

## Trabajo Fin de Máster



Aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Secundaria de un centro de “difícil desempeño”. Un estudio de caso.

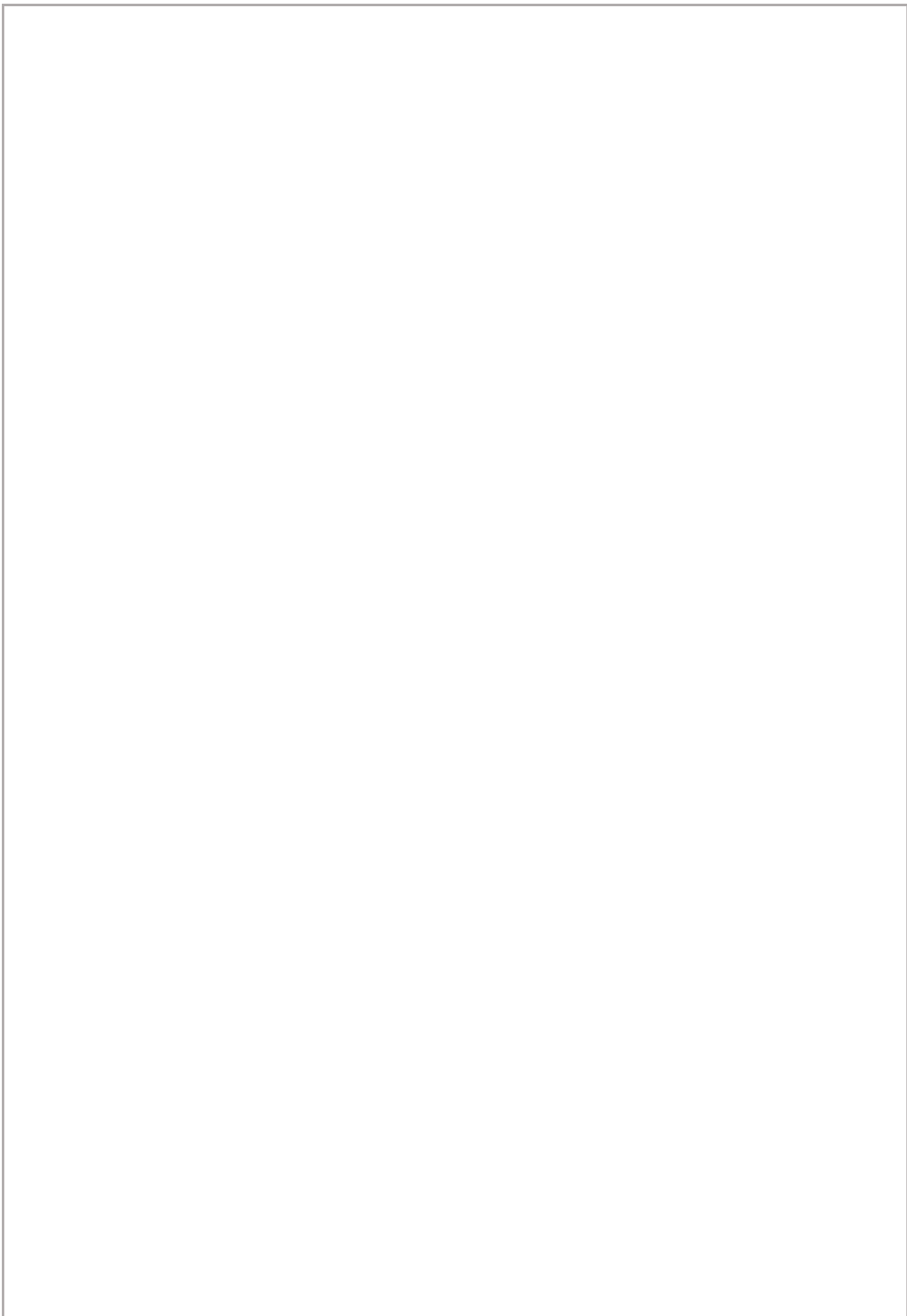
Autora: Laura Medina Pérez.

[lauramedinaperez@mail.com](mailto:lauramedinaperez@mail.com)

Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo Profesional Docente.

Universidad de Almería. España.

Directora: Teresa García Gómez.



*Quisiera dedicar esta investigación a todos los compañeros y compañeras que aman ser docentes y cada día luchan por adaptarse a las necesidades de sus “niños y niñas”, a pesar de todas las dificultades y contra viento y marea: Nacha, Lucía, Pedro, Pilar, gracias.*

*A Teresa, no podría haber tenido mejor directora que tú, tan buena profesional como persona, gracias por estar dispuesta siempre que te he necesitado con una sonrisa en la boca. Espero que este trabajo esté a la altura.*

*A todos los alumnos y alumnas a los que la escuela les ha fallado, seguiremos trabajando para daros la educación que os merecéis.*

*Y a mi familia y amigos, gracias por entender mi ausencia.*

**Aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Secundaria de un centro de “difícil desempeño”. Un estudio de caso.**

**Cooperative learning in a Secondary Education classroom of a “difficult performance” center. A case study.**

**RESUMEN**

Este estudio se centra en investigar el aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales en un centro de "difícil desempeño".

El estudio se ha planteado desde el paradigma de la investigación cualitativa y se encuadra en lo que conocemos como estudio de caso, ya que aspira a comprender cómo el aprendizaje cooperativo influye en la dinámica de un aula en un centro de "difícil desempeño". El caso, por tanto, es el aula.

Las conclusiones extraídas señalan que el aprendizaje cooperativo ha resultado beneficioso para mejorar la convivencia en el aula, así como para incrementar la implicación y motivación del alumnado para con su propio aprendizaje, si bien este último aspecto está estrechamente relacionado con una exhaustiva labor tutorial y una continuidad en la realización de técnicas de cohesión de grupo.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, centro de difícil desempeño, educación secundaria, metodología cualitativa.

**ABSTRACT**

This study focuses on investigating cooperative learning as a strategy to improve teaching-learning processes and interpersonal relationships in a "difficult performance" center.

The study has been raised from the paradigm of qualitative research and fits into what we know as a case study, since it aspires to understand how cooperative learning influences the dynamics of a classroom in a center of "difficult performance". The case, therefore, is the classroom.

The conclusions drawn indicate that cooperative learning has been beneficial to improve coexistence in the classroom, as well as to increase the involvement and motivation of students towards their own learning, although the last aspect is closely related to an exhaustive tuition work and a continuity in the performance of group cohesion techniques.

**Keywords:** cooperative learning, difficult performance center, secondary education, qualitative methodology.

## Índice

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducción   | 7  |
| 2. Marco teórico  | 9  |
| 2.1. El aprendizaje cooperativo                                       | 9  |
| 2.2. Los centros de "difícil desempeño"                               | 13 |
| 3. Estado de la cuestión  | 15 |
| 4. Planteamiento del problema   | 20 |
| 5. Objetivos de la investigación                                      | 20 |
| 6. Preguntas de investigación   | 21 |
| 7. Metodología  | 22 |
| 7.1. Técnicas de recogida de información                              | 23 |
| 7.1.1. Observación  | 23 |
| 7.1.2. Entrevista semiestructurada en profundidad                     | 25 |
| 7.1.2.1. Desarrollo de las entrevistas individuales<br>a la profesora | 26 |
| 7.1.2.2. Desarrollo de las entrevistas grupales al alumnado           | 27 |
| 7.1.3. Análisis de documentos   | 30 |
| 7.2. Negociación  | 30 |
| 7.3. Validez  | 31 |
| 8. Análisis   | 32 |
| 9. Resultados   | 33 |
| 10. Conclusiones y discusión  | 57 |
| 10.1. Limitaciones del estudio  | 60 |
| 11. Posibles líneas de investigación                                  | 60 |
| 12. Referencias bibliográficas  | 61 |
| Anexo I. Guía de las entrevistas                                      | 66 |
| Anexo II. Categorías, subcategorías y códigos                         | 69 |
| Anexo III. Mapeo conceptual   | 73 |

"Las dificultades solo desalientan a los malos profesionales. Hay un arte maravilloso en la vida y en la profesión, que es el que consiste en transformar dos signos menos en un signo más."

Miguel Ángel Santos Guerra.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Los contextos en los que se encuadran los centros de "difícil desempeño" son extremadamente complejos. En ellos se hacen patentes las desigualdades sociales, se concentran personas en riesgo de exclusión social y los conflictos se magnifican. Bajo estas circunstancias, los centros educativos deberían alzarse como recursos de la transformación. Una escuela adaptada a las necesidades reales de su alumnado, centrada en contribuir a la formación de personas reflexivas e íntegras puede colaborar en la generación de los cambios actitudinales necesarios que provoquen en los individuos una reacción que los haga "romper" con esta dinámica establecida. La educación debe enriquecer en valores y descubrir otras realidades que permitan encauzar la vida hacia un abanico de posibilidades hasta entonces desconocidas. No obstante, la realidad de las aulas no es tan esperanzadora. Confluyen impedimentos surgidos frecuentemente del propio sistema educativo a veces adoctrinador, segregador y reproductor de estándares tradicionales obsoletos, donde la tendencia hacia la homogeneización y la obediencia ciega hacia el docente aún imperan (Díaz-Aguado, 2004); y otras veces, surgidos del propio contexto personal del alumnado como el alto nivel de absentismo, ambiente de estudio inadecuado en el hogar, gran cantidad de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (bajo nivel curricular, alumnado de ATAL, etc.) (Higueras - Rodríguez, Martínez-Valdivia y Morales-Ocaña, 2018), la desmotivación de alumnas y alumnos, así como del propio profesorado, conflictos dentro y fuera del aula fruto de una mala convivencia, etc., que conducen al fracaso escolar y al abandono prematuro de la enseñanza. Frecuentemente, estas razones extrínsecas e intrínsecas se retroalimentan y es imposible determinar un origen concreto del fracaso educativo (Camacho, 2018) puesto que no existe una sola causa de este.

El interés por la realización de esta investigación nace tras mi experiencia

docente en centros de "difícil desempeño", donde la desmotivación del alumnado hacia un currículo completamente ajeno a él y la violencia en todas sus manifestaciones, están presentes diariamente. Esto supuso una desestructuración de mi propia identidad como educadora, del rumbo que mi método de docencia había tomado, de su incompetencia en un contexto como en el que me encontraba; afortunadamente eso sucedió. Un largo periodo de reflexión y búsqueda de mi práctica docente me hizo comprender que se había activado el mecanismo de transito de lo que Valero (2013), citando a Kugel (1993), denomina la etapa 2 hacia la etapa 3 del desarrollo de un/a educador/ra. Momento en que, según Kugel (1993), el currículo deja de ser el protagonista para comenzar a serlo los alumnos y las alumnas, y las preguntas son ahora: ¿por qué no están aprendiendo?, ¿qué otras cosas puedo hacer para que lo aprendan?, ¿cómo puedo conseguir que sean más autónomos? A partir de ese momento me sentí en la obligación de conducir mis esfuerzos hacia la autoconstrucción de una nueva filosofía educativa más democrática y cooperativa donde estuviera presente la tolerancia hacia la interculturalidad y diversidad, así como la estrecha colaboración entre profesorado, alumnado y familias. Todo esto hace preciso la necesidad de poner en marcha diferentes estrategias encaminadas a mejorar la convivencia dentro y fuera del aula, la motivación hacia el aprendizaje y la atención a la diversidad en general.

En primer lugar, me planteé centrar mi atención en la violencia dentro del aula cuya eliminación es requisito imprescindible para crear un contexto adecuado que favorezca el aprendizaje. Coincido con Díaz-Aguado (2004) en considerar que la exposición a la violencia desde edades tempranas en el alumnado contribuye a la normalización de esta y la perpetuación de las conductas violentas asimiladas de generaciones anteriores; la educación tiene el poder potencial de luchar contra esta inercia impulsando la generación de vínculos no violentos entre los discentes, descubriendo así nuevas formas de relacionarse y estrategias de resolución pacífica de los conflictos. Una de las metodologías de innovación educativa que destaca sobre las demás por su potencial para modificar esta y las demás problemáticas comentadas es el "Aprendizaje Cooperativo" (Johnson y Johnson, 1999; Ovejero, Pastor y Villa, 2000; Díaz-Aguado, 2003, 2004; Pujolás, Riera, Pedragosa y Soldevilla, 2006; Berenguel, 2013; Slavin 2014). Esta estrategia de aprendizaje



enfoca su acción hacia el trabajo en equipo de grupos heterogéneos y representativos de la diversidad del aula en la construcción de su aprendizaje, consiguiendo así la integración de todo el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un clima de respeto y equidad.

Partiendo de lo comentado, la presente investigación se centra en investigar los efectos de la metodología cooperativa en un aula de Educación Secundaria en un centro de "difícil desempeño". Para ello, en primera instancia situará el aprendizaje cooperativo en su contexto actual, clarificando el objeto de estudio y los objetivos, así como las preguntas de investigación que me planteo al inicio de esta. Posteriormente, se encuadrará la investigación dentro de lo que conocemos como metodología cualitativa, justificando la idoneidad del estudio de caso como método de investigación y especificando las diferentes técnicas de recogida de datos. A continuación, se mencionaran los detalles del proceso negociador y las estrategias de análisis de los datos y de validación de los mismos, para presentar las categorías destiladas que permiten la extracción de unos resultados y conclusiones, así como las posibles líneas de investigación futuras. El estudio concluye con las referencias bibliográficas consultadas que representan los cimientos del presente estudio y con los anexos donde se clarifican determinados aspectos de este.

## **2. MARCO TEÓRICO.**

A continuación, se repasará brevemente el concepto, origen moderno y evolución del aprendizaje cooperativo, pasando a definir lo que se entiende como centro de "difícil desempeño".

### **2.1. El aprendizaje cooperativo.**

El aprendizaje cooperativo, según Peré Pujolás (2004), es una estrategia de aprendizaje en la cual grupos heterogéneos de alumnas y alumnos trabajan en el aula conjuntamente, participando en la realización de las actividades para adquirir los contenidos propios de la asignatura, hasta el máximo de sus posibilidades, a la vez que aprenden a trabajar en equipo para

la consecución de un objetivo común. En el aprendizaje cooperativo se persigue que el alumnado perteneciente al mismo equipo se preocupe de que sus compañeras y compañeros aprendan. Esto último, requisito imprescindible para la consideración de un aprendizaje cooperativo efectivo (Johnson y Johnson, 1999).

Johnson y Johnson (1999) y Ovejero (1990) establecen tres bases teóricas fundamentales para el trabajo cooperativo:

- La teoría de la interdependencia social: las interacciones entre los miembros de un grupo determinan los resultados obtenidos. Si esta interacción es cooperativa, la interdependencia es positiva y se promueve la motivación y estimulación por el aprendizaje. Si por el contrario la interdependencia es negativa, competición, el resultado será el establecimiento de barreras y obstáculos entre los miembros de un grupo, generando desmotivación.
- La evolutiva-cognitiva: que según Piaget (1950) citado por Johnson y Johnson (1999), nace de la necesidad de llegar a un consenso entre varios que conduce a un conflicto socio-cognitivo origen del desarrollo intelectual. Para Vygotsky (1978) citado por Johnson y Johnson (1999), no hay conocimiento sin interacción social, y este surge a través de los esfuerzos encaminados a la resolución de problemas mediante la cooperación entre iguales. Dichos autores defienden lo que definen como *La teoría de la controversia* (Johnson y Johnson, 1999, p. 9) como una de las claves de la eficacia del aprendizaje entre iguales. Esta se produce ante la necesidad de organización y reestructuración de las propias ideas y puntos de vista para confrontarlos con los de los demás, a menudo opuestos, y cómo este esfuerzo intelectual que posiblemente evolucione hasta llegar a un nuevo planteamiento, es la base del desarrollo intelectual.

- La conductista: que considera que el alumnado trabajará con ahínco siempre y cuando reciba una recompensa por la labor realizada. En ausencia del refuerzo positivo, el alumnado no se esforzará (Slavin, 1992; Díaz-Aguado, 2004)

Para Duran (2015) el trabajo cooperativo enriquece al colaborativo en aspectos como la ayuda mutua y la generosidad. Ambos conceptos son tratados frecuentemente en la literatura como iguales, puesto que tanto el trabajo cooperativo como el colaborativo parten de principios similares. No obstante, las diferencias entre ambos son múltiples, por ejemplo: en el cooperativo las tareas se dividen entre los miembros del grupo los cuales asumen un rol establecido que rota tras un tiempo predeterminado, mientras que en el colaborativo la realización de las actividades se entrelaza y todos los integrantes del grupo parten del mismo nivel; o que en el cooperativo la planificación surge del profesor o profesora, mientras que en el colaborativo es el propio alumnado el que decide el qué y el cómo (De la Puente, 2018), etc. De la Puente (2018) también establece una diferencia importante entre ambos conceptos en sus orígenes teóricos, mientras que el aprendizaje cooperativo asienta sus bases sobre las fundamentaciones teóricas de Piaget y Vygotsky, el colaborativo lo hace sobre el constructivismo social de Berger y Luckmann.

El aprendizaje cooperativo es una de las claves para superar las dificultades de adaptación de la escuela actual a las necesidades de la sociedad y de la interculturalidad y diversidad de sus aulas (Díaz- Aguado, 2004), origen de la mayoría de los conflictos y frustraciones tanto de alumnado como de profesorado. Díaz-Aguado (2003) resume las razones para llegar a esta conclusión:

- La escuela tradicional presiona hacia la homogeneización de un alumnado heterogéneo, siendo útil únicamente para una parte de los discentes, originando así tensiones fruto de la propia intolerancia del sistema escolar. El aprendizaje cooperativo

permite que todo el alumnado sea protagonista de su aprendizaje asegurando el éxito de cada alumno y alumna. Esta situación conduce hacia una mayor motivación y una disminución de la conflictividad.

- La mejora de la convivencia impulsa las relaciones sociales complejas donde se dan lugar momentos de negociación, diálogo, escucha activa y consenso. Los agrupamientos heterogéneos dentro de los grupos cooperativos permiten que alumnos y alumnas de orígenes diversos confronten sus posturas, que bajo estas condiciones conducen hacia la tolerancia y la educación para la paz.

La metodología cooperativa aporta, por tanto, beneficios que emanan de la interacción alumno/a-alumno/a y que se manifiestan en el desarrollo de habilidades comunicativas, tolerancia, respeto, sentimientos de pertenencia a un grupo, incremento de la autonomía y la autoestima e inclusión de la diversidad (Ovejero, 1990; Pujolás, 2012).

Los orígenes modernos del aprendizaje cooperativo se remontan al s. XVIII. Andrew Bell y, posteriormente, Joseph Lancaster rescataron las ideas de pedagogos y retóricos del s.XVI acerca de las bondades del trabajo en equipo y del aprendizaje del trabajo entre iguales (García, Traver, y Candela, 2001). Lancaster, además, alardeaba entre la distinguida sociedad de la época que el método de enseñanza llevado a cabo en su escuela del barrio de Sulhwark de Londres, conseguía enseñar al alumnado a leer, escribir y contar en la mitad de tiempo que el resto (Jáuregui, 2003).

Son múltiples los modelos cooperativos desarrollados desde la década de los setenta (Fernandez de Haro, 2012): *Jigsaw* de Aronson, *Team Assisted Individualization* (TAI) de Slavin, *Co-op co-op* de Kagan, *Group Investigation* de Sharan y Hertz-Lazarowitz, etc; aunque quizá el que acumula mayor cantidad de publicaciones en cuanto a sus beneficios (Ovejero, 1990) es *Learning Together*, dirigido por David Johnson y Roger Johnson. El mecanismo de trabajo surge de la interacción entre los miembros

de un grupo heterogéneo de dos a cinco personas, que tienen el objetivo de realizar una tarea común donde se ponen en ejercicio la interdependencia positiva y las relaciones sociales, siendo la evaluación tanto grupal como individual (Fernández de Haro, 2012).

Actualmente el aprendizaje cooperativo se pone en práctica en centros de todo el mundo. En España, provincias como La Rioja son referentes de la implementación de esta metodología en el aula, basándose en el programa "Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar", desarrollado por el Grup de Recerca en atenció a la Diversitat de la Universitat de Vic y coordinado por Peré Pujolàs y José Ramón Lago. Esta guía de puesta en funcionamiento del aprendizaje cooperativo se estructura en una primera parte de fundamentación e ideas previas; y una segunda parte dividida en dos ámbitos de intervención: inicialmente se exponen numerosas técnicas de cohesión de grupo, dinámicas para favorecer la comunicación, conocimiento mutuo, consenso, inclusión, participación y distensión, elementos todos ellos fundamentales para el trabajo en grupos cooperativos; finalmente, se presentan las estructuras cooperativas que evolucionan de menor a mayor complejidad en: básicas (El folio giratorio, Parada de tres minutos, etc.), específicas (El número, Saco de dudas, etc.), derivadas (Folio giratorio por parejas, Palabra y dibujo, etc.) y técnicas cooperativas, como la Tutoría entre iguales o El rompecabezas.

La implementación del programa "Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar" en el aula objeto de estudio, es el soporte de la presente investigación.

## **2.2. Los centros de "difícil desempeño".**

En Andalucía no se establece una clara definición del concepto de centro catalogado como de "especial dificultad" o "difícil desempeño". No existe ninguna referencia en BOJA dedicada a la definición de dichos centros, encontrándose únicamente en dicho Boletín una clasificación de estos cuya elección es de carácter voluntario.

Se da la circunstancia que los centros de "difícil desempeño" se localizan generalmente en barrios donde existe una alta conflictividad originada por diversas causas y/o situación sociocultural desfavorecida. Barrera, Molina y Pablos (2016) señalan que los barrios donde se sitúan estos centros influyen en su identidad y son el reflejo de las peculiaridades de su entorno. Estos barrios son clasificados frecuentemente como *guetos*, aislados del resto de la ciudad en múltiples aspectos (cultural, fundamentalmente), lo que conduce a una carencia de habilidades sociales fuera de su contexto que aísla a estas personas aún más del resto de la sociedad, provocando que únicamente se sientan respetadas en su limitada zona de confort.

El alumnado que asiste a sus aulas consecuentemente presenta una forma de ser diferenciadora:

En los centros educativos catalogados de difícil desempeño, el perfil del alumnado que acogen suele ser: estudiantes afectivos, emotivos, impulsivos-agresivos, poco reflexivos, dinámicos y muy activos; una característica clave es que diluyen su responsabilidad personal en el amparo del grupo. Inadecuada alimentación, violencia, desigualdad y en muchos casos familias desestructuradas. El nivel académico es bajo, falta de motivación por los estudios y el rendimiento es insuficiente, en algunos casos con dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales, y con problemas en relación a la convivencia. (Martín-Cuadrado, Corral y Catalán, 2017, p. 155)

Castilla y León contempla en la ORDEN EDU/1205/2018, de 6 de noviembre los criterios que identifican a un centro como de "difícil desempeño", entre los que encontramos que:

- en el centro se dé la circunstancia de presentar más del treinta por ciento de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- en los cuatro últimos cursos más del cincuenta por ciento de las

vacantes se hayan adjudicado a personal interino.

En España las experiencias de implementación de las estrategias cooperativas en centros de "difícil desempeño" se encuentran escasamente documentadas. No obstante, las características de estos centros donde confluyen, generalmente, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, provenientes de familias desestructuradas, en riesgo de exclusión social, discriminados por pertenecer a lo que podríamos identificar como clase social baja, etc., los hacen idóneos para la puesta en práctica de metodologías innovadoras que conduzcan al incremento de la autoestima de alumnos y alumnas y el sentimiento de pertenencia a un grupo, al mismo tiempo que adquieren los contenidos propios de cada asignatura y se desarrolla la competencia social y cívica.

Así pues, la presente investigación se centra en indagar los cambios surgidos de la puesta en práctica de las estrategias cooperativas en un aula concreta de un centro catalogado por la Consejería de Educación como de "difícil desempeño" en la provincia de Almería.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.**

Al inicio de este estudio y con el objetivo de conocer las investigaciones llevadas a cabo en relación con aprendizaje cooperativo en centros de "difícil desempeño" y sus resultados, se inició una búsqueda de todo aquel documento que pudiera resultar esclarecedor. Para ello se consultó en los repositorios de todas las universidades españolas, 73 en total, y en las bases de datos académicas TESEO, Google Académico y Dialnet, acotando la búsqueda en estas últimas a publicaciones actuales (intervalo 2010-2019). La decisión de restringir la consulta al territorio nacional parte de dos motivos: el primero es el tiempo, que acota las posibilidades de una investigación de mayor calibre y, el segundo, la propia idiosincrasia de los centros de "difícil desempeño" españoles, los cuales probablemente, presenten características propias diferenciadoras de las de otros países, pudiendo no ser referentes para este estudio.

Las investigaciones sobre la implementación del aprendizaje cooperativo en centros de "difícil desempeño" son prácticamente inexistentes, este hecho llevó a ampliar el espectro a estudios realizados en institutos de educación secundaria donde se extraen conclusiones, o se hace una revisión bibliográfica sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en cuanto a la convivencia y la motivación por el aprendizaje, priorizando aquellos en los cuales el alumnado presenta un perfil similar al que ocupa el centro objeto de estudio.

Destacar en primer lugar la tesis realizada por López (2008), la cual expone una revisión bibliométrica desde 1997 hasta 2007 en cuanto a los efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar. Este exhaustivo estudio revela que cuando la metodología cooperativa se pone en funcionamiento teniendo presente la heterogeneidad de los grupos, la interdependencia positiva y la formación del profesorado en las técnicas cooperativas (Azorín, 2018):

- Se producen una serie de efectos positivos en el alumnado que incluyen: una mayor motivación hacia el aprendizaje, adquisición de herramientas para resolver los conflictos a través de la interacción grupal, sentimientos positivos hacia uno/a mismo/a y hacia los/las compañeros/as de grupo y disminución de la ansiedad ante las relaciones interpersonales.
- Disminuyen la hostilidad intercultural y entre géneros, así como la discriminación hacia las clases sociales desfavorecidas, traduciéndose en un descenso de los comportamientos racistas, sexistas y disruptivos que conduce a una mejora de la convivencia.
- Se perfeccionan las habilidades sociales al ponerse estas en práctica de forma repetitiva.
- La violencia en el aula disminuye, siempre y cuando a la práctica de las habilidades sociales a través de las técnicas cooperativas la acompañen la implicación de toda la comunidad educativa, de manera que tanto padres y madres como alumnado y profesorado



tomen partido del proceso educativo (Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2011).

- Integración del alumnado con necesidades educativas especiales, que se beneficia de la atención del profesor o profesora a la vez que del apoyo de sus compañeras y compañeros de grupo.

Similares conclusiones extrae Viñes (2015) en su estudio comparativo entre dos clases de 3º de ESO, en las cuales se desarrolló una unidad didáctica mediante técnicas expositivas tradicionales y mediante aprendizaje cooperativo, respectivamente. Este estudio de naturaleza cualitativa y cuantitativa concluye que se produce una mejora del clima del aula y de la disposición del alumnado hacia el aprendizaje en aquella en la cual la unidad se desarrolla mediante técnicas cooperativas. El alumnado muestra una mayor autonomía y motivación en la realización de las actividades.

La mejora de las variables comentadas dentro del ámbito social y psicológico del alumnado tras la puesta en marcha de esta metodología son señaladas por Santos y Cabello (2013) como las impulsoras de un desarrollo cognitivo e intelectual que conlleva, además de un beneficio en socialización, una mejora del rendimiento académico (Granell, 2018). Son las conclusiones que extrajeron Santos y Cabello (2013) de su investigación cuantitativa mediante comparación del rendimiento académico de alumnos y alumnas el Colegio Residencia de Primera Acogida de menores de Hortaleza de la Comunidad de Madrid<sup>1</sup>, en el cual el perfil de los menores acogidos puede considerarse similar al del alumnado que encontramos en los centros catalogados como de difícil desempeño.

La investigación dentro del marco de la tesis doctoral realizada por Salmerón (2010)<sup>2</sup>, en la que analiza cómo los diversos aspectos de la competencia social y ciudadana evolucionan tras la implementación de un

---

<sup>1</sup> Se escogieron alumnos y alumnas de forma aleatoria, habiendo unos practicado metodologías de aprendizaje cooperativo, otros/as metodologías tradicionales y trabajo en grupo y otros/as clases magistrales y realización individual de actividades.

<sup>2</sup> Investigación mixta cualitativa/cuasi-experimental.

programa de trabajo cooperativo en primaria y secundaria, apunta que se produce una mejora sustancial en la capacidad del alumnado para relacionarse con los demás de forma pacífica y afectuosa, haciendo uso de fórmulas de cortesía y amabilidad y resolviendo sus conflictos por medio del diálogo y la negociación. A destacar, el incremento que subraya Salmerón en la asunción de responsabilidades con respecto a su grupo, siendo esto un indicador de la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Asimismo, el análisis cualitativo del estudio demuestra la inclinación del alumnado por ayudarse los/las unos/as a los/las otros/as en la resolución de las dudas surgidas y, por tanto, en la preocupación del aprendizaje de los y las demás.

Por el contrario, Medina (2016) que lleva a cabo una investigación cuasi-experimental pretest y posttest sin grupo control, obtiene como resultado de su experiencia de investigación de las técnicas cooperativas en un curso de 1º de ESO, cambios poco significativos en casi todas las variables del estudio que giraban en torno a la asunción de responsabilidades individuales y grupales, desarrollo de la comunicación, mejora del autoconcepto y la convivencia e incremento del rendimiento académico. Medina únicamente considera que se obtuvieron mejoras reseñables en algunos aspectos como la solidaridad, el clima del aula y el rendimiento académico, empeorando notablemente el autoconcepto que el alumnado tiene de sí mismo. El autor asume que estos resultados pueden ser debidos a determinados factores limitantes de su estudio como son la escasez en el tiempo de la intervención, la falta de experiencia en la práctica del aprendizaje cooperativo por parte del alumnado y del profesor, y la no realización de técnicas de cohesión de grupo.

Al margen del contexto desfavorecido de los centros de "difícil desempeño", existen multitud de estudios que corroboran empíricamente los beneficios de la implementación de los programas cooperativos en el aula. Las ventajas de este van más allá de la propia aula, trascendiendo esta y pudiendo observarse cambios incluso en las relaciones paterno-filiales debido a una mayor confianza y satisfacción de unos/as hacia otros/as, que

se traduce en una actitud más dialogante (Pérez-Sánchez y Poveda-Serra, 2008, Granell, 2018). En este mismo estudio<sup>3</sup> realizado por Pérez-Sánchez y Poveda-Serra (2008), la variable estatus sociométrico, que medía las relaciones personales entre el alumnado, también progresó notablemente, lo que representa relaciones más positivas entre los discentes, directamente relacionadas con la mejora de las relaciones familiares y el rendimiento académico, un mayor interés por su proceso de enseñanza y una mejora de la autoestima (Pérez-Sánchez y Poveda-Serra, 2008; Zhenhong, Dejun y Ping, 2004; Granell, 2018).

Finalmente, hacer mención de las conclusiones obtenidas en el Proyecto INCLUD-ED dentro del VI Programa Marco de la Comisión Europea de la convocatoria del 2005 dedicada a la educación escolar (periodo 2005/2011). En este documento publicado en 2011 se plantean diferentes prácticas y metodologías educativas que han demostrado tener éxito en cuanto a la reducción de las desigualdades sociales, el aumento de la cohesión social y la inclusión (Valls-Carol, Prados-Gallardo, Aguilera Jiménez, 2014). El documento establece claramente los beneficios de los agrupamientos inclusivos heterogéneos para favorecer el aprendizaje, a la vez que se potencian habilidades sociales y refuerzo del autoconcepto y la autoestima; la apertura de los entornos educativos hacia la colaboración de las familias en el proceso educativo de sus hijas e hijos también se señala como una práctica clave para fomentar una convivencia pacífica e implicar al alumnado en su aprendizaje, además de otros beneficios que no solo repercuten en los alumnos y alumnas sino también en los padres y las madres implicados, especialmente en contextos socialmente desfavorecidos. Tal y como concluyen Gatt y Petreñas (2012, p.52):

Los resultados de INCLUD-ED indican que cuando las escuelas abren sus puertas a la participación de las familias y de toda la comunidad, en todos los espacios y ámbitos de la vida (de forma decisiva, evaluativa y educativa), el aprendizaje de los niños y niñas aumenta, y también el de las

---

<sup>3</sup> Investigación con metodología cuasi-experimental con grupo control pretest-posttest, en el cual el grupo de control no es equivalente.

personas adultas que participan. Dichos resultados también han mostrado que se reducen los conflictos y que la participación permite avanzar en otras áreas de la vida, como la inserción en el mercado laboral, el acceso a la salud, la participación social o la vivienda.

#### **4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Tal y como señala Stake (1999), la ambigüedad e imprecisión que caracterizan en inicio al caso estudiado se minimizan estableciendo un tema que rebaje la confusión y que se imponga como el referente del estudio. Según esto la investigación girará en torno a la siguiente temática:

El aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales en un centro de "difícil desempeño".

#### **5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Desde este eje central se concretan los objetivos que, en inicio, persigue la investigación:

1. Conocer en qué medida el aprendizaje cooperativo ayuda a que el alumnado sea más receptivo al aprendizaje.
2. Saber si el aprendizaje cooperativo contribuye en la mejora de las relaciones sociales entre el alumnado.

Estos objetivos generales se pueden concretar en los siguientes objetivos específicos para ahondar en el ¿qué? y en el ¿cómo?:

1. Observar si existe una mayor implicación por parte de las alumnas y alumnos en sus procesos de aprendizaje de la asignatura de Geografía e Historia a través de las estrategias de aprendizaje cooperativo.

2. Indagar en qué medida la práctica del trabajo cooperativo hace disminuir los comportamientos violentos y las faltas de respeto entre el alumnado.
3. Conocer la implicación de las alumnas y los alumnos en el aprendizaje de sus compañeras y compañeros de su grupo cooperativo.

## **6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.**

En el inicio de la investigación el desorden de ideas y expectativas ha de ser sintetizado en unas pocas líneas que alejen la imprecisión que puede provocar pérdida de información (Stake, 1999). "Las preguntas temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio (...)"(Stake, 1999, p. 26). Estas, se enuncian al principio de la investigación y es la propia investigación la que las va moldeando. Me planteé en inicio las siguientes preguntas temáticas:

1. ¿Será posible implementar el aprendizaje cooperativo en esta aula?
2. Si se implementa, ¿provocará un cambio en la conducta de las alumnas y alumnos?
3. Esos cambios conductuales ¿disminuirán la violencia en el aula? ¿Hasta qué punto?
4. ¿Pueden las profesoras y los profesores conseguir, gracias al aprendizaje cooperativo que el alumnado de este contexto educativo se interese por los contenidos de las ciencias sociales?
5. ¿Surgirán, gracias al contacto y la cooperación, sentimientos de empatía y preocupación en el alumnado por el aprendizaje de los y las demás?

## 7. METODOLOGÍA.

El estudio se desarrolla desde el paradigma de la investigación cualitativa. La preferencia de una investigación fenomenológica en lugar de una positivista se asienta en la conveniencia de adquirir un conocimiento profundo a nivel personal sobre los motivos de las conductas de los individuos objeto de estudio y la comprensión de las complejas relaciones que se dan en el seno de un aula. La investigación cualitativa "trata de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza" (Flick, 2015, p.13).

Dentro de la óptica del estudio cualitativo, la investigación se encuadra en lo que se conoce como "estudio de caso". Las razones de esta elección las encontramos en las palabras de Stake (1999, p.11): "El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias importantes". Esta modalidad de estudio cualitativo se centra en la singularidad, en la particularidad de un caso en su contexto. Este mismo autor establece la diferencia entre caso intrínseco e instrumental. El primero de ellos atiende a la necesidad de comprender ese caso particular por lo que tiene de especial, el segundo tiene una pretensión más general, al querer acceder a la comprensión de una realidad mayor mediante el estudio de ese caso en particular (Stake,1999). Los objetivos que persigue la investigación hacen que esta encaje dentro del concepto de estudio instrumental.

Esta investigación se centra en conocer los resultados de la puesta en práctica del programa "Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar" (Pujolás et al., 2006) que se enmarca dentro de la dinámica del aprendizaje cooperativo implementado por una profesora en la asignatura de Geografía e Historia, en un aula de primero de educación secundaria obligatoria de un centro de "difícil desempeño" de la provincia de Almería. El caso de estudio se circunscribe pues a toda la clase. La profesora, que también es la tutora del grupo, comenzó a poner en práctica el aprendizaje cooperativo (junto con otras dos compañeras en otras materias) en su aula a partir del segundo trimestre, del 7 de enero en adelante. Las dos últimas semanas previas al final de primer trimestre sirvieron para realizar

dinámicas de cohesión de grupo, creación de los grupos y logros y distribución de los roles, preparando así a la clase para comenzar con la nueva metodología a la vuelta de las vacaciones de Navidad.

La aspiración de la investigación es conocer de qué forma el aprendizaje cooperativo influye en la dinámica de esta aula, contar la historia evolutiva de la puesta en práctica de esta innovadora metodología a partir de las reacciones e impresiones de sus protagonistas.

El estudio de caso cumple a la perfección con el afán comprensivo de la investigación, alejándose del carácter más evaluador de estudios emparentados como la investigación-acción, cuya finalidad última es intervenir en la realidad estudiada.

## **7.1. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.**

Para la recogida de datos se ha hecho uso de las técnicas de observación, entrevista semiestructurada en profundidad y análisis de documentos.

### **7.1.1. Observación.**

En primer lugar, estableceré las diferencias entre los conceptos de observación no participante y participante. Para Woods (1987) la observación no participante conlleva la nula intervención por parte del investigador o investigadora. Implica situarse en un lugar idóneo de la estancia donde pueda recabar los datos necesarios sin entrar a formar parte de la "acción", manteniéndose ajeno/a a los hechos que suceden en el contexto observado en todo momento. Define esta técnica de observación como la "mosca en la pared" (Woods, 1987, p. 52).

La observación participante implica la intervención social entre el investigador y los informantes, durante este proceso se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bodgan, 1987). Surge aquí el proceso de intervención que se encontraba ausente en la observación no participante. No obstante, esta puede manifestarse en diferentes niveles (Angulo y Vázquez, 2003):

**Participación pasiva:** el investigador o la investigadora está presente pero no interviene. Esta modalidad de observación equivale a la observación no participante, difícil de lograr en el estilo más puro.

**Participación moderada:** el investigador o la investigadora sólo toma parte activa en la acción en contadas ocasiones.

**Participación activa:** la persona que investiga forma parte de la acción actuando como un participante más de la misma, pero sin llegar a adoptar completamente los roles de las personas objeto de estudio.

**Participación completa:** se produce una inmersión total dentro del ambiente objeto de estudio, asumiendo las funciones propias de un miembro más de la comunidad estudiada.

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se ha estimado conveniente la práctica de la observación no participante para comprometer en la menor medida posible la recogida de datos. Generalmente, me situaba al final de la clase para la recogida de estos, no obstante, a menudo me desplazaba por el aula con objeto de no dejar de recoger conversaciones o momentos trascendentales. El alumnado, acostumbrado ya a mi presencia dado el largo periodo de observación, no pareció sentirse coartado.

La observación se realizó desde la primera semana de febrero hasta la segunda de mayo, inclusive, momento en el que se produjo la saturación de datos. Durante este período mi presencia en el aula ha abarcado dos de los tres días semanales del horario de la asignatura, en los cuales he recogido las notas de campo con las que se ha elaborado el diario de campo y parte del diario de la investigadora, el proceso de elaboración de este último concluyó incluso después de la finalización del curso.



### **7.1.2. Entrevista semiestructurada en profundidad.**

Según Angulo y Vázquez (2003, pp. 33-34) “una entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”. Para Taylor y Bodgan (1987, p. 101) “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes...tal y como las expresan con sus propias palabras”. El matiz semiestructurado denota que, si bien el desarrollo de la entrevista se produce en ambiente de libertad del entrevistado y la entrevistada, esta partirá de unas pocas preguntas establecidas de antemano, no conocidas por el entrevistado/a, que serán el punto de partida para el desarrollo de la misma (Angulo y Vázquez, 2003).

Durante los meses de mayo y junio se han realizado:

- Dos entrevistas individuales a la profesora, los días 16 de mayo y 27 de junio, con el objetivo de recabar las impresiones de la profesora durante y tras finalizar el curso académico (véase Anexo I para consultar la guía de esta entrevista).
- Entrevistas grupales al alumnado en grupos naturales de dos a cuatro personas. Me he decantado por la entrevista grupal en grupos naturales para asegurar la relajación y el ambiente distendido durante la realización de estas, así como potenciar la generación de conversaciones entre compañeros y compañeras. Se produjeron a lo largo de la tercera y cuarta semana de mayo (días 16, 22 y 24) y la segunda de junio (día 6), (véase Anexo I para consultar la guía de estas entrevistas).

Todas estas entrevistas han sido grabadas y transcritas para facilitar el proceso de análisis:

Asimismo, se han generado desde el inicio de la investigación entrevistas de carácter informal donde recojo cualquier dato que potencialmente pudiera resultar útil para la comprensión de los objetivos del

estudio, así como para mermar la falta de datos que sendas entrevistas previas a la implementación del aprendizaje cooperativo hubieran podido suplir.

#### **7.1.2.1. Desarrollo de las entrevistas individuales a la profesora.**

Se realizaron dos entrevistas a la docente, los días 16 de mayo y 27 de junio. La primera con una duración aproximada de cuarenta minutos y la segunda de treinta y cinco. La diferencia temporal en la realización de ambas mostraba la pretensión de comprobar las posibles diferencias de perspectiva de la profesora en cuanto a la evolución y resultados de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en su aula. Estas no variaron significativamente, si bien el llevar a cabo sendas entrevistas, la última de ellas una vez finalizado el curso aportaron datos significativos.

Ambas entrevistas se realizaron en el departamento de Geografía e Historia del centro bajo un clima de tranquilidad y concentración. Al principio de la primera entrevista la profesora se mostró un poco más escueta en sus contestaciones, hecho que fue cambiando a lo largo de la misma de manera que hacia la mitad de esta y en la segunda entrevista la entrevistada se mostró locuaz y comunicativa, manteniendo el tono de seriedad y reflexión. Sufrimos algunas interrupciones durante su transcurso que no alteraron la fluidez de estas, todas ellas fueron producidas por compañeras de departamento, que o bien accedían a este para disponer de algo o bien informaban del inicio de alguna reunión que obligaba a posponer la entrevista unas horas.

Por mi parte me sentí absolutamente cómoda y con la sensación de estar manteniendo una conversación agradable a la vez que útil para los objetivos de mi investigación. Me quedé con la sensación de no haber dejado ningún tema por tratar, sin embargo, durante la transcripción sentí el no haber profundizado en el objetivo relativo a la preocupación de las alumnas y alumnos por el aprendizaje que sus compañeras y compañeros. No obstante, las entrevistas grupales al alumnado y las notas de campo y de la investigadora aportaron datos suficientes en este sentido.

### **7.1.2.2. Desarrollo de las entrevistas grupales al alumnado.**

Fueron cuatro las entrevistas grupales realizadas al alumnado en grupos naturales que ellas y ellos habían elegido. Puesto que se produjeron diferencias significativas entre unas y otras comentaré su desarrollo por separado en orden cronológico:

#### **Entrevista a Suky, Vera, Ayman y Said<sup>4</sup>.**

Se llevó a cabo el 16 de mayo, en uno de los departamentos del centro, fue la primera entrevista grupal realizada y duró aproximadamente 30 minutos. Al inicio me comentaron su nerviosismo, les daba vergüenza que se grabara su voz, pero les transmití de nuevo que nadie iba a escuchar la grabación salvo la investigadora. También les recordé que únicamente iba a usar fragmentos de las entrevistas con sus nombres cambiados y que en ningún caso se divulgarían en su totalidad (este aspecto fue recordado al resto del alumnado entrevistado para su tranquilidad y asegurar su libertad de expresión). Les pedí también que, en la medida de la posible, no se interrumpieran hablando. No hubo muestra de nerviosismos ni de sentirse coartados/as en ningún momento de la entrevista, se mostraron todos/as concentrados/as y muy participativos/as, un poco menos Said, aunque su participación también estuvo presente. Sus respuestas parecieron sinceras y no se mostraron especialmente dubitativos/as.

Como entrevistadora me encontré cómoda y creo que me desvié poco de los objetivos que persigue la investigación, aunque también tuve la sensación de haberme centrado en exceso en el comportamiento, quizá dejando un poco de lado la preocupación por el aprendizaje de los y las demás compañeros y compañeras de grupo.

#### **Entrevista a Habiba, Alane, Yomara y Assia.**

Se realizó en el laboratorio del instituto y tuvo una duración de 21

---

<sup>4</sup> Con el objetivo de resguardar la confidencialidad, todos los nombres de las personas implicadas en el estudio son ficticios.

minutos.

Las alumnas parecieron sentirse cómodas, aunque dos de ellas, Assia y Alane, un poco cohibidas y/o perdidas. Yomara y Habiba se expresaron con su idiosincrasia habitual. Frecuentemente no parecieron entender qué se les estaba preguntando y he tenido que reformular la pregunta que finalmente han acabado contestando todas. Las interrupciones por llamadas de atención de Yomara fueron constantes, circunstancia que creo ha impedido que Alane se expresase con total libertad. Assia no se mostró concentrada casi en ningún momento, de forma que le costó seguir la entrevista y participar en la misma.

Como entrevistadora me sentí a veces un poco desconcertada, con la sensación de no saber dirigir el ritmo de la entrevista por temor a influir en ella, situación que ha impedido, posiblemente, recopilar algunos datos. Me hubiera gustado profundizar en ciertos aspectos, pero el nivel de desconcentración de las alumnas era elevado haciendo que fuera una labor complicada. No obstante, queda reflejada la opinión de todas en cuanto a los objetivos que persigue la investigación, aunque de forma sucinta en algunos casos.

### **Entrevista a Abdessamad, Ainara, Younes y Sebastián.**

Se llevó a cabo en el mismo departamento que la primera entrevista grupal y tuvo una duración de un poco más de 23 minutos. El grupo estaba ansioso por realizarla.

Mi papel como entrevistadora comenzó con calma como en las anteriores, pero a medida que se desarrollaba la entrevista me volví más insegura ya que sentí que el tono jocoso de los entrevistados estaba perjudicando la recogida de datos reales. Con la transcripción me dí cuenta que quizá había exagerado mis impresiones y que el tono de la entrevista puede ser entendido como un clima de compenetración y distensión que les permite expresarse como realmente son. Por otra parte, me costó más que en las entrevistas anteriores afinar las preguntas para que no “se fueran por las ramas” y se desviara la conversación hacia temas radicalmente distintos

que poco podían aportar a los objetivos del estudio.

Como puede deducirse de lo anterior, los entrevistados y la entrevistada parecieron sentirse cómodos/a y se expresaron, creo, con libertad. Las risas y las bromas estuvieron presentes a lo largo de toda la entrevista.

### **Entrevista a Verónica y Fernando.**

El encuentro se produjo en el laboratorio que ya usamos anteriormente y duró un poco más de 19 minutos. Fue la última de las cuatro grupales.

En principio el grupo natural objeto de la entrevista iba a estar compuesto por cuatro personas, además de Verónica y Fernando, Kamir y José Ángel. No obstante, el absentismo de estos dos últimos hizo imposible que estuvieran presentes. Se retrasó sin éxito lo máximo posible a la espera de la coincidencia de los tres alumnos y la alumna en algún momento. Tampoco fue posible realizarla con los alumnos individualmente por el mismo motivo. Sin embargo, debido precisamente al altísimo nivel de absentismo de estos alumnos, en especial de Kamir, personalmente dudo de la pertinencia de haber realizado con ellos la entrevista de haber sido posible, puesto que no han sido partícipes del proceso de aprendizaje cooperativo llevado a cabo.

La entrevistada se mostró encantada con su condición, estaba deseosa por expresar su opinión de forma firme y confiada. Fernando, por otro lado, no parecía él mismo, sus respuestas sí que encajaban con la forma de pensar y actuar del alumno recogidas en el cuaderno de campo, pero se mostraba menos impetuoso que de costumbre, menos enérgico. Posteriormente, él mismo me comunicó que había comenzado a tomar una medicación para tratar su TDAH (trastorno diagnosticado con tendencia a la agresividad) y que se encontraba muy cansado, hasta tal punto que sus padres habían decidido no traerlo más a clase hasta el curso que viene.

Mis sensaciones como entrevistadora fueron similares a las sentidas en las últimas tres entrevistas grupales, no me quedé con la seguridad de

haber recogido el máximo de información necesaria que aportara luz a los objetivos del estudio. Durante la transcripción pude comprobar que al igual que en las anteriores, la información está reflejada y que era una sensación fruto de la inexperiencia. Asimismo, la impresión de poder estar influyendo en las respuestas de las alumnas y alumnos tanto en esta entrevista como en las anteriores siempre ha estado presente a pesar de haber creído hacer todo lo posible porque no fuera así. Al principio de las entrevistas me planteaba que quizá podría orientarlas hacia una modalidad menos estructurada para que se expresaran con más libertad, no obstante, casi desde el inicio de las conversaciones con los alumnos y alumnas entendí que sin un planteamiento bien organizado se hubieran producido probablemente lagunas en los datos recogidos.

### **7.1.3. Análisis de documentos.**

El análisis de documentación oficial y personal de las partes implicadas puede ser una preciosa herramienta para eliminar las lagunas de datos que la observación o las entrevistas haya podido dejar (Woods, 1978). Se ha realizado el análisis de todo documento potencialmente valioso para con los objetivos de estudio:

- a. Documentos oficiales: programación didáctica y de aula, proyecto de centro, partes de comportamiento de todo el curso en la asignatura de Geografía e Historia, expulsiones del alumnado, actas de evaluación, cuaderno de la profesora.
- b. Documentos personales: cuadernos de alumnos y alumnas, notas de la profesora.

## **7.2. NEGOCIACIÓN.**

La negociación se presenta como un punto clave del proceso investigador, el cual debe informar a todas las partes implicadas sobre los objetivos del estudio, mostrándose en todo momento accesible y cordial y absteniéndose de hacer

afirmaciones como “que el estudio solucionará un problema o favorecerá un mayor bienestar social” (Stake, 1999, p. 58).

La negociación se inició en diciembre con la comunicación tanto a la directora como a la profesora y alumnado de la pretensión de llevar a cabo una investigación en su centro y aula. Los/las implicados/as se mostraron en todo momento receptivos/as. Las gestiones concluyeron en enero con la firma de los consentimientos informados donde se reflejan las intenciones y objetivos del estudio y los compromisos adquiridos por ambas partes. Entre estos compromisos se encuentran la no divulgación de la totalidad de las entrevistas realizadas, así como de los cuadernos de campo con la información observada en el aula. Únicamente se podrá hacer uso de fragmentos de ambos documentos y, en todo momento, modificando los nombres reales de las implicadas y los implicados.

Todos/as los/las participantes podrán disponer del informe inicial para sugerir las modificaciones pertinentes, siempre que estas no afecten a los objetivos del estudio.

### **7.3. VALIDEZ (TRIANGULACIÓN).**

En el estudio de caso las dos principales estrategias de validación son la triangulación y la validación del respondiente (Simons, 2011). Los métodos de triangulación de los que esta investigación ha hecho uso para alcanzar la validez de las conclusiones del caso son los siguientes:

- a) Triangulación de datos: se trata de recoger datos mediante diferentes técnicas. Las diferentes técnicas de recopilación de datos han permitido realizar una triangulación de los mismos que limite los sesgos, lagunas y posibles errores en la metodología.
- b) Triangulación de fuentes: puesto que los datos provienen de distintos focos de información como son el alumnado y la profesora.

Asimismo, también se ha llevado a cabo la validación del respondiente (Simons, 2011) trasladando a todas las partes implicadas el informe inicial para que confirmen o rectifiquen aquello que estimen con falta de rigor o imprecisión.

## **8. ANÁLISIS.**

El análisis de los datos ha seguido la siguiente secuencia:

1. Una lectura inicial donde se lleva a cabo un examen especulativo a través de una codificación abierta (Strauss y Corbin, 1990) de los datos recopilados<sup>5</sup>, en la cual tienen cabida reflexiones personales sobre lo que los subconjuntos de datos “quieren decir”, a partir de las cuales se elabora un mapeo conceptual de estos (Simons, 2010). La codificación se llevó a cabo generalmente en fragmentos.
2. Establecimiento de códigos en primera instancia eminentemente descriptivos, posteriormente tras su refinamiento, algunos se tornaron en analíticos (Gibbs, 2012) y explicativos, sometidos meticulosamente a comparación constante entre ellos. Este esfuerzo de comprensión sobre la realidad de la información que los datos aportaban emparenta los códigos con las categorías y subcategorías en las que se integran. Para terminar de visualizar las categorías y subcategorías atendí a las palabras de Simons:

Una vez así reducidos, los datos se exponen en un diagrama o de forma visual-la exposición de los datos-, por ejemplo, en una matriz, una tabla o una red, de manera que se pueda "ver" lo que ocurra en los datos y qué acción conviene emprender para avanzar en el análisis. (Simons, 2010, p.169).

3. Para poder tener una visión amplia del conjunto de los datos, su evolución y sus interrelaciones, procedí a agrupar aquellos que mostraban un mismo código (Taylor y Bodgan, 1987; Woods, 1987) y, posteriormente, a la

---

<sup>5</sup> Datos recogidos en las notas de campo, notas de la investigadora (incluye entrevistas informales), entrevistas a la profesora y alumnado y documentos.



creación de un nuevo mapeo conceptual (Simons, 2010) que me permitió extraer las categorías y subcategorías, ejes centrales de los cuales emergían los datos codificados (consultar Anexo III). Para comprobar la validez y las relaciones que se establecen entre ellas y para con los objetivos de la investigación, finalmente realicé un exhaustivo proceso de comparación para confirmar su coherencia y sentido. El resultado de este proceso ha sido el siguiente:

#### CATEGORÍA 1: CONVIVENCIA.

SUBCATEGORÍA 1: Faltas de respeto

SUBCATEGORÍA 2: Acciones de la profesora que implican faltas de respeto del alumnado.

SUBCATEGORÍA 3: Reducción de las faltas de respeto.

SUBCATEGORÍA 4: Relaciones entre el alumnado.

#### CATEGORÍA 2: DESINTERÉS POR SU APRENDIZAJE.

SUBCATEGORÍA 1: El alumnado no se implica en su aprendizaje.

SUBCATEGORÍA 2: Dificultades para seguir el ritmo de la clase.

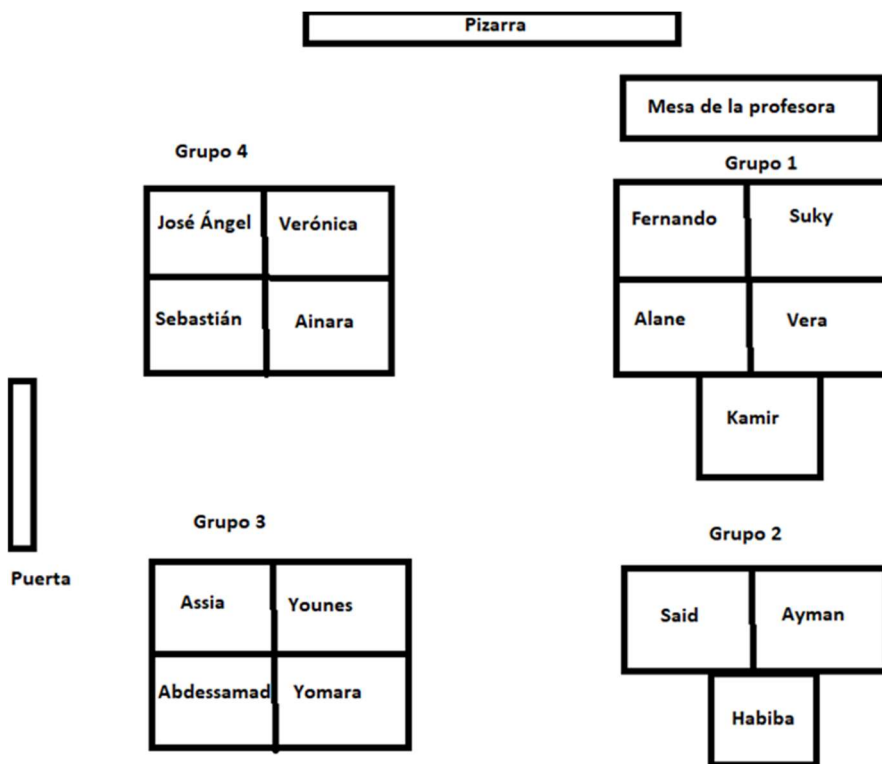
#### CATEGORÍA 3: INTERÉS POR SU APRENDIZAJE.

SUBCATEGORÍA 1: El alumnado se implica en su proceso de aprendizaje.

SUBCATEGORÍA 2: Trabajo en grupo/Motivación del alumnado.

## **9. RESULTADOS.**

Antes de la exposición de los resultados extraídos del análisis, se procederá a contextualizar al alumnado dentro del aula. La situación de los grupos y sus integrantes queda reflejada en el esquema 1.



Esquema 1. Distribución del alumnado en el aula (elaboración propia).

Los dieciséis alumnos y alumnas se distribuyeron en cuatro grupos compuestos por entre tres y cinco personas. El grupo clase en inicio estaba conformado por diecisiete personas, no obstante, la alumna Hafsa no está reflejada ya que no se incorporó en todo el curso al centro por decisión de sus padres.

Como es propio de la estrategia cooperativa los grupos se constituyeron con el objetivo de ser homogéneos tanto en género como en nivel académico.

En el grupo 1 encontramos a Fernando, Alane, Vera, Suky y Kamir. Es el grupo más numeroso ya que fue creado atendiendo a la posibilidad de que Kamir no asistiera generalmente a clase, como así fue. Asimismo, Kamir (que presenta un trastorno TDAH y un marcado carácter agresivo) y Suky son primos; se colocaron juntos confiando en que Suky pudiera neutralizar el carácter de Kamir los días que entrara en clase. Vera, alumna comprometida con su aprendizaje desde el inicio del curso, se situó frente a Alane y Fernando por la influencia positiva que pudiera ejercer sobre él y ella, puesto que este alumno y esta alumna presentan dificultades para seguir el ritmo de la clase (Fernando es un alumno con adaptación curricular

significativa y también TDAH). Alane y Fernando, a su vez, se ubicaron juntos para fomentar la mejora de la relación entre ellos a través de la colaboración, ya que Fernando falta al respeto frecuentemente a Alane sin provocación por parte de esta. Esta misma razón impulsó la colocación de Habiba y Said en el mismo grupo, el Grupo 2. Desde el inicio del curso la relación entre ellos fue muy tensa, con momentos de violencia muy frecuentes; se esperaba que la necesidad de colaboración entre ellos limara estas asperezas, Ayman se situó en este grupo por su carácter apaciguador.

El Grupo 3 estaba compuesto por Assia, Younes, Yomara y Abdessamad. Younes era el elemento que se esperaba impulsara al grupo hacia la motivación por su aprendizaje, puesto que tanto Abdessamad como Assia y Yomara desde el inicio del curso se mostraron indiferentes hacia los contenidos de Geografía e Historia y con una inclinación hacia la provocación y las faltas de respeto, encubierto en el caso de Abdessamad, aunque también presente. Yomara además, presenta un cuadro psicológico de capacidad límite, razón por la cual fue situada justo al lado de su compañero Younes.

Finalmente, el Grupo 4 compuesto por Verónica, Ainara, José Ángel y Sebastián, fue constituido alrededor de las dos chicas. Se trata de un grupo en el cual el absentismo es muy acusado, Sebastián (también TDAH) y José Ángel faltan frecuentemente y el núcleo estable del grupo estaba compuesto por Verónica y Ainara, las cuales presentan una gran afinidad entre ellas y empujaban a sus compañeros a trabajar en equipo cuando estos estaban presentes.

El clima en el aula al inicio del curso es descrito tanto por la profesora como por el alumnado como tensa, con frecuentes faltas de respeto a todos los niveles y situaciones violentas. La implicación y motivación del alumnado por su aprendizaje era muy escasa, únicamente presente con continuidad en Vera, Ayman y Younes. Las dos últimas semanas de diciembre, una vez que la profesora tomó la decisión de implementar el aprendizaje cooperativo, fueron dedicadas a la realización de dinámicas de grupo, establecimiento de roles, elección del nombre del grupo, elaboración de logos, primeras tomas de contacto con las estrategias cooperativas, etc. La metodología cooperativa comenzó plenamente el día 7 de enero, primer día del segundo trimestre.

Durante la exposición de los resultados usaré la siguiente codificación para establecer una referencia que clarifique su origen:

**NC día/mes:** Nota de campo, con la fecha del día de observación al cual pertenece.

**NI día/mes:** Nota de la investigadora, con la fecha en la que fue registrada.

**EP día/mes:** Entrevista profesora, adjuntando la fecha para diferenciar sendas entrevistas realizadas.

**EA1:** Entrevista a Suky, Vera, Ayman y Said.

**EA2:** Entrevista a Habiba, Alane, Yomara y Assia.

**EA3:** Entrevista a Abdessamad, Ainara, Younes y Sebastián.

**EA4:** Entrevista a Verónica y Fernando.

Una vez realizada esta contextualización, de la revisión de las categorías y códigos atendiendo a los objetivos de la investigación surgen los resultados que a continuación se exponen. Estos se plantearán atendiendo a los subobjetivos para aumentar el nivel de concreción.

**SUBOBJETIVO 1: Observar si existe una mayor implicación por parte de las alumnas y alumnos en su proceso de aprendizaje de la asignatura de Geografía e Historia a través de las estrategias de aprendizaje cooperativo.**

La profesora me transmite que la principal razón de la implementación del aprendizaje cooperativo en su aula es precisamente lograr una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Ana<sup>6</sup>: “para conseguir la motivación del alumnado y que el alumnado tenga interés en venir aquí y que cuando vengan se sientan partícipes de su aprendizaje. Mmmm, yo observo cómo en muchas clases no son partícipes de su aprendizaje, entonces para conseguir que el alumnado aprenda bien tenemos que intentar conseguir

---

<sup>6</sup> Con objeto de cumplir la confidencialidad, el nombre es un pseudónimo.

motivarlos, tenemos que conseguir esa chispa, que tengan una chispa, un querer venir al instituto, para hacer algo. En el contexto en el que estamos creo que esto es fundamental”. [EP16/05].

Ana me informa sobre la situación previa a la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo en la cual el alumnado apenas mostraba interés en su propio aprendizaje. No obstante, los datos recogidos en las notas de campo durante la observación muestran una situación diferente que se va afianzando a medida que avanza el trimestre. Frecuentemente, el alumnado pregunta dudas, incluso aquellas personas que, en inicio, parecían no estar atendiendo y/o piden a la profesora que vuelva a explicar algo que no han entendido; iniciativas todas ellas que no eran observadas por la profesora de forma generalizada durante el primer trimestre, antes de la implementación del aprendizaje cooperativo.

El grupo 1 pregunta una duda, Alane qué es la portavoz comienza preguntando la duda, luego sigue hablando Suky. Alane llama de nuevo a la maestra que está ocupada con el Grupo 4. La profesora va de grupo el grupo atendiendo dudas. [...] Said tiene dudas sobre una pregunta que ha fallado y se la resuelve. [NC 05/02]

Ainara: “¿Maestra, eólico que es?” (porque Yomara lo ha leído.) La profesora lo explica. [NC 12/02]

En el grupo 3 la profesora sigue explicando las dudas, lleva cinco minutos. [NC20/02]

Hanan: “maestra, puedes volver a decir lo que has dicho que no te he entendido”...La profesora lo vuelve a explicar.[NC12/03]

Muchos de los días observados los grupos han trabajado con un alto nivel de implicación y concentración, casi toda la hora de clase. Esta situación se convierte en habitual a partir del mes de marzo.

La profesora comunica que quedan un minuto y 15 segundos. Los grupos 1 y 2 comienzan a trabajar más deprisa. [NC 05/02]

Todos los grupos y todos los miembros de estos trabajan en el póster. En el grupo

4, Sebastián sigue subrayando letras con el rotulador. [...] El grupo 3 sigue trabajando en su póster sin levantar la cabeza, tanto la profesora como yo coincidimos en que eso no es normal. [...] Todos/as trabajan tranquilos y bien en su mapa, son las 9:10 y nadie se ha dado cuenta de que va a tocar. [...] A pesar de que la clase está a punto de terminar el grupo 3 sigue pidiendo material para trabajar. El resto de los grupos siguen concentrados en su tarea. [NC 20/03]

La circunstancia de no ser conscientes del momento en que suena el timbre que marca el final de la clase es una situación que, según Ana, no se observaba durante el primer trimestre y que los datos registran como bastante habitual a partir de la fecha señalada.

Toca el timbre y nadie se había dado cuenta de que es la hora. La profesora de apoyo y yo comentamos que eso es anormal, cuando se lo decimos a la profesora ella también está de acuerdo. [ NC 19/03]

La participación es otro aspecto importante a tener en cuenta cuando analizamos la implicación de un grupo de alumnos y alumnas en su aprendizaje. Ana me comunica que a final de curso considera a su clase como muy participativa, si bien antes de la implementación del aprendizaje cooperativo esta participación se reducía a unos/as pocos/as alumnos y alumnas.

Entrevistadora: “¿Has visto que, a lo largo de este trimestre, bueno y en este tercero también, los alumnos se hayan vuelto más participativos en clase?”

Ana: “Esta clase es una clase muy participativa, si me pongo a pensar cómo eran al principio del curso y cómo son ahora...ahora participa casi toda la clase, casi todo el alumnado. En el principio del curso había tres, cuatro alumnos que siempre participaban y siguen participando y siempre eran los mismos, ahora, a día de hoy, ehhehh, me atrevo a decir que participan todos y todas”. [EP 27/06]

Como observa la docente, la mayoría del alumnado se muestra participativo en los debates surgidos en clase, interesándose incluso por cuestiones que van más allá de los temas tratados.

La profesora explica una respuesta y se mantienen atentos/as. La profesora le pregunta la última al grupo 1 “¿por qué pensáis que es falso?” Alane contesta que las grandes ciudades se sitúan cerca de los grandes ríos. Surge un debate en el cual participa gran parte de la clase. [NC 05/02]

Kamir hace un comentario sobre el calor que hace en su tierra. Se sigue hablando del tema, todos/as atentos/as. [NC 06/03]

Said levanta la mano y explica un mecanismo para cargar el móvil mediante una rueda. [NC 12/02]

Profesora: “sigue Ayman”. Ayman sigue leyendo, hablan después sobre los tsunamis y las inundaciones. [NC 13/02]

Todos/as, incluido Sergio, levantan la mano, escuchan con interés, contribuyen. [NC 23/04]

En esta línea, se podría incluir el aumento de alumnado que asiste puntualmente a clase, entendiéndose este nuevo interés de no llegar tarde como un indicador de la implicación de las alumnas y alumnos en su proceso de aprendizaje.

La naturaleza de las dudas durante los exámenes es un aspecto que también se ve modificado. En una entrevista informal llevada a cabo con la profesora le transmito que durante los exámenes al alumnado le surgen gran cantidad de dudas que se preocupan en consultar, Ana me informa que siempre han demandado su atención durante las pruebas escritas pero que durante el primer trimestre estas llamadas tenían como único objetivo la comunicación de la respuesta por parte de la docente y, sin embargo, ahora tenían un perfil más explicativo.

Se observa también interés por parte de todo el alumnado en los momentos en que otros compañeros se encuentran exponiendo información para toda la clase.

Profesora: “Said, cuando quieras”. Said sale a la pizarra. Profesora: “Said, vamos”. Said empieza a exponer con seguridad, el resto permanecen atentos/as y callados/as, todos/as. Termina un poco antes de que concluyan los 2 min., los

demás aplauden. [NC05/03]

Cuando Habiba termina la profesora pregunta: el primer fallo de Habiba “¿Cuál ha sido?” Todos/as: “no se ha presentado”. [NC05/03]

Tras estas actividades de exposición, la clase pregunta a los compañeros y compañeras que han expuesto dudas sobre el tema que son contestadas, frecuentemente, de forma correcta. Estas respuestas son recopiladas por el resto del alumnado que demuestra un interés mayoritario por tener completos sus apuntes y corregir aquellas actividades incorrectamente contestadas. En ocasiones, algunos/as de ellos/as permanecen en clase tras haber sonado el timbre para llevar a cabo esta labor.

La profesora pasa por los grupos para comprobar si están hechos los ejercicios. Aquellos que no tienen hechos los ejercicios aprovechan para hacerlos rápido. Todos se dedican a hacer sus ejercicios. Profesora: “¿borro?” Todos/as: “nooooo, no.” [NC 13/02]

Yomara le hace fotos a los esquemas. La profesora se acerca al grupo 3 y ve que Yomara tiene el móvil “Yomaraaa...Yomaritaaa”. Yomara: “ya está maestra era para hacerle las fotos”. Profesora: “a ver”. Yomara: “mira”. Profesora: “Vale, muy bien, tú lo prefieres hacer así, estupendo”. Le da un beso. [NC20/02]

Lo van entregando (el mapa) tras sonar el timbre mientras Vera le pregunta dudas sobre la exposición a la profesora. [NC 20/03]

Toca el timbre. Alane, sigue haciendo el climograma primero. [NC12/03]

Toca el timbre. Vera, Younes y Ayman siguen trabajando, los demás recogen. Younes, Alane y Vera se quedan con la profesora hasta que esta se va. [NC 03/04]

La premura a la hora de organizar el trabajo encomendado en el aula es un aspecto recogido en el cuaderno de campo que señala una motivación por su aprendizaje. Hacia la mitad del segundo trimestre, se observa que especialmente los grupos 1, 2 y 3 proceden a la organización y reparto de tareas en el momento en que estas son entregadas por la profesora, por iniciativa propia.



Profesora: “Los esquemas que los voy a dar a cada grupo, una copia por grupo, y es lo mismo que la otra vez, tienen que estar copiados en la libreta”. El G2 inmediatamente discuten sobre quien se los lleva primero a casa para copiarlos y en el G3 Abdessamad, Younes y Assia hablan rápidamente sobre cuántas fotocopias se lleva cada miembro del grupo. [NC 19/03]

Asimismo, en ese mismo período de tiempo, se observa que algunos alumnos y alumnas que no solían traer los deberes hechos comienzan a traerlos, quedando esto registrado en el cuaderno de la profesora.

La tarea la traen Younes, Said, Vera, Ayman, Abdessamad, Verónica, Suky y Ainara. Estas tres últimas no suelen traer la tarea normalmente. [NC 19/03]

En esta línea, también en ocasiones manifiestan la pretensión de llevarse a casa tarea de clase para terminarla a tiempo.

Habiba: “maestra, ¿nos lo podemos llevar a casa si no nos da tiempo a terminarlo?” [NC 19/03]

En cuanto a la materialización de este interés del alumnado por su aprendizaje en sus resultados académicos, la docente señala que estos han mejorado y se han logrado alcanzar objetivos que, desde su punto de vista, no se habrían logrado de no ser por la implementación del aprendizaje cooperativo.

Entrevistadora: “por lo tanto (teniendo en cuenta la mayor implicación del alumnado en clase), deberíamos esperar que su rendimiento académico hubiese mejorado con respecto al primer trimestre, así en general de la clase”. Ana: “sí”. Entrevistadora: “¿lo ha hecho?” Ana: “por supuesto. Sí”. “[...] también ellos han avanzado en su propio aprendizaje, porque muchos de ellos, en este caso tengo que insistir en Habiba, en Yomara y en Assia. Aunque Yomara y Assia al final han tenido unos resultados académicos, mmmm, bueno pues, me hubiese gustado que hubiesen sido muchísimo mejores, pero si no hubiese sido por sus compañeros que han ido tirando de ellas, no hubiesen logrado los objetivos que han alcanzado”. [EP]

27/06]

Cuando se le pregunta al alumnado si el aprendizaje cooperativo ha contribuido en su implicación en clase y en su aprendizaje, todo el alumnado coincide en afirmarlo y, algunos de ellos/as explican sus razones.

Fernando: “sí, porque ellos nunca trabajan y de repente cuando nos pusieron en grupo se pusieron a trabajar y a estudiar”. Entrevistadora: “¿te estás refiriendo a la clase entera?” Fernando: “sí”. [EA 4]

Vera: “a mí lo que más me ha gustado de trabajar en equipo es que hemos aprendido a trabajar en equipo, hemos aprendido más rápido y mejor”. [EA1]

Suky: “a mí me ha gustado más trabajar en equipo porque en el primer trimestre no estábamos en equipo y suspendí la asignatura y el segundo trimestre estábamos en equipo y he aprobado y eso se nota que he aprendido más, y por eso me ha gustado más”. [EA1]

Verónica: “yo sola me cuestan más las cosas, me cuesta muchísimo porque quiero aprender más y entonces no puedo y, no sé cómo explicarlo, como que me cuesta arrancar. No sé cómo explicarlo, pero yo me entiendo. Entonces me cuesta mucho y necesito ayuda, entonces, aunque sea con la ayuda de mis compañeros pues a lo mejor si ella arranca pues yo arranco y si yo arranco pues ella arranca, entonces vamos las dos y vamos poco a poco, y a mí me gustan más las clases así en grupo”. [EA4]

Ayman: “yo más (ha aprendido más trabajando en equipo), yo prefiero trabajar en grupos porque aprendes a trabajar con otras personas y trabajas muy bien con ellos”. [EA 1]

Entrevistadora: “¿vosotros pensáis que Habiba ha aprendido más trabajando en equipo?” Said y Ayman: “sí, sí, sí”. Said: “creemos que cuando ella ha empezado a cambiar su comportamiento ha aprendido el valor que podemos llegar a tener si sabemos mucho mejor las cosas porque se está esforzando en aprender”. [EA1]

Esta relación entre comportamiento, ayuda mutua y aprendizaje queda reflejada en una de las conversaciones mantenidas con Suky, Vera y Said recogida en la primera entrevista llevada a cabo con el alumnado.

Suky: “es que nosotros si no nos ponemos en equipo no podemos trabajar. Nos sentimos más mejor cuando nos ponemos a trabajar y a hablar. Claro es que separados pues no, vas a seguir hablando, pero con el otro en la punta. Nos sentimos mejor en un equipo”. Vera: “y por eso yo creo que ha mejorado mucho el trabajo. Y si no entiendes una cosa te la explica el de al lado. Por ejemplo, yo no entiendo una cosa y la maestra estaba ocupada y ella (Suky) me la puede explicar a mí y yo se la puedo explicar a ella. O si me ha salido una cosa mal ella me puede ayudar a arreglarla. El trabajo en equipo está mejor que trabajar en individual”.  
Entrevistadora: “¿y eso hace que aprendáis más?” Said: “yo creo que sí”.  
Entrevistadora: “¿y que os comportéis mejor?” Said: “sí”. [EA1]

## **SUBOBJETIVO 2: Indagar en qué medida la práctica del trabajo cooperativo hace disminuir los comportamientos violentos y las faltas de respeto entre el alumnado.**

Los testimonios del alumnado acerca del clima de convivencia antes de la implementación del aprendizaje cooperativo dibujan escenas donde, con frecuencia, se producían conflictos originados por faltas de respeto entre ellos y ellas que degeneraban incluso en comportamientos agresivos e intimidatorios.

Habiba: “yo antes le pegaba a la primera, no me espero ni a la segunda ni a la tercera, le pego y le insulto. Ahora no, ahora me estoy controlando más, un poco”. [EA2]

Entrevistadora: “y antes, al principio de curso cuándo alguien os fastidiaba, ¿qué hacíais?” Sebastián: “yo le metía” [...] Younes: “pues sí, a veces sí, se liaba porque insultábamos y al final se liaba y muchas veces pues acabábamos a palos”. Sebastián: “sí”. Ainara: “yo no, pero ellos sí”. Entrevistadora: “¿y tú Abdessamad?” Abdessamad: “sí, también”. [EA3]

Younes: “pues es que ahora hablamos más, antes era diferente, no aguantábamos nada”. [EA3]

Entrevistadora: “tú tenías conflictos con el resto de tus compañeros al principio de curso, ¿y ahora tienes menos?” Said: “creo que ha disminuido, creo que, por ejemplo, hemos empezado a aprender a convivir entre nosotros sin insultar”. [EA1]

Vera: “sí ha cambiado, porque antes había más conflictos pero ahora, antes había gente que insultaba mucho, mucho, mucho pero ahora ha dejado de insultar porque se cansa porque de tanto no hacerle caso... si alguien le hace caso y le sigue el rollo pues va a seguir pero hay gente que ha intentado no hacer caso y ha funcionado porque hacen ellos la clase gritando y cuando ellos entran en la clase todo se desmorona, pero cuando un día no le hacemos caso viene, entra y se va”. [EA1]

La profesora observa que antes de la implementación del aprendizaje cooperativo, durante el primer trimestre, se daban las siguientes situaciones en el aula (NI 24/07, elaborada a través de un correo electrónico recibido de la profesora):

- Muy frecuentemente:
  - Algunos alumnos (especialmente Said, Fernando y Abdessamad) se burlan de los demás.
  - Algunos/as alumnos/as insultan (especialmente Habiba, Said, Fernando y Yomara) a los demás compañeros y compañeras.
  - Se observan conductas violentas con amenazas hacia otros compañeros y compañeras.
  - Se producen malas contestaciones entre el alumnado sin motivo aparente.
  - Se dan actitudes competitivas con perjuicio de alguien (especialmente Said, en menor medida Habiba y mucho menos Younes).
  - No respetan el turno de palabra interrumpiendo a los y las demás.
- Frecuentemente el alumnado miente para salirse con la suya o perjudicar a otro miembro (especialmente Said, Habiba y Fernando).
- Cuando Kamir está presente en clase, se burla de algunos compañeros y compañeras, les insulta, les gusta bromas pesadas y les amenaza.

El aprendizaje cooperativo se puso en marcha al inicio del segundo trimestre. Durante finales del primer trimestre se llevaron a cabo fundamentalmente técnicas

de cohesión de grupo, tiempo en el cual se registraron comportamientos, especialmente en los meses de febrero y marzo, como los anteriores, pero con una frecuencia mucho menor que la descrita por la profesora y el alumnado.

Habiba: "maestra, ¿le puedo pegar a Said?, la maestra le dice que no "pues maestra dile que me deje en paz". Said: "yo no te he dicho nada". Ainara desde el grupo 4 "Habiba, pues no insultes." Habiba: "yo no le he insultado." Ainara: "sí, a él, cabeza huevo (refiriéndose a Fernando)." Habiba: "pero a él, no a Said". Ainara: "sí, pero insultas." Profesora: "ya vale", dice la profesora cuando Fernando empieza a decir algo. [NC 13/02]

Habiba y Said gritan entre ellos, no se ponen de acuerdo en cómo planificar el trabajo. [NC 19/02]

Habiba se acerca al grupo 1 y Fernando le dice "¿tú qué haces aquí? ¡vete!", mientras Habiba se va le contesta a Fernando "tu puta madre". Profesora: "Ehhhhhhhhhh". Habiba: "es que estoy harta de que me insulte y las pague yo". La profesora media la situación mientras tiene cogida a Habiba. Fernando le dice a Habiba "la próxima vez que vengas te voy a dar", con cara de enfado y gritando. [NC20/02]

Fran pregunta por las fotocopias y le dice a Alae "si lo pones ahí cómo lo voy a ver" y le hace un gesto dándole a entender que es tonta. [NC 19/02]

Suky: "maestra, ¿a que Alane va en este grupo?" Profesora: "sí". Fernando: "pues entonces yo no voy en este grupo". [NC05/03]

Kamir (a Said): "mi estuche, sácalo o te mato". [NC05/03]

Youssef no termina su exposición por el tiempo. Loli: "¡qué gilipollas, sabe menos que yo!". [NC05/03]

Fernando: "me tienes hasta el coño (no sé a qué compañero/a se refiere)". [NC05/03]

Ayman: "maestra está comiendo (Habiba). Habiba: "está comiendo tu puta madre". [NC05/03]

Profesora: "antes de comenzar, os dije que alguien de esta clase se iba a la calle, esa persona ha sido Assia. Hay una segunda persona en lista ya. No tengo que decir por qué ¿no?, falta de respeto a una compañera escupiéndole, falta de respeto a un compañero por no dejarle atender en clase, por faltas injustificadas, por llegar

tarde...”. [NC06/03]

Destacar que la mayoría de los conflictos registrados durante el proceso de observación se producen entre Said y Habiba, compañeros del grupo cooperativo 2, que a su vez también coinciden por las tardes en el acompañamiento escolar que se lleva a cabo en el mismo centro, en el cual continúan las disputas; y de Fernando hacia Alane, compañeros del grupo cooperativo 1. El resto del alumnado, si bien muestra en alguna ocasión actitudes irrespetuosas, estas se reducen a interrupciones, contestaciones fuera de tono, bromas pesadas, complicidad negativa y competitividad.

Habiba levanta la mano, Suky interrumpe para explicar qué a clase entran otros alumnos que no son de otro 1º y Fernando interrumpe diciendo que en clase entran y rompen los logos. [NC 05/02]

Kamir tira el estuche al grupo 3, Abdessamad lo coge y lo tira al suelo, lo recoge y se lo tira de nuevo a Kamir y este lo esconde. [NC05/03]

El grupo 1 y el grupo 2 se ríen. (porque echan a Habiba de clase). [NC05/03]

Suky grita a Said para que se calle porque la profesora ha preguntado a Ainara y Said ha contestado a la pregunta. [NC06/03]

Las observaciones en el aula recogidas en el cuaderno de campo a partir del día 20 de marzo muestran una drástica disminución de las conductas contrarias a la convivencia anteriormente descritas, la mayoría de los días no existe ningún dato que se pueda incluir dentro de los códigos relacionados con faltas de respeto para la gran mayoría del alumnado. Solo un alumno, Fernando, continúa manifestando esta actitud, aunque con mucha menor frecuencia, especialmente con su compañera de grupo Alane. Estos episodios de ira se producen principalmente fuera del aula de Geografía e Historia, aunque la sensación de incomodidad a causa de estos se traslada al resto de aulas.

Profesora: “el examen es el viernes, pero como os dije no va a durar toda la hora. Así que vamos a trabajar por parejas, pero parejas dentro de vuestro grupo. Tenéis

un minuto para elegir las parejas. ¿Fernando te puedes venir aquí?” La profesora le señala un sitio que está vacío entre Alane y Suky. Fran: “madre mía siempre estoy al lado de ella. Se la lío (dice amenazando)”. [NC 24/04]

“Ha sucedido un incidente en la clase de educación física a última hora. Fernando ha empezado a insultar a Alane de forma muy violenta y ofensiva, entre los apelativos estaba el de piojosa. La razón ha sido la competitividad, estaban en el mismo equipo y Alane ha fallado, Fernando se ha cabreado y la ha humillado. El grupo me lo ha comunicado a última hora, Fernando estaba muy cabreado y decía que iba a avisar a su hermana para que le pegara a Alane, los profesores de guardia se lo han llevado. La clase me ha contado lo que ha pasado y también me han transmitido que no se sienten cómodos con la situación, que no les parece bien y que están hartos de que se porte así (parece ser que también ha insultado a alguno de ellos), dicen que parte de la culpa del comportamiento de Fernando la tienen algunos de los compañeros (Said, Abdessamad, Younes, Ayman...) que le ríen las gracias y lo inducen a que él siga. En ese momento estos compañeros también me comunican que no les gusta el comportamiento de Fernando y que van a dejar de seguirle las gracias.” [NI 07/05]

Esta actitud de Fernando hacia Alane casi provocó la apertura de un protocolo de acoso que fue frenada gracias a la acción tutorial de comunicación con los padres de esta. Según me informó la profesora, a partir de entonces esta conducta se frenó, en la cual pudo tener influencia su TDAH, que a final de curso comenzó a ser medicado, así como un profundo sentimiento machista del alumno.

Ana: [...] pero Fernando, precisamente ayer tuve una tutoría con sus padres y me confirmaban mis sospechas, Fernando es una persona totalmente machista. Entonces al encontrarse en su grupo no ha podido con sus compañeras, con la única compañera de grupo con la que podía ha desembocado toda su furia hacia ella. [EP 16/05]

Ana: [...] Fernando es un alumno con muchos problemas conductuales, ehhhh, con muchos problemas que...van más allá de lo educativo [...] [EP 16/05]

Ana: [...] Se ha empezado a medicar, ehhhh, espera que mire [...] para mí que fue a principios de junio, no sé el día exactamente. Fue en este momento cuando este alumno se empieza a medicar y por la medicación deja de venir. [EP 27/06]

Ana lamenta no haber contado con más apoyo por parte del resto del profesorado puesto que considera que todos los logros conseguidos a través del aprendizaje cooperativo, tanto en compañerismo como en motivación, serían mucho más sobresalientes de haber estado todo el equipo educativo trabajando esta metodología.

Ana: [...] El aprendizaje cooperativo para que tenga unos resultados totalmente satisfactorios, debería de estar todo el equipo educativo de esa clase o de las clases donde estemos trabajando de esa forma, el trabajarlo una, dos o tres personas es muy complicado. Los resultados no se ven en un solo curso. [...] el aprendizaje cooperativo con dos profesoras estando doce profesores es muy complicado, muy complicado, para tener una pertenencia al grupo, para sentir esa pertenencia a un grupo, creo que hubiere sido, creo, (rectifica) es evidente que, si lo hubiésemos llevado a cabo con una gran mayoría del profesorado, eso sí se hubiese dado. [EP 27/05]

Por otro lado, desde el principio de la observación, durante el segundo y principio del tercer trimestre, se registraron actitudes de complicitad positiva entre el alumnado.

Hay una confusión por parte de la profesora que le apunta un acierto a un grupo que no le corresponde, Younes se encarga de resolver la cuestión a pesar de poder haberse llevado un acierto si se hubiera callado. [NC 05/02]

Se termina la clase, Vera y Fernando hablan sobre una peli y Alane pregunta algo a Fernando. [NC 12/02]

En el grupo 1 se ríen entre ellos por algo, Alane también participa de las risas (Alane normalmente queda excluida de estos intercambios chistosos). [NC 13/02]

Said bromea con Habiba y Ayman. [NC 19/02]

Verónica se sienta en el grupo 1 y pide tijeras y un boli negro, del grupo 4 la reclaman para que vuelva a trabajar con ellos/a. [...] Alane y Vera bailan un poco “perreando” delante de Fernando, el cual no hace ningún comentario, ellas se ríen. [...] El grupo 3 discute sobre el orden para llevarse las fotocopias, Said y Habiba



llevan el peso de la discusión. Habiba propone una solución y Ayman otra. Habiba dice que lo de Ayman no puede porque tiene boxeo. Said a Habiba “¿qué tú tienes boxeo?, mira tengo los dedos destrozados de darle al saco, por mis muertos”. Charlan amistosamente sobre boxeo. [NC20/02]

El alumnado reconoce que la relación con sus compañeros y compañeras de clase tanto dentro como fuera de su grupo cooperativo ha mejorado notablemente, achacan este cambio al aprendizaje cooperativo, a la acción tutorial y, en menor medida, a las técnicas de cohesión de grupo (asambleas).

Suky: “por ejemplo, yo con Alane, no me caía bien, pero ya como está en el grupo la he conocido más y me cae mejor”. [EA 1]

Suky: “pues, yo por ejemplo con Said me llevaba fatal pero como he visto que se estaba comportando mejor pues he dicho yo me voy a comportar yo también con él mejor y hemos cambiado”. Entrevistadora: “y vosotros, ¿ha mejorado la relación con el resto de los compañeros?” Said: “yo creo que sí.” [...] Entrevistadora: “y a esto, ¿creéis que os ha enseñado un poco el trabajar en grupo o ha sido simplemente el roce del tiempo?” Said: “no, no, el roce no”. Ayman: “el trabajar en grupo nos ha enseñado un puñado de cosas, muchas”. [...] Vera: “sí, un poco sí”. Ha cambiado, se ve la diferencia”. [EA 1]

Entrevistadora: “con vuestros compañeros de grupo entonces, ¿ha mejorado la relación con respecto a antes de estar en grupo?” Todas: “sí”. Habiba: “sí, conmigo y Said sí”. Yomara: “ha mejorado en mi grupo”. Habiba: “porque antes siempre nos estábamos peleando y ahora no, ahora estamos todos juntos y no nos peleamos. Bueno, nos pelamos un día a la semana o dos”. [EA 2]

Entrevistadora: “y con el resto de las compañeras y compañeros que no son de vuestro grupo ¿también ha mejorado la relación?” Todas: “sí, sí”. Entrevistadora: “¿por el roce del tiempo que ha pasado o consideraréis que el trabajar en equipo os ha unido?” Alane: “ya, pero no estamos trabajando toda la clase en grupo, no sabes cómo... Habiba: “pero yo sí que creo que trabajar en grupo también ha valido para saber cómo, no sé cómo decirlo, como que todos estamos en nuestro grupo, pero todos hacemos lo mismo y somos como más compañeros, no sé cómo explicarlo”.

Alane: “sí, puede ser”. [EA 2]

Assia: “y estamos menos nerviosos y menos estar de pie para esa mesa o para esta”.

Younes: “[...] porque cuando tenemos que hacer cosas las hacemos, pero las podemos hacer juntos y mejor, hablamos, sí pero también trabajamos y más mejor. Si estuviera solo, estaría buscando todo el rato a los demás y no estaría atendiendo a la maestra, así ya estoy con los demás y más tranquilo”. [EA 3]

Entrevistadora: “entonces el hecho de haber trabajado en grupo no ha influido en esa mejora de las relaciones. Verónica: “sí ha contribuido porque nos ha hecho conocernos más, nos ha hecho conocernos más. Llevarnos mejor”. [EA 4]

Entrevistadora: “[...] cuando tenéis un conflicto ¿cómo lo resolvéis? Younes: “hablando. Younes: “yo lo resuelvo hablando. Ainara: “en las asambleas hablando. Que ahí es cuando Ana nos llama más la atención y resolvemos conflictos. Younes: “hablamos de conflictos y cómo resolverlos”. [EA 3]

Cuando se les consulta si su comportamiento en otras clases es similar al comportamiento en Geografía e Historia, parte del alumnado afirma que no y señalan la acción tutorial como causa de esta diferencia, aunque tienen presente el aprendizaje cooperativo como motivo secundario.

Sebastián: “no”. Todos: “no”. Sebastián: “el mío es mejor en la de Ana”. Abdessamad: “nos portamos mejor, como es nuestra tutora”. Ainara: “nos portamos bien con Lara (otra profesora que lleva a cabo el aprendizaje cooperativo), pero nos portamos mejor con Ana simplemente porque es la tutora, vamos yo lo digo”. Sebastián: “claro”. Ainara: “no porque sea otra cosa, porque es la tutora”. Entrevistadora: “entonces el aprendizaje cooperativo no tiene nada que ver con vuestro comportamiento”. Ainara: “no, aparte eso también, pero más bien porque es la tutora”. [EA 3]

Todos: “no”. Entrevistadora: “¿por qué?” Suky: “porque hay algunos niños y niñas en la clase que le da miedo la Ana y se comporta bien con ella, y ya llega la clase de Manolo, la clase de Alberto, la que sea, y empiezan a liarla porque como tú eres Alberto y tú eres Manolo pues nada, pero como es Ana me va a poner un parte rápido, me va a echar la bronca y me voy a callar”. [EA 1]

Fernando: “no”. Verónica: “no”. Entrevistadora: “¿por qué?” Verónica: “no sé, es como que al ser la tutora te cortas más de hacer algo, no es lo mismo, por ejemplo,

a la hora de llegar tarde, no es lo mismo con tu tutora, te cortas más, pero no sé por qué”. [EA 4]

La acción tutorial de la profesora ha sido exhaustiva. Son muy numerosos los registros al respecto en las notas de la investigadora donde se refleja la continua comunicación entre esta y la familia de su alumnado. Incluso son invitados a participar en una sesión en la sala de usos múltiples el día 17 de mayo donde trabajaron con los grupos cooperativos en la realización de las actividades; asistieron la madre de Sebastián y el abuelo de Fernando. La colaboración con el equipo directivo para determinar la mejor solución a los conflictos más complejos también ha quedado registrada, así como el apoyo solícito a las alumnas y alumnos cuando acudían a ella en busca de amparo. Las técnicas de cohesión de grupo llevadas a cabo durante todo el curso como las asambleas o “El Club de los Valientes”, adquieren protagonismo durante las sesiones de tutoría semanales.

La acción tutorial se trata pues, de un aspecto fundamental en la modificación de las conductas contrarias a la convivencia del alumnado, si bien es cierto que esta estuvo presente desde el inicio del curso durante el cual los conflictos en el aula eran muy elevados. No obstante, se debe considerar que la labor de tutoría es un proceso continuado que, frecuentemente, obtiene resultados una vez entrado el curso.

Al margen de esta acción tutorial, cuando algunos/as alumnos/as reflexionan sobre cómo hubiera sido su evolución en ausencia de las estrategias cooperativas, afirman que, posiblemente, se hubiera producido una perpetuación de las conductas violentas y contrarias a las normas de convivencia.

Entrevistadora: “imaginad que no hubierais trabajado en grupo durante el curso ¿creéis que aún os seguiríais pegando como antes? Younes: “yo creo que sí. Ainara: “sí. Abdessamad: “sí. Entrevistadora: “¿por qué Abdessamad? Abdessamad: “pues no sé, desde que estamos en grupos hablamos más, nos tenemos que poner de acuerdo en muchas cosas. Ainara: “sí, es por eso creo yo. Yo creo que si estuviéramos solos como al principio todo seguiría igual que al principio. Entrevistadora: “pero eso puede ser por el roce del tiempo... Sebastián: “y por trabajar en equipo porque si no... porque antes, sin trabajar en equipo le llega a decir Abdessamad a Younes una palabrota y Younes no se va a callar, le hubiera

dicho también cosas y ya se iba a pelear, ya llegan a las manos. Entrevistadora: “¿tú qué dices Younes? Younes: “lo mismo”. [EA 3]

La profesora también se muestra de acuerdo en el cambio actitudinal del alumnado, considera que la convivencia ha mejorado disminuyendo las faltas de respeto y los comportamientos violentos. Al igual que el alumnado, considera que esto se ha producido a partir de la implementación del aprendizaje cooperativo y con el apoyo de las técnicas de cohesión de grupo y la labor tutorial, decisiva esta en algunos casos más complicados.

Entrevistadora: “y tras meses de llevar a cabo este tipo de metodología ¿has observado que el comportamiento violento de tu alumnado ha mejorado?” Ana: “sí, hay una pequeña gran diferencia desde el primer trimestre hasta ahora”. Entrevistadora: “y crees que ha sido en parte gracias a las estrategias del aprendizaje cooperativo”. Ana: “en parte sí”. [EP 16/05]

Entrevistadora: “¿consideras que esta estrategia del aprendizaje cooperativo que has llevado a cabo durante los dos últimos trimestres de este año ha sido beneficiosa para disminuir la conflictividad en el aula?” Ana: “sí y para reforzar las relaciones personales entre ellos y ellas, fundamental, fundamental [...]”. [EP 27/06]

Entrevistadora: “¿piensas que, en otros cursos del mismo nivel, donde no se ha llevado a cabo el aprendizaje cooperativo ha habido ese cambio actitudinal?” Ana: “no, no. Yo soy profesora de primero en otros grupos y, todo lo contrario, todo lo contrario, es que tengo otro primero con unas características muy similares, ehheheh, yo no he visto ese cambio tan radical como en mi clase”. [EP 27/06]

Ana: “[...] y en comportamiento los de siempre: Said, Abdessamad, Younes y Ayman.<sup>7</sup>” [EP 27/06]

Entrevistadora: “además de Hanan ¿qué otros alumnos o alumnas piensas que han salido beneficiados con el aprendizaje cooperativo?” Ana: “en cuanto a relaciones entre el alumnado Said, sin lugar a duda, Alane, sin lugar a duda”. Entrevistadora: “¿Alane?” Ana: “Sí, Alane al final se ha integrado, la han integrado”. [EP 27/06]

La profesora constata que esta integración de Alane se produjo a partir de

---

<sup>7</sup> Mejora observada por la profesora en cuanto a comportamiento una vez finalizado el curso.

poner en acción “El Club de los Valientes”, estrategia de cohesión de grupo implementada a mediados del tercer trimestre que, según la docente, ha permitido inclinar la balanza definitivamente hacia una convivencia pacífica.

Ana: “[...] En el momento en que puse en marcha “El Club de los Valientes”, la cosa cambió de una forma radical, pero, radical, he incluso Fernando con Alane. Sí que es verdad que tenían sus puntitos, pero, pufff, es una cosa... “El Club de los Valientes” lo voy a poner en marcha el curso que viene desde el primer día” [...] “vale, no solamente para Alane<sup>8</sup>, sino para toda la clase en general, especialmente para aquellos alumnos con los que hemos tenido más problemas, como ya comenté: Said, Abdessamad, Younes y, en menor medida, Fernando. En “El club de los valientes” el alumnado tiene que tener muy claro, se hace una sesión, de lo que es valiente y de lo que es cobarde. Valiente es ponerle freno a aquellas personas que están cometiendo alguna falta de respeto hacia algún compañero, llámese insultar, poner motes, pegar o cuando están jugando, pero ese juego se les va a de las manos y se convierte en pelea, es ponerle freno, separarlos o incluso, entre comillas denunciar esa actitud que ha tenido ese alumno en concreto o alumna. [...] una vez a la semana, en la hora de tutoría en una asamblea, comentamos lo que ha sucedido. Previamente, cada alumno ha tenido que traer a clase una foto, un dibujo, una fotocopia... algo de alguien que ellos admiran, [...] Bien, en esa asamblea todos los héroes están en la zona de valientes, entonces en esa asamblea empezamos a quitar la fotito de aquella persona que no ha sido valiente, que ha sido cobardes. También ellos previamente, han dicho, se han puesto de acuerdo, en una serie de castigos entre comillas que tienen que cumplir aquellas personas que hayan sido cobardes esa semana. Pero a la vez también hay una recompensa, en esa asamblea, los miércoles, las personas que estén dentro del club van a tener una recompensa a la que no podrán optar aquellas personas que sean cobardes, que hayan quitado del club. [...] Funcionaron porque ellos mismo me decían: maestra, hoy me tengo que quedar sin recreo [...]”. [EP 27/06]

Entrevistadora: “¿y crees que el aprendizaje cooperativo ha hecho que mejore su comportamiento?” Ana: “no solo por el aprendizaje cooperativo, creo y también reconozco que hay una labor tutorial importante y creo, además, que la familia en algo ha colaborado. Entonces se debe a tres factores: tutoría, metodología y

---

<sup>8</sup> No solo esta alumna se ha visto beneficiada por esta técnica de cohesión de grupo.

familia”. [EP 27/06]

### **SUBOBJETIVO 3: Conocer la implicación de las alumnas y los alumnos en el aprendizaje de sus compañeras y compañeros de su grupo cooperativo.**

Los datos señalan inequívocamente una ayuda dentro de los grupos cooperativos, tanto la observación directa en el aula como los testimonios de los discentes nos informan de un interés por el aprendizaje de sus compañeras y compañeros de grupo cooperativo. El aprendizaje cooperativo nace como una metodología que induce a la participación de todos/as los/las integrantes de un mismo grupo como estrategia de aprendizaje entre iguales, las notas de campo registran casi a diario esta interacción, si bien es cierto que al inicio del segundo trimestre recién implementado esta es menos frecuente, teniendo la docente que recordar la necesidad de colaboración entre ellos y ellas.

La profesora se acerca a la mesa del grupo 3 y dice para todos que todos deben tener la misma respuesta [...] la profesora le dice al grupo 2 que no lo está haciendo de forma a consensuada ya que tienen diferentes respuestas a la misma pregunta [...] va hacia el grupo 3 y se da cuenta de que Yomara está retrasada por lo que le pide Abdessamad que le dicte las preguntas para que ella las vaya apuntando. [NC 05/02]

La profesora interviene y dice que hay que llegar a un consenso. [NC 19/02]

A medida que el trimestre avanzaba, el alumnado de forma autónoma muestra interés por el aprendizaje de sus compañeros y compañeras.

Vera explica palabras (a sus compañeras y compañero de grupo). [NC 06/02]

Said y Habiba hablan, él le está aclarando algo que ha dicho la profesora sobre los tsunamis. [NC 13/02]

Younes le explica a Yomara qué debe hacer. [NC20/02]

En el grupo 1 trabajan Vera y Suky, mientras Fernando y Alane están perdidos y no saben qué hacer. Vera, le explica a Alane y Fernando lo que se tiene que hacer

porque no lo han entendido y comienzan a leer las fotocopias para ir redactando las preguntas. [NC 19/03]

La profesora se acerca al grupo para asegurarse de que Sebastián copia los esquemas, sus compañeras de grupo ya le han explicado lo que tenía que hacer. [...] Vera le explica a Alane los esquemas para hacer las preguntas. [...] Ainara llama a Sebastián “ven” y le vuelve a explicar que tiene que hacer. [...] Vera sigue explicándole el tema a Alane para que esta sea capaz de hacer las preguntas, lleva más de 10 minutos. [NC 20/03]

Cuando se sienta (Sebastián) Ainara y Verónica le explican qué tiene que hacer. [NC 27/03]

En el G1 Fernando y Alane preguntan dudas a sus compañeras, ellas les ayudan. [NC 03/04]

Están trabajando en los mapas individuales que les había repartido la semana pasada. A pesar de que es un trabajo individual se ayudan unos/as a otros/as. [...] En el grupo 1 Vera y Suky comparan sus mapas. [...] En el grupo 2 Said les indica a Ayman y a Habiba lo que él cree tienen mal en su mapa. [...] Alane está perdida y pregunta a sus compañeras que la ayudan. [...] Younes ayuda a Abdessamad a terminar su mapa. [...] Alane: “Vera, Vera, Vera. ¿Se lo doy así?, ¿se lo doy a la maestra?” Se acerca al grupo 2 con el mapa en la mano y Vera lo mira. Vera: “sí”, y sigue hablando con Habiba. [NC 09/04]

En el grupo 4 Verónica sigue explicando a sus compañeros qué hay que hacer. [NC 23/04]

Habiba ayuda a Ayman a resolver su pregunta. El grupo 3 comienza a trabajar en equipo colaborando todos (hoy Sebastián se ha sentado en el grupo 2 porque estaba solo). [NC 07/05]

La mayoría del alumnado expresa su interés por el aprendizaje de sus compañeros y compañeras de grupo y por el suyo propio en este intercambio de ayuda mutua. El origen de esta preocupación es diverso, para unos/as es por el sentimiento de pertenencia al grupo, para otros/as por la reciprocidad de la ayuda que repercute en su propio aprendizaje y otros/as se preocupan por la repercusión que puede tener en sus resultados académicos el hecho de que un miembro del grupo no esté bien preparado.

Entrevistadora: “y cuando no entiendes algo de Historia ¿no te ayudan tus compañeros y compañeras de grupo a entenderlo? Said: “Sí me ayudan, pero no se me queda muy bien, a lo mejor es porque no me gusta tanto”. [...] Vera: “porque nos ayudamos mutuamente”. [...] Suky: “y si yo no sé algo pues ellos me lo explican”. Vera: “si yo no lo sé, ella me lo explica a mí”. [...] Ayman: “y en cada grupo, al final tú sabes, él sabe y al final acabamos rápido las cosas”. Vera: “Yo... al principio del equipo teníamos muchos problemas porque no nos entendíamos, pero cuando hemos ido progresando hemos visto que trabajar en equipo y llegar a entendernos es mejor que trabajar individual, porque individual puedes no entender una cosa y nadie te la puede explicar, aunque te la explique no la vas a entender y, a mí me la explican en el grupo y he podido entenderla mejor”. [EA 1]

Entrevistadora: “y ¿os preocupa que vuestros compañeros de grupo aprendan?”

Habiba: “pues a mí sí me importa porque son mis compañeros y es mi grupo, y el grupo depende de lo que aprendamos todos y sí me importa”. Assia: “sí”. Alane: “sí me importa porque cuanto más aprendan los demás mejor y así también me pueden ayudar mejor cuando tengo yo dudas”. [EA 2]

Younes: “pues sí porque como somos un grupo pues muchas veces la nota que saquemos es de todos”. Ainara: es que si no lo entendemos todos pues es más difícil, entonces tú quieres que los demás se enteren. [...] tienes una duda y tu compañero te la resuelve”. Ainara: “porque en equipo nos apoyamos más, nos ayudamos más cuando estamos más juntos, no piensa una cabeza sola, son cuatro o las que haiga”. Sebastián: “claro, sí”. Adessamad: “yo he aprendido más [...] porque si alguien no se sabe algo y el otro lo sabe, pues intenta explicárselo. [EA 3]

Fernando: “mejor si aprenden más”. Entrevistadora: “¿tú les ayudas a que ellas aprendan más?” Fernando: “ellas me ayudan a mí, bueno dos de ellas, por eso que aprendan más”. Verónica: “pues sí, ya te lo he dicho, cuando vienen, pues les ayudamos a que aprendan si ellos quieren, porque queremos que aprendan porque somos un grupo y dependemos de los otros”. [EA 4]

La profesora también menciona que ha observado una preocupación en el alumnado por el aprendizaje de sus compañeros y compañeras y señala aquellos discentes que considera manifiestan de forma más destacable esta preocupación o



han salido beneficiados especialmente de aquella.

Entrevistadora: “¿tú crees que existe ahora una mayor preocupación por el aprendizaje entre los/las compañeros y compañeras de grupo?” Ana: “creo que sí”.

Entrevistadora: “¿lo has observado?” Ana: “sí y lo he observado mucho en una persona en concreto, en Habiba. [...] sí, lo he observado, creo que sí con Habiba y esto me ha pasado a final del segundo trimestre con Suky y con Vera, y está todavía, es decir, empezó en el segundo trimestre y continua con Suky. [...] Lo que sí he observado, como propuesta de mejora, si continuase con este grupo para el año que viene, en esta última semana que han estado expulsadas Ainara y Verónica y José Ángel no ha aparecido, en mis clases de Geografía e Historia he metido a Sebastián en el grupo de Younes y Abdessamad, puesto que Assia ha estado faltando muchísimo, y cuando no me falta Assia, me falta Yomara. Por lo tanto, en el grupo de Younes y Abdessamad, siempre han estado faltando alguna de las dos chicas, por lo que mi estrategia ha sido incorporar a Sebastián en ese grupo, y me he dado cuenta de que ha sido una incorporación muy beneficiosa para Sebastián”.

Entrevistadora: ¿y para Younes?” Ana: no le ha molestado Sebastián, Younes ha continuado en su línea, no ha sido un elemento discordante, desde mi punto de vista, todo lo contrario...bueno... desde mi punto de vista ha ayudado a Sebastián y Sebastián se ha beneficiado de la ayuda de Younes”. [EP 16/05]

## 10. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Atendiendo a los resultados y considerando los objetivos generales del estudio, que se recuerda son: 1) Conocer en qué medida el aprendizaje cooperativo ayuda a que el alumnado sea más receptivo al aprendizaje y 2) Saber si el aprendizaje cooperativo contribuye en la mejora de las relaciones sociales entre el alumnado; se puede concluir que:

- Es posible afirmar que el aprendizaje cooperativo ha contribuido de forma decisiva a que este alumnado se implique más en su proceso de aprendizaje. Esta afirmación parte de lo observado en cuanto al incremento de la cantidad de alumnas y alumnos que han mostrado una mayor participación en clase,

así como un aumento en el nivel de concentración-implicación en la realización de las tareas encomendadas en el aula, la nueva motivación por participar en estas, la mayor cantidad de alumnado que realiza sus tareas para casa y asiste a clase puntualmente, y la mejora de los resultados académicos. El apoyo y la preocupación por el aprendizaje de los y las compañeras y compañeros de grupo denota, asimismo, una mayor preocupación por el propio aprendizaje, por la repercusión que el aprendizaje de los y las demás tiene en el de uno/una mismo/a dentro del conjunto del grupo cooperativo.

- Existen suficientes evidencias que señalan que el aprendizaje cooperativo contribuye en la mejora de las relaciones sociales entre estas alumnas y alumnos. La mejora de la convivencia ha sido notable, reduciéndose los comportamientos irrespetuosos y agresivos en detrimento de un mayor compañerismo y complicidad positiva. El propio alumnado reconoce que el aprendizaje cooperativo les ha ayudado a conocer más a sus compañeros y compañeras de grupo, respetando sus diferencias. No obstante, la exhaustiva labor tutorial llevada a cabo por la profesora también tutora del grupo y las técnicas de cohesión de grupo desarrolladas paralelamente a la implementación de esta metodología, han tenido una gran influencia en el cambio actitudinal registrado en el conjunto de los/las discentes. Por tanto, se concluye que, si bien el aprendizaje cooperativo ha tenido un peso importante en la mejora de las relaciones sociales de estos alumnos y alumnas, no ha sido la única causa, siendo la responsable la suma de este junto a la labor tutorial y la continuidad en las técnicas de cohesión de grupo.

A la luz de las conclusiones extraídas, el aprendizaje cooperativo ha resultado beneficioso para este alumnado concreto del centro de difícil desempeño estudiado, pudiendo corroborar en este contexto las conclusiones obtenidas por otros autores (Díaz-Aguado, 2004, 2003; Ovejero, 1990; Pujolás, 2012; López, 2008; Santos y Cabello, 2013; Salmerón, 2010; Valls-Carol, Prados-Gallardo, Aguilera-Jiménez, 2014) en cuanto a que esta metodología

resulta adecuada para el desarrollo de las habilidades socializadoras mediante la interacción grupal, mejorando así la convivencia en el aula a raíz de la disminución de los comportamientos violentos y el desarrollo de herramientas de diálogo y resolución de conflictos. Por supuesto, tal y como señalan López (2008) y Grañeras, Díaz-Caneja y Gil (2011), este aspecto del estudio no se puede desligar de la implicación del resto de la comunidad educativa, representada en este caso especialmente por la figura de la tutora, nexo de unión entre alumnado, familia y resto del profesorado, la cual además ha entendido la relevancia de la realización de las técnicas de cohesión de grupo (Pujolás, 2004; Pujolás, Riera, Pedragosa, y Soldevilla, 2006; Pujolás y Lago, 2011). Este estudio quisiera resaltar la importancia de la práctica de estas técnicas de cohesión a lo largo de todo el proceso, circunstancia que parece ha resultado ser un aspecto clave en este contexto, reforzando las habilidades reflexivas, la unión y la empatía del alumnado.

El aprendizaje cooperativo ha demostrado asimismo su utilidad en la receptividad, implicación y mejora del alumnado en su proceso de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1999; Ovejero, Pastor y Villa, 2000; Díaz-Aguado, 2003, 2004; Pujolás, Riera, Pedragosa y Soldevilla, 2006; Berenguel, 2013; Slavin 2014; López, 2008; Viñes, 2015; Santos y Cabello, 2013; Granell, 2018; Salmerón, 2010; Valls-Carol, Prados-Gallardo, Aguilera Jiménez, 2014; Gatt y Petreñas, 2012). Los resultados señalan que esta se ha originado, en parte, a través de la motivación hacia el trabajo grupal entre compañeros y compañeras, resultando más dinámico y grato para el alumnado y reduciendo la ansiedad (López, 2008), generándose así un clima adecuado favorecedor del aprendizaje. Finalmente, la ayuda entre compañeros/as de grupo para la resolución de dudas y aclaración de conceptos, señaladas por Salmerón (2010), también se han visto reflejadas, siendo consideradas estas un indicador de la efectividad del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999); así como la continuación de las conductas cooperativas fuera del aula (Pérez-Sánchez y Poveda-Serra, 2008), mejorando la convivencia y actitud hacia el aprendizaje en otras materias al margen de la estudiada, en las cuales no se practicaban las técnicas cooperativas.

### **10. 1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.**

Se reconoce que el hecho de no haber podido recoger los testimonios directos tanto de la profesora como del alumnado durante el primer trimestre, previos a la implementación del aprendizaje cooperativo, puede representar una limitación del estudio, a pesar de los esfuerzos por eliminar la laguna en los datos que la ausencia de estas entrevistas supone.

### **11. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**

Puesto que la motivación inicial de este estudio es la adaptación de las prácticas educativas a las necesidades de las niñas y los niños que se desarrollan en este difícil contexto, sería valiosa la investigación de la influencia que otras metodologías y/o técnicas de aprendizaje educativas como el aprendizaje por proyectos o la gamificación pudieran tener.

Asimismo, asumiendo que, a pesar de que dichas metodologías nacen con el objetivo de mejorar el proceso educativo haciendo al alumnado partícipe de su aprendizaje, no se puede afirmar con rotundidad que todas sus estrategias o la forma en que estas se aplican no escondan, en ocasiones, un afán controlador más que un deseo de potenciar el aprendizaje de alumnos y alumnas. Desde la óptica de que en educación no existen las panaceas y desde la obligación de cuestionar siempre los patrones educativos establecidos, un estudio paralelo de la intencionalidad de cada una de las estrategias que conforman estas metodologías y su forma de implementarlas podría resultar beneficiosa para impulsar un cambio en la filosofía escolar hacia la democracia participativa.

## 12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En F. Angulo, y R. Vázquez (coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. (pp. 15-47). Málaga: Aljibe. Recuperado de: [https://aulavirtual.ual.es/bbcswebdav/pid-830421-dt-content-rid-2389093\\_1/courses/COURSE\\_0000015704/Estudio%20de%20Caso.pdf](https://aulavirtual.ual.es/bbcswebdav/pid-830421-dt-content-rid-2389093_1/courses/COURSE_0000015704/Estudio%20de%20Caso.pdf)
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 161, (40), 181-195. Recuperado de: <file:///C:/Users/laura/Downloads/2018-161-181-194.pdf>
- Barrera, E., Molina, A. y Pablos, F. (2016). Derrumbando muros desde el gueto. *Revista de Enseñantes con Gitanos*. Recuperado de: [http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin33/REVISTA\\_33\\_AECGIT\\_NI.pdf](http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin33/REVISTA_33_AECGIT_NI.pdf)
- Berenguel, I. (2013). *Aprendizaje Cooperativo en Secundaria: una estrategia inclusiva en perspectiva de género*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Almería, Almería.
- Camacho, M. (2018). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva*. Prácticas en positivo y propuestas de mejora. Huelva: Universidad Internacional de Andalucía.
- De la Puente, C. (2018). *Aprendizaje colaborativo y cooperativo en educación obligatoria: una revisión de las publicaciones sobre ambos conceptos*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de la Laguna.
- Díaz-Aguado, M. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004): Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59-89. Recuperado de: <file:///C:/Users/laura/Downloads/99-Texto%20del%20art%C3%ADculo-433-1-10-20070312.pdf>
- Durán, D. (2003). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionales i anàlisi de*

*la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.

- Fernández de Haro, E. (2012). *El Trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*. Universidad de Granada: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de: [http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales\\_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos](http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos)
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, R.; Traver, J., y Candela, I. (2001): *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid, CCS-ICCE.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52.
- Granell, R. (2018). *El trabajo cooperativo como estrategia para mejorar el clima del aula*. (Trabajo Fin de Máster). Universitat Jaume I.
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2014/10/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Higueras-Rodríguez, L., Martínez-Valdivia, E., Morales-Ocaña, A. (2018). Logros y mejoras del rendimiento académico de un centro educativo de difícil desempeño. En F. J. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, 447-450. Madrid: RILME. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/F\\_Javier\\_Murillo/publication/325259397\\_Avances\\_en\\_Democracia\\_y\\_Liderazgo\\_Distribuido\\_en\\_Educacion/links/5b01974c0f7e9be94bd9afd/Avances-en-Democracia-y-Liderazgo-Distribuido-en-Educacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/F_Javier_Murillo/publication/325259397_Avances_en_Democracia_y_Liderazgo_Distribuido_en_Educacion/links/5b01974c0f7e9be94bd9afd/Avances-en-Democracia-y-Liderazgo-Distribuido-en-Educacion.pdf)
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jáuregui, R. (2003): El método de Lancaster. *Educere, El aula, vivencias y reflexiones*, 7 (22), 225-228. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602213.pdf>

- Johnson, D. Y Johnson, R. (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: AIQUE.
- Kugel, P. (1993) How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, (3), 315-328. Recuperado de: <https://www.mach.kit.edu/download/HowProfessorsDevelop.pdf>
- López, M. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico desde 1997 a 2007*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Martín-Cuadrado, A., Corral, M., Catalán, M. (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño: Propuesta de evaluación y actuación. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 153-174. Recuperado de: [file:///C:/Users/laura/Downloads/Dialnet-DiagnosticoDeLosEstilosDeAprendizajeDeEstudiantesD-6164819%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/laura/Downloads/Dialnet-DiagnosticoDeLosEstilosDeAprendizajeDeEstudiantesD-6164819%20(1).pdf)
- Medina, P. (2016). *El aprendizaje cooperativo como mejora educativa: una experiencia con alumnos de 1º de la ESO*. (Trabajo Fin de Máster). Universitat Jaume I.
- ORDEN EDU/1205/2018, de 6 de noviembre, por la que se establecen los criterios para la calificación de los puestos docentes como de especial dificultad en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León nº. 221 del 15 de noviembre de 2018.
- Ovejero, A., Pastor, J. y Moral, M. (2000). Aprendizaje cooperativo un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista electrónica Iberoamericana de Psicología*, 1, (1), 7. Recuperado de: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7298&opcion=documento>
- Pérez-Sánchez, A. y Poveda-Serra, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 1, (26), 73-94. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321884005.pdf>
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Euno-Octaedro.

- Pujolàs, P., Riera, G., Pedragosa, O. y Soldevilla, J. (2005-2006). *Aprender junto alumnos diferentes. El qué y el cómo del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Grupo Editorial Facultad de Educación UVIC.
- Pujolàs, P. y Lago, J. (Coords.). (2011). *El programa CA/AC (“Cooperar para aprender / aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Universitat Central de Catalunya.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 1, (30), 89-112.
- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Santos González, J. y Cabello, J. (2013). "Enseñamos juntos, aprendemos cooperando". Experiencia educativa basada en el aprendizaje cooperativo en el colegio residencia de primera acogida de menores de Hortaleza. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5360158>
- Simons, H. (2011): *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Slavin, R. (1992). *When and why does cooperative learning increase academic achievement? Theoretical and empirical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavin, R. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 3 (30), 785-791. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201201/164871>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valero García, Miguel. (2013). El desarrollo profesional del docente: una visión personal. En D. Escudero, B. Bardí, J. Moreno (Eds.), *Actas de la I Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'13)*, (pp. 60-75). Barcelona: Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. Recuperado de: [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/13779/08\\_Valero.pdf](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/13779/08_Valero.pdf)



Aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Secundaria de un centro de “difícil desempeño”.  
Un estudio de caso.

Viñes, E. (2015). *La disrupción y el aprendizaje cooperativo. Estudio comparativo de dos grupos de 3º de ESO*. (Trabajo Fin de Máster). Universitat Jaume I de Castellón.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. Recuperado de:  
<https://es.scribd.com/document/326167869/Woods-Peter-La-escuela-por-dentro-La-etnografia-en-la-investigacion-educativa-pdf>

Zhenhong, W., Dejun, G., y Ping, F. (2004). Self-concept and Coping Style of Junior High School Students with Different Peer Relationship. *Psychological Science*, 27 (3), 602-605.

## **ANEXO I. GUÍA DE LAS ENTREVISTAS.**

Constaba en inicio de las siguientes cuestiones que se aceptaron como acordes a los objetivos del estudio y que se fueron adaptando al clima de las entrevistas. Estas se muestran a continuación diferenciadas entre aquellas incluidas en la entrevista a profesora y aquellas pertenecientes a la del alumnado:

### **- Guía de la entrevista con la profesora.**

¿Qué es para ti el aprendizaje cooperativo?

¿Con qué dificultades te encontraste al inicio del curso en esta clase?

¿Por esto te decidiste a implementarlo en tu aula?

¿Contaste con apoyos para su implementación?

Durante el primer trimestre, en el cual aún no llevabas a cabo el aprendizaje cooperativo ¿destacarías a algún alumno o alumna como especialmente disruptivo/ o violento/a? ¿Por qué?

Y tras tres meses desde su implementación ¿Has observado disminución en el comportamiento violento de estos alumnos y alumnas en tu clase?

(En caso de respuesta afirmativa) ¿Crees que existe relación entre el cambio actitudinal y las estrategias de trabajo cooperativo en el aula? (hasta qué punto disminuye)

(En caso de respuesta negativa) ¿Por qué crees que el aprendizaje cooperativo no ha cumplido las expectativas iniciales en este sentido?

Antes de trabajar en el aula con el aprendizaje cooperativo ¿cómo trabajaban las alumnas y alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo?

¿Crees que se han visto favorecidos/as por el trabajo en grupos cooperativos? ¿Cómo?

¿Y el resto del alumnado? ¿Cómo crees que se ha visto favorecido (si es que así lo contempla la profesora) por este trabajo en grupos cooperativos?

Desde tu punto de vista, ¿consideras que existe ahora una mayor preocupación entre ellos/as por el aprendizaje de sus compañeros y compañeras de grupo? ¿En qué lo notas?

¿Destacas algún caso por encima del resto?

Y, al contrario, ¿qué alumnado no muestra ninguna preocupación?, ¿a qué crees que se debe?

Su rendimiento académico con respecto al trimestre anterior ¿A mejorado, ha empeorado, o se mantiene estable?

A lo largo de este trimestre ¿has observado que las alumnas y alumnos participaran más en clase? ¿mediante qué indicadores detectas la participación en clase?

¿Qué destacarías como mejorable para el trimestre que viene en esta estrategia cooperativa?

¿Crees que el hecho de ser también la tutora de estos chicos y chicas ha podido influir en los resultados de la implementación del aprendizaje cooperativo en tu clase?

- **Guía de la entrevista con el alumnado.**

¿Os gusta la clase de Geografía e Historia? ¿Por qué?

¿Creéis que habéis aprendido más, menos o igual en esta clase estando en grupos que antes cuando estábais sentados solos/as?

(en caso de respuesta: más o menos) ¿A qué crees que se debe esta diferencia?

Y vuestros compañeros y compañeras de grupo ¿pensáis que han aprendido más o menos o no lo sabéis?

¿Qué le veis de bueno a esto de trabajar en grupos? ¿qué es lo que más os ha gustado? ¿y lo que menos?

¿Cómo sería vuestra clase ideal? ¿qué tiene de diferente a la clase de Geografía e Historia?

¿Cómo es la relación con vuestras y vuestros compañeros y compañeras de vuestro grupo ahora?

¿Creéis que ha mejorado, empeorado o es igual que en el primer trimestre en la clase de Geografía e Historia?

¿Y con el resto de compañeras y compañeros? ¿ha cambiado la relación?

¿Os sentís respetados/as y escuchados/as por los/las demás?

Cuando tienes algún problema con algún/na compañero/a, ¿cómo lo resuelves?, por ejemplo, te insulta ¿qué hacéis?

¿Y antes, al principio de curso, habríais reaccionado de la misma forma?

(en caso de que la respuesta implique algún tipo de violencia) ¿qué crees que se podría hacer para que reaccionarais de forma menos agresiva?

Vuestro comportamiento en esta clase ¿es igual que en el resto de las clases?

¿Os comportáis de forma diferente en clase de Geografía e Historia porque la profesora es vuestra tutora?

## **ANEXO II. CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y CÓDIGOS.**

### **CATEGORÍA 1: CONVIVENCIA.**

Código: Relación entre aprendizaje cooperativo-mejora del comportamiento- preocupación por el aprendizaje de los demás- interés por el propio aprendizaje.

#### **SUBCATEGORÍA 1: Faltas de respeto**

Código: Insultos.

Código: Gritos.

Código: Burlas.

Código: Bromas pesadas.

Código: Agresividad/violencia física.

Código: Amenazas.

Código: Interrupciones.

Código: Mentiras.

Código: Chivatazos.

Código: Malas contestaciones.

#### **SUBCATEGORÍA 2: Acciones de la profesora que implican faltas de respeto del alumnado.**

Código: Estrategias de la profesora para cortar las faltas de respeto entre alumnos/as.

Código: Llamadas de atención de la profesora al alumnado.

#### **SUBCATEGORÍA 3: Reducción de las faltas de respeto.**

Código: Desaparecen gritos, mentiras y chivatazos.

Código: Disminuyen burlas, insultos, interrupciones y agresividad.

Código: Muestras de respeto.

#### **SUBCATEGORÍA 4: Relaciones entre el alumnado.**

Código: Competitividad.

Código: Complicidad negativa.

Código: Complicidad positiva.

Código: Inquietud alumnado TDAH.

Código: Necesidad de ser el centro de atención.

Código: Relación Said-Habiba.

Código: Mejora de la relación Said-Habiba.

Código: Relación Said-resto de la clase.

Código: Mejora de la relación de Said y el resto de la clase.

Código: Relación Fernando-Alane.

Código: Mejora de la relación Fernando-Alane.

Código: Beneficios del aprendizaje cooperativo para Fernando

Código: Relación Alane-resto de la clase.

Código: Mejora de la relación Alane y el resto de la clase.

Código: Gestión de conflictos a partir del aprendizaje cooperativo.

Código: Mejora de la relación con los compañeros y compañeras gracias al aprendizaje cooperativo.

Código: Mejora de la relación con los compañeros y compañeras gracias a la función tutorial y las técnicas de cohesión de grupo.

Código: Asambleas para resolución de conflictos.

Código: “El Club de los Valientes”.

Código: Alumnado que no se siente respetado por sus compañeros y compañeras.

## **CATEGORÍA 2: DESINTERÉS POR SU APRENDIZAJE.**

**SUBCATEGORÍA 1: El alumnado no se implica en su aprendizaje.**

Código: Alumnado ausente frecuentemente.

Código: Alumnado absentista.

Código: Mayoría de alumnos y alumnas que no trabaja en clase.

Código: Mayoría de alumnos y alumnas que no atiende en clase.

Código: Mayoría de alumnos y alumnas que no participa en clase.

Código: Mayoría de alumnos y alumnas que no trabaja en casa.

Código: Repetición de la información por falta de interés.

**SUBCATEGORÍA 2: Dificultades para seguir el ritmo de la clase.**

Código: Alumnado ausente frecuentemente.

Código: Alumnado absentista.

Código: Inquietud alumnado TDAH.

Código: Distracciones/nerviosismo.

## **CATEGORÍA 3: INTERÉS POR SU APRENDIZAJE.**

Código: Relación entre aprendizaje cooperativo-mejora del comportamiento- preocupación por el aprendizaje de los demás- interés por el propio aprendizaje.

**SUBCATEGORÍA 1: El alumnado se implica en su proceso de aprendizaje.**

Código: Alumnado puntual.

Código: Mayor cantidad de alumnos y alumnas que atiende en clase.

Código: Mayor cantidad de alumnos y alumnas que trabajan en clase.

Código: Mayor cantidad de alumnos y alumnas que participan en clase.

Código: Mayor cantidad de alumnos y alumnas que trabaja en casa.

Aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Secundaria de un centro de “difícil desempeño”.  
Un estudio de caso.

Código: Preocupación por resultados.

Código: Mejora de los resultados.

## **SUBCATEGORÍA 2: Trabajo en grupo/Motivación del alumnado.**

Código: Estrategia de aprendizaje cooperativo.

Código: Refuerzos de estructuras cooperativas.

Código: Ayuda dentro de los grupos cooperativos.

Código: Preocupación por el aprendizaje de los/las demás.

Código: El alumnado cree que ha aprendido más estando en grupos en parte por la ayuda dentro del grupo.

Código: Interés por el aprendizaje gracias al aprendizaje cooperativo.

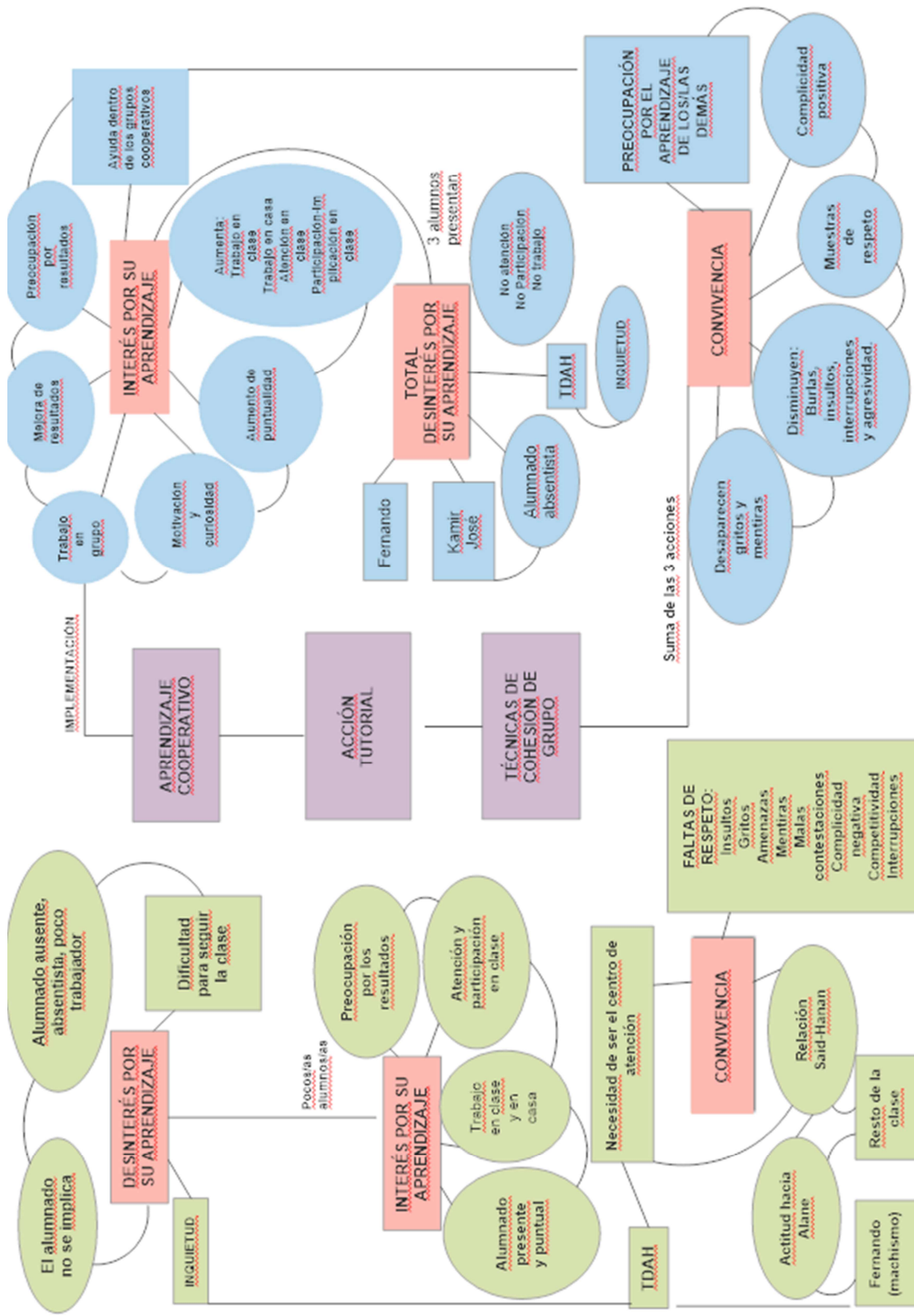
Código: Disminuyen las distracciones y el nerviosismo.

Código: Disminuye la falta de autonomía.

Código: No le gusta la asignatura, pero aun así trabaja.



### ANEXO III. MAPEO CONCEPTUAL.



Aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Secundaria de un centro de “difícil desempeño”.  
Un estudio de caso.