

Generar un espacio de aula transformadora, motivando, acompañando y fortaleciendo los lazos generados en el interior del grupo de aprendizaje, guiar en la gestión de los tiempos, favorecer espacios de escucha y de comunicación asertiva.

Finalmente, el docente recopilará datos para determinar la percepción de los estudiantes con respecto a la efectividad de la estrategia y su desempeño para lograr el escrito académico final y que los estudiantes logren encontrarle el sentido (a este espacio curricular) para su propia carrera y para la vida misma.

Para dicho fin, se diseñan varios instrumentos a partir de diferentes instancias de evaluación (lista de cotejo, rúbricas, *one minute paper* entre otros).

Se hace el cierre de la experiencia, con una instancia de socialización de los informes finales: la experiencia de inserción en las escuelas. Los estudiantes se autoevaluaron individualmente y grupalmente. Se propuso una instancia de heteroevaluación, dónde de acuerdo al seguimiento realizado por el docente del trayecto de cada estudiante le hace un *feedback*.

Lugar del estudiante

El papel del estudiante es el de una persona activa, reflexiva, autocrítica y colaboradora. Se tiene como expectativa que cada estudiante participe activamente analizando con sus pares las categorías descriptivas propias y de los demás, construyendo un saber nuevo, desde el análisis a partir del trabajo de campo, en cada escuela. Para tal fin, cada miembro del grupo deberá reflexionar sobre los procesos llevados a cabo a la hora de crear las categorías descriptivas, buscar estrategias para mejorar su desempeño y ayuda por parte de sus pares o de la docente para entender mejor el tema, además de compartir su conocimiento y experiencias para ayudar a otros.

IV. Abrir espacios de escucha: compartiendo experiencias

Este ha sido un punto sumamente importante ya que se habilitaron espacios de escucha en cada encuentro. Dónde los estudiantes que habían tenido ya sus experiencias de práctica en las escuelas compartían al resto del grupo los ejemplos que ayudaban a la comprensión de las categorías de análisis estudiadas.

Estos espacios de escucha lograron que el mismo grupo se constituyera como tal. Se generaron lazos de amistad y se rompieron barreras propias, al ser estudiantes de carreras diversas (Profesorados de: Geografía, Cs Políticas, Educación Primaria, Historia, Lengua, Inglés).

Se logra que en las instancias de asistencia optativas, los estudiantes asistan y que incluso se quedaran pos hora para continuar con el trabajo en equipo y otras veces para compartir experiencias de forma espontánea.

El trabajo colaborativo y cooperativo: resolución de conflictos

Cherniss y Goleman (2005) afirman que uno de los talentos de quienes cuentan con la competencia de resolución de conflictos es percibir los problemas cuando se están gestando y dar los pasos adecuados para calmar a las partes implicadas.

Por lo tanto, el saber escuchar y entender a fin de poder manejar a personas y situaciones difíciles con diplomacia, animando el debate y las discusiones abiertas, y planificando circunstancias en las que ambas partes salgan ganando.

V. Acerca de la disposición y su importancia en la formación docente

Novóa (2009) considera que estamos ante “la necesidad de una formación de profesores construida dentro de una profesión” (p.205). Para tal fin, en vez del concepto de competencias postula el de disposición, resultando interesante, para nuestra propuesta su adopción ya que pretende dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción identitaria de los profesores.

Nóvoa (2009) coloca el acento en una (pre)disposición que no es natural sino construida, en la definición pública de una posición con fuerte sentido cultural, en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor.

Acerca de la cultura profesional argumenta que ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos; además señala que la profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores. Por eso, para el campo de las prácticas es importante que quién esté a cargo de la formación docente, tenga experiencia en las escuelas, en las instituciones educativas. Y del nivel del que se esté tratando. Así, la materia Instituciones Educativas, promueve la inserción primera de los estudiantes, en su proceso de formación. Instancia importante y previa al momento de las prácticas.

Acerca del tacto pedagógico, Nóvoa (2009) sostiene que el mismo debe ser entendido como la capacidad de relación y de comunicación sin la cual no se cumple el acto de educar. También implica la serenidad de quién es capaz de ganarse el respeto, conquistando a los estudiantes para el trabajo escolar. Saber conducir a los otros hacia otro margen, sabiendo que el conocimiento, no está al alcance de todos y se hace necesario tener conciencia como docentes cual es nuestra responsabilidad al realizar esa conducción.

En la enseñanza, las dimensiones profesionales se cruzan siempre, inevitablemente, con las dimensiones personales. Es por esto que hemos realizado los “Talleres Transformacionales” y hemos elegido el trabajo colaborativo y cooperativo como estrategia didáctica en esta experiencia de cursada.

Acerca de las responsabilidades de los docentes sostiene que una de ellas es la búsqueda de un conocimiento pertinente, que no es una mera aplicación práctica de una teoría cualquiera, pero que exige siempre un esfuerzo de reelaboración (denótese el concepto acerca de la relación teoría y práctica, y de la necesidad de realizar esfuerzos).

Es imposible separar las dimensiones personales y profesionales ya que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos.

Es importante estimular, junto a los futuros profesores y durante los primeros años de ejercicio profesional, prácticas de auto formación, momentos que permitan la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional. Desde esta propuesta se hace inevitable considerar a la evaluación formativa como una herramienta para el aprendizaje pero también para la formación; lo cuál en la propuesta de un profesor debería estar incluida la misma.

Otros aspectos importantes

Valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela, y en nuestro caso los del Instituto y de las Escuelas Asociadas, donde los estudiantes realizan su trabajo de campo.

Caracterizarse por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación. Ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos.

El registro de las prácticas, la reflexión sobre el trabajo y el ejercicio de la evaluación son elementos centrales para el perfeccionamiento y la innovación. Son estas rutinas las que hacen avanzar a la profesión.

VI. Los talleres transformacionales como dispositivo didáctico y motivacional

Proponer talleres transformacionales y pensarlos como dispositivos didácticos pedagógicos, donde los estudiantes son los auténticos protagonistas, nos posibilita lograr en los mismos una mayor apertura, mayor motivación así como una mejor disposición para el trabajo colaborativo y cooperativo propuesto.

El objetivo ha sido lograr que los estudiantes tuvieran experiencias de reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje y de la importancia del trabajo en equipo auténtico. Morales Vallejo (2006) considera que el aula es un lugar natural de relaciones; la relación con los alumnos en clase no es algo demasiado distinto de la relación con los demás en general (p.4).

La inteligencia emocional (IE) como herramienta para el logro de trayectos de formación extraordinarios

Cherniss y Goleman (2005) explican que Howard Gardner desempeñó un importante papel en la resurrección de la teoría de IE en psicología. Su influyente modelo de inteligencia múltiple nos presenta dos tipos de inteligencia personal, las inteligencias interpersonales e intrapersonal. Por lo tanto y de acuerdo a ambos autores la IE (Inteligencia Emocional), puede considerarse como una elaboración del papel de la emoción en esos terrenos. Además, los autores, explican que Reuven Bar-On (1988) desarrolló lo que tal vez haya sido el primer intento de evaluar la IE en términos de una medida de bienestar. En su tesis doctoral utilizó el término cociente emocional («CE»), mucho antes de que fuese ampliamente

utilizado como uno de los nombres de la inteligencia emocional y antes de que Salovey y Mayer publicasen su primer modelo de inteligencia emocional.

Reuven Bar-On define la IE en términos de una ordenación de conocimientos y aptitudes emocionales y sociales que tienen una influencia en nuestra capacidad general de afrontar con eficacia las demandas del entorno. Por otro lado, Goleman sienta un marco referencial de la inteligencia emocional (IE) que refleja cómo se traduce en el éxito laboral de un individuo el predominio de las habilidades de conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. De acuerdo al autor, una competencia emocional podemos entenderla como una capacidad aprendida y basada en inteligencia emocional que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo.

Podemos decir que las competencias emocionales son aptitudes aprendidas: contar con conciencia social o capacidad para gestionar las relaciones no garantiza que hayamos dominado el aprendizaje adicional que se requiere para tratar adecuadamente a un cliente, o para resolver un conflicto, sino sólo que contamos con el potencial para llegar a ser hábiles en esas competencias.

Las competencias emocionales son habilidades laborales que pueden, y que deben, aprenderse. Por lo tanto, es un gran desafío como docentes formadores incluirlas en las propuestas de formación actuales.

Para la propuesta de trabajo colaborativo y cooperativo, así como para la puesta en marcha de los talleres transformacionales como dispositivos didácticos pedagógicos hemos considerado algunos constructos teóricos que abordan Cherniss y Goleman (2005) que se desarrollan a continuación.

El conjunto de la conciencia social se manifiesta a través de tres competencias.

La competencia de empatía proporciona a las personas una astuta conciencia de las emociones, preocupaciones y necesidades de los demás. El individuo empático puede leer corrientes emocionales, captar indicios como el tono de voz o la expresión facial. La empatía requiere conciencia de uno mismo; nuestra comprensión de los sentimientos y preocupaciones ajenas fluye de la conciencia de nuestros propios sentimientos y sensaciones. Esta sensibilidad enfocada hacia los demás resulta crítica para un desempeño laboral superior cuando este está concentrado en la relación con la gente.

La competencia de servicio, la capacidad de identificar las necesidades y preocupaciones de una persona (padre, alumno, compañero, etc.), a menudo no expresadas, para así poder ajustarlas a productos o servicios.

Conciencia organizativa, la capacidad para interpretar las corrientes de emociones y realidades políticas en los grupos, es una competencia importantísima en las redes de contactos y conexiones entre bastidores y la creación de alianzas que permiten a los individuos tener influencia, sea cual sea su papel profesional. Comprender las jerarquías sociales en un grupo requiere de conciencia social a nivel organizativo, no sólo en un nivel interpersonal.

Podríamos decir que esta capacidad para interpretar situaciones de manera objetiva, sin la distorsión de sus propias inclinaciones y suposiciones, les permite responder con mayor eficacia.

Conclusiones de la experiencia

El trabajo grupal fue de ayuda para los estudiantes porque mostraron un mejor dominio del tema de categorías descriptivas así como producciones escritas originales y re significadas.

Del 100% de los estudiantes, un 70% logró promocionar la materia y los restantes por diversas razones personales no culminaron con el cursado final, pero sí un 10% expresó que se encontraban en condiciones de rendir libre; ya que lo que han cursado les ha servido para comprender la materia y prepararse para esa instancia. Es posible reconocer que se logró potenciar y generar un espacio de aprendizaje transformacional, ofreciendo a los estudiantes instancias de aprendizajes, tendientes al aprendizaje de competencias propias de la inteligencia emocional.

Se vivió de forma recíproca cada encuentro como un momento de aprendizaje compartido, instancias de empatía así como de evaluación formativa; dónde se produjeron momentos propicios para ser disfrutados. La buena comunicación y la escucha posibilitaron reconocer actitudes de respeto, compromiso y valorización de la profesión docente así como del campo de las prácticas.

Para el año entrante, y con este mismo grupo, se presenta la oportunidad de compartir instancias de formación y desde el campo de las prácticas, por ende en las escuelas y en las aulas. Siendo una nueva posibilidad de continuar con esta propuesta de formación, así como de recuperar lo aprendido, autoevaluarse y emprender nuevos caminos compartidos.

Bibliografía

- Burke, A., (2011). Group work: How to use groups effectively. *The Journal of Effective Teaching*, 11, 87-95. Retrieved from: http://uncw.edu/cte/et/articles/Vol11_2/Burke.pdf.
- Barrantes Torres, D., (2017). Trabajo colaborativo para la enseñanza y aprendizaje de categorías descriptivas: impacto en el desempeño de los estudiantes y percepciones sobre las ventajas y desventajas de dicha estrategia didáctica. Universidad de Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, N.º 26, 2017 / 221-231 / ISSN: 1659-1933
- Barckley, E., Cross, K., y Major, C., (2014). *Collaborative learning techniques: A Handbook for college faculty*, 2ª edición. San Francisco. Retrieved from <http://www.ebrary.com>.
- Cherniss, C., y Goleman, D., (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Edición en castellano: by Editorial Kairós, S.A. Numancia 117-121, 08029 Barcelona, España www.editorialkairos.com
- Hammar Chiriack, E., (2014). Group work as an incentive for learning - students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4046684/pdf/fpsyg-05-00558.pdf>
- Johnson, D., W., y Johnson, R., (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Morales Vallejo, P., (2006). *La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos*. Colección: formación estratégica para docentes en sedes regionales. Serie:

módulos sobre los ejes del proyecto de sedes regionales I.S.B.N. 99922-886-2-0. Editores © 2006 URL KFW. [wwwhttp://biblio3.url.edu.gt/PROFASR/Modulo-Formacion/08.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/PROFASR/Modulo-Formacion/08.pdf)

Nóvoa, A., (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Ed.* N 350. 203-218

Ramirez Salas, (2005). *Grouping Thechniques in an EFL classroom*. Revista electrónica Actualidades investigativas en educación., 5,1-4.

Taqi, H., A., y Al-Nouh, N., A., (2014). Effect of group work on EFL students' attitudes and learning in higher education. *Journal of Education and Learning*, 3 (2), 52-65.

Abstract: This article is based on the experience in the curricular space "Educational Institutions", of the Teaching staff in Political Science (Institute of Continuing Teacher Training, San Luis). It has been proposed as a didactic device: Collaborative and cooperative work and the implementation of experiential transformational workshops, as a didactic and pedagogical device (of my authorship).

We have considered the concept of Disposition of the author Novóá (2009) who points out that the (pre) disposition is not natural but constructed, being a position with strong cultural sense and where also the emotional dimension is present and it is possible to consider it as a strategy significant for the achievement of new experiences of significant learning in teacher training. This is why we consider some contributions on the need to learn the competences related to Emotional Intelligence, from the hand of Cherniss, C and Goleman D (2005), leading authors on this subject.

Keywords: Collaboration - cooperation - workshops - device - transformation - training - emotional intelligence

Resumo: Este artigo baseia-se na experiência vivenciada no espaço curricular "Instituições Educacionais", do corpo docente em Ciência Política (Instituto de Formação Contínua de Professores, San Luis).

Foi proposto como um dispositivo didático: trabalho colaborativo e cooperativo e a implementação de workshop transformacionais experimentais, como um dispositivo didático e pedagógico (minha autoria).

Consideramos o conceito de Disposição do autor Novóá (2009), que aponta que a (pré) disposição não é natural, mas construída, sendo uma posição com forte senso cultural e onde a dimensão emocional também está presente e é possível considerá-la como estratégia significativos para a conquista de novas experiências de aprendizagem significativa na formação de professores. É por isso que consideramos algumas contribuições sobre a necessidade de aprender as competências relacionadas à Inteligência Emocional, pelas mãos de Cherniss, C. e Goleman D. (2005), principais autores sobre o assunto.

Palavras chave: Colaboração - cooperação - workshop - dispositivo - transformação - treinamento - inteligência emocional

^(*) **Carina Perez Dib.** Profesional en Nivel Superior IFDC (Prof. en Ed. Secundaria en Cs. Políticas y en el Campo de las Prácticas). Coordinadora de tutores E-learning en Educación Virtual para Grupo Congreso desde mayo del año 2016. Egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER, 2004). Profesor en Educación Primaria (1998). Coach Educativo y Comunicador Ontológico. Especialista en Ciencias Sociales y humanidades (UVQ, 2017). Máster en Educación Superior y con Especialización en Gestión de los Centros educativos (Europea del Atlántico / Universidad Nacional Iberoamericana de Puerto Rico (UNNI, 2018). Ha trabajado como Profesor y asesor pedagógico en distintos niveles educativos (Nivel Secundario, Nivel Superior y Universidad), desde el año 2004 en las provincias Entre Ríos, Río Negro, Neuquén, Santa Cruz y San Luis. Ha participado en Congresos de Educación, Jornadas y Encuentros donde ha escrito varios artículos y comunicaciones científicas. En Investigación ha participado en dos proyectos: desde la Universidad de la Patagonia (2013) y en 2017 ha colaborado con el Estudio Nacional del Campo de las Prácticas (INFD), con un equipo de docentes investigadores del IFDC SL, en la provincia de San Luis.

Evaluar espacios curriculares a través de aulas virtuales

Fecha de recepción: septiembre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Versión final: enero 2020

Gloria Pino ^(*)

Resumen: La evaluación es un proceso presente en toda actividad académica, en sus diferentes instancias: diagnóstica, formativa y de finalización; tanto para espacios presenciales como para espacios virtuales.

El uso de espacios virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, abre un nuevo paradigma de la evaluación, nuevas formas y nuevos tiempos para llevarla adelante.

Esta ponencia pretende mostrar en primera instancia las diferentes formas de evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula virtual, y en segunda instancia, mostrar experiencias de diferentes espacios curriculares que utilizan aulas virtuales, y sus formas de evaluar.

Palabras clave: Aula virtual - evaluación - espacios curriculares - nuevas tecnologías - educación - innovación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 254]