

Trabajo Fin de Máster
“Estudios de género: Mujeres, cultura y sociedad”
Itinerario: Género y Educación Igualitaria



*Aprendizaje Cooperativo en Secundaria:
Una estrategia inclusiva en perspectiva de género*

Autora: Ignacia Berenguel Aguilera

Tutora: Ángeles Arjona Garrido

Universidad de Almería

Junio 2013

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN QUE SE INVESTIGA	10
3.1 EDUCACIÓN SELECTIVA <i>VERSUS</i> EDUCACIÓN INCLUSIVA	10
3.1.1. Educación selectiva	
3.1.2. Educación inclusiva	
3.2 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	25
3.2.1. Concepto de Aprendizaje Cooperativo	
3.2.2. Fundamentos teóricos	
3.2.3. Ventajas del aprendizaje cooperativo	
3.2.4. Los pilares del aprendizaje cooperativo	
3.3 EL PROGRAMA CA/AC: COOPERAR PARA APRENDER /APRENDER A COOPERAR	36
3.3.1. Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo	
3.3.2. Ámbito de intervención B: Trabajo en equipo como recurso para enseñar	
3.3.3. Ámbito de intervención C: Trabajo en equipo como contenido a enseñar	
3.3.4. Evaluación del trabajo en equipo	
4. METODOLOGÍA	58
4.1. POR QUÉ UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	59
4.2. CRITERIOS EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	64
4.2.1. Credibilidad	
4.2.2. Transferibilidad	
4.2.3. Dependencia	
4.2.4. Confirmabilidad	
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	69
4.3.1. La observación	

4.3.2. Análisis de documentos

4.3.3. Las entrevistas

4.4. PROCEDIMIENTO || 74

4.5. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN || 78

5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN || 79

5.1. ESCENARIO DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN || 79

5.1.1. El centro

5.1.2. El alumnado: la clase de 1º A, B y C

5.1.3. El proyecto de centro

5.1.4. Proyecto de innovación educativa

5.1.5. Plan de igualdad

5.1.6. Plan de convivencia

5.2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE
COOPERATIVO EN EL AULA DE 1ºA, B Y C || 91

5.2.1. Potencial innovador de la profesora

5.2.2. El Programa CA/AC: Cooperar para Aprender/Aprender a
Cooperar

5.2.3. Ambiente de aula: Actitudes y conflictos

5.2.4. Relaciones entre el alumnado

5.2.5. Aprendizaje del alumnado

5.2.6. Interdependencia de equipo

5.2.7. Concepto de Aprendizaje Cooperativo

5.3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: PROPUESTAS DE MEJORA || 130

5.4. RESULTADOS OBTENIDOS TRAS INCORPORAR LAS PROPUESTAS
DE MEJORA || 134

5.5. LOGROS ALCANZADOS || 138

5.5.1. Logros alcanzados desde el punto de vista de la profesora

5.5.2. Logros alcanzados desde el punto de vista del alumnado

6. CONCLUSIONES || 142

7. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS DE FUTURO || 146

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS || 148

Agradecimientos

Este trabajo va dedicado a muchas personas, pero sobretodo, a las chicas y chicos protagonistas de esta investigación y a su profesora por abrirme las puertas del aula.

A mi tutora, Ángeles Arjona, por su dedicación, confianza y por no haber dudado en dirigir este proyecto.

A mi padre, siempre presente.

A mi madre, por su valentía y coraje.

Y por último, pero no menos importante, a Manolo, por sus innumerables aportaciones, apoyos, consejos, y ánimos; por enseñarme que para conseguir un sueño o alcanzar una meta lo único que se necesita es creer en sí mismo, y por estar siempre ahí.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que se describe en las siguientes páginas surge como una necesidad en nuestra labor docente para intentar dar respuesta a una sociedad muy diversa y heterogénea: la de El Poniente Almeriense. Ello nos lleva, además, a reflexionar sobre nuestra práctica docente y en la manera en que transmitimos a nuestro alumnado valores democráticos igualitarios, sobre el tipo de formación en igualdad de oportunidades que realmente ofrecemos, o a propósito de cómo eliminamos prejuicios y estereotipos de género en nuestras aulas.

Después de analizar ambas situaciones, queda patente que una de las necesidades más importantes de los Institutos de Educación Secundaria en general, y de los de El Poniente Almeriense en particular, se centra en tratar de buscar estrategias y formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se pretende que las alumnas y los alumnos se conviertan en personas capaces de aprender, cooperar y establecer relaciones con los miembros del otro sexo libres de prejuicios sexistas y de violencia. Estos procesos, además, deben potenciar aprendizajes que valoren la riqueza de la diversidad con el fin de apuntar hacia la igualdad de oportunidades en términos de equidad.

Necesitamos, por tanto, de una educación, como señala Subirats (2009), que incorpore autonomía, responsabilidad e interés por los demás, y que tenga en cuenta que tanto mujeres y hombres tienen derecho a la misma atención, el mismo respeto, y el mismo derecho al protagonismo. Durante este proceso de búsqueda encontramos una metodología inclusiva basada en el Aprendizaje Cooperativo a través de la cuál se mejora el aprendizaje y el rendimiento académico de todo el alumnado, aumenta la motivación de discentes y docentes, y se potencian las relaciones sociales e intelectuales en un clima de igualdad, respeto y solidaridad. En este sentido, compartimos la perspectiva de Pujolás (2002: 87) cuando señala:

En lugar de cambiar la organización de las clases y la manera de enseñar, y poner más recursos y usarlos para hacer posible que aprendan juntos, en una misma clase, alumnos y alumnas diferentes, se opta por seleccionar y separar al alumnado “diferente” para poder seguir enseñando al resto como siempre se le ha enseñado.

En este estudio expondremos, en primer término, el marco legislativo actual en educación, centrándonos en las medidas de atención a la diversidad que se establecen para el alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en Andalucía. Abordaremos teóricamente los dos modelos educativos que se establecen, el modelo de escuela selectiva o segregada por niveles de rendimiento y el modelo de escuela inclusiva, y trazaremos las bases del Aprendizaje Cooperativo como un tipo de metodología inclusiva sobre la que se desarrolla el Programa implantado en la clase objeto de nuestro estudio, “Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”.

Seguidamente, detallaremos la metodología que hemos aplicado, de corte cualitativo, especificando el por qué hemos decidido llevar a cabo este trabajo con un enfoque investigación-acción, y los criterios que hemos tenido en cuenta para dar calidad a la información. Señalamos, además, las técnicas e instrumentos que hemos seleccionado para conseguir nuestro propósito, el procedimiento seguido y la planificación temporal de la investigación.

A continuación, nos centraremos en la investigación propiamente dicha, puntualizando aspectos relevantes del centro donde se desarrolla la investigación, y de las y los participantes. Analizaremos, además, la implementación del Programa de Aprendizaje Cooperativo en el aula objeto de estudio, detallaremos las propuestas de mejora que le recomendamos a la docente, y finalizaremos con los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llega a raíz de los mismos.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo fundamental de este trabajo de investigación intenta conocer la influencia de la implementación de un Programa de Aprendizaje Cooperativo en un grupo de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria y su profesora, atendiendo de forma especial a la perspectiva de género.

Para acercarnos a este principal objetivo amplio planteamos los siguientes objetivos secundarios:

- Conocer las relaciones que se establecen entre el alumnado y alumnado-profesora cuando se implementa en el aula un Programa de Aprendizaje Cooperativo.
- Explorar cómo contribuye el trabajo en grupos cooperativos en las relaciones entre alumnas y alumnos en una clase de 1º ESO.
- Percibir la influencia que ejerce una metodología de Aprendizaje Cooperativo en el comportamiento del alumnado y en la forma de administrar los conflictos de aula.
- Averiguar el resultado de la metodología de tipo cooperativo sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumnado de 1º ESO en la clase de matemáticas.
- Comprobar los efectos de la implementación de una metodología propia de un modelo de escuela inclusiva (Aprendizaje Cooperativo) dentro de una organización de corte selectivo como son los agrupamientos flexibles.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN QUE SE INVESTIGA

3.1. EDUCACIÓN SELECTIVA VERSUS EDUCACIÓN INCLUSIVA

La sociedad española actual se caracteriza por su gran heterogeneidad, entre otras, como consecuencia de la globalización económica a la que hemos estado asistiendo y desde donde parten situaciones económicas y sociales muy contradictorias. Esta realidad se refleja en nuestras aulas, configuradas por alumnado diverso y con diferentes necesidades pedagógicas. Ante tal situación, al sistema educativo actual se le presenta un gran reto: dar respuesta a esta realidad, buscando modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la legislación educativa española actual, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, se hace eco y promueve una educación democrática y de calidad para todo el alumnado, *independientemente de sus condiciones y circunstancias*, garantizando explícitamente los principios de equidad, igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, justicia social y la no discriminación, como así se refleja en su artículo 1, Capítulo I:

El sistema educativo español (...) se inspira en los siguientes principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (...).
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (...).

Estos objetivos, igualmente, se incluyen entre los objetivos de la Educación Secundaria:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales (...) Artículo 23, Capítulo III.

Por su parte, en el ámbito Andaluz, donde se sitúa el centro educativo objeto de nuestra investigación, en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), al igual que en la anterior, se garantiza una educación de calidad para todas y todos los andaluces.

- b) Garantizar la calidad del sistema educativo de Andalucía.
- c) Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- e) Favorecer el éxito escolar del alumnado, en función de sus capacidades, sus intereses y sus expectativas, y la escolarización en educación infantil y en enseñanzas postobligatorias.
- h) Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- i) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la

convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres. (...) Artículo 5, Título Preliminar de la LEA.

(...) h) La igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación (...) Artículo 7, Capítulo 1 de la LEA.

La Ley de Educación de Andalucía se concreta en la Orden de 25 de julio de 2008, que regula y desarrolla las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en los centros docentes públicos, establece unos principios de atención a la diversidad de carácter inclusivo, aportando así los fundamentos necesarios que ayuden a conseguir que la calidad de la educación sea efectiva.

(...) Las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente. Artículo 2, Capítulo I.

Sin embargo, en el mismo texto, entre las medidas que establece para atender a la diversidad, organizativas y curriculares, podemos encontrarlas tanto de carácter selectivo: *agrupamientos flexibles o desdoblamientos de grupos*, como de carácter inclusivo: *apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula*.

Con carácter general, los centros docentes harán una propuesta de organización académica para la atención a la diversidad que podrá comprender las siguientes medidas:

a) Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo.

b) Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza.

c) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua castellana y literatura y de Matemáticas (...).

Artículo 6, Capítulo II.

En un intento de aclarar en que consisten las estrategias organizativas que la normativa desarrolla, pasamos a analizarlas brevemente. Los *agrupamientos flexibles* se basan en la organización del aula formando grupos de alumnas y alumnos en función de su capacidad o nivel curricular. Con respecto a los *desdoblamientos de grupos*, se distribuye al alumnado de una clase en varios grupos, también según su capacidad, trabajando cada uno de ellos con una profesora o profesor, en aulas y con estrategias metodológicas diferentes. Ante este tipo de situaciones, Fisher, Roach, y Frey (2002) muestran que aquel alumnado agrupado con menos capacidad, presenta una autoestima y expectativas más bajas, así como el estigma de ser considerado como menos inteligentes. En consonancia, señala el proyecto INCLUD-ED (2011) que estas prácticas generan exclusión social y educativa, proporcionando una calidad inferior que al resto de compañeras y compañeros. Y en cuanto a realizar *apoyos en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula*, junto a sus compañeras y compañeros, y utilizando las mismas metodologías, son numerosas las investigaciones como las de Pujolás (2009) o las del proyecto INCLUD-ED (2011), que inciden en la notable mejora del rendimiento de alumnado con un nivel curricular inferior, contribuyendo además a mejorar la convivencia escolar.

Después de este breve análisis de la legislación educativa actual, en la que se establece de forma explícita un planteamiento teórico inclusivo, centrado en la educación integral del alumnado, en la consecución de su máximo desarrollo personal y social, y en una educación basada en la igualdad de oportunidades para todas y todos, comprobamos que las actuaciones que podemos llevar a cabo para atender a la diversidad del alumnado, quedan en una cierta indeterminación en su aplicación, ya que además, mantiene la posibilidad de establecer medidas segregadas o selectivas, lo que no deja de ser ambiguo. De esta forma, cada centro educativo puede alinearse en uno u otro modelo dentro de su proyecto de centro, e incluso implantar prácticas y estrategias inclusivas dentro de una organización de centro selectiva, lo que suele desembocar en importantes disonancias y contradicciones en el momento de su aplicación.

El decantarnos por un modelo de escuela u otro, dependerá de cómo entendamos o concibamos la educación, la función social de la escuela, y las finalidades que le atribuyamos, pues como indica Pujolás (2004:22) “no se trata de dos escuelas que enseñan cosas completamente distintas, (...) es una cuestión, de énfasis, de prioridades y de finalidades”. A lo largo de los siguientes apartados analizaremos estos dos modelos de escuela, selectiva e inclusiva.

3.1.1. Educación selectiva

Diferentes colectivos como las mujeres, alumnas y alumnos de clases sociales marginales, estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, grupos culturales minoritarios o personas con discapacidad, han sufrido en el sistema escolar, como señala Parrilla (2002), hasta la introducción de medidas democratizadoras, situaciones similares de segregación, pues la diversidad, tanto en el ámbito educativo como social, se ha considerado como un problema y, por lo tanto, la tendencia ha sido luchar contra ella. En educación, siguiendo a Fernández (1998) y Gimeno (2000) dicha diversidad se ha ordenado y tratado de forma diferente al resto. En una primera etapa únicamente excluyéndolos, pues la función de la escuela se basaba entonces en preparar sólo a los hombres de las elites sociales; y en un segundo momento, ya reconocido el derecho de las personas a la educación, segregándolas en un sistema educativo dual que mantendría un tronco general, el dominante y el considerado universal; y en paralelo al mismo, las respuestas especiales, consistentes en una versión diluida de aquel, estableciéndose diferentes contenidos y normas de comportamiento.

3.1.1.1. Principios de la escuela selectiva

El discurso ideológico de la escuela selectiva, segregadora o excluyente es denominado por Neil Postman, como *el dios de la utilidad económica*, ya que:

La idea impulsora (de este discurso) es que la finalidad de la enseñanza es preparar a los niños para entrar, de manera competente, en la vida económica de una comunidad. De esto podemos deducir que cualquier actividad escolar que no se proponga fomentar este objetivo se considera una futilidad o algo ornamental, es decir, una pérdida de un tiempo muy valioso (Postman, 2000:35-36).

Este modelo de escuela que segrega, propia de sistemas tradicionales, y que le otorga un gran valor al estatus social, al poder, la competitividad, al éxito social y al androcentrismo, como señala García (1995), se presenta en nuestra legislación educativa actual, tal y como hemos expuesto anteriormente, como una alternativa para atender a la diversidad de nuestro alumnado.

Algunas de estas prácticas segregacionistas en nuestro sistema educativo actual, *agrupamientos flexibles* o *desdoblamientos de grupos*, consisten en separar al alumnado en itinerarios educativos en función de su capacidad, nivel curricular o rendimiento escolar, creándose por tanto agrupamientos homogéneos, consistiendo estos, y de acuerdo con la definición establecida por la Comisión Europea (IN-CLUDED, 2011:38), “en adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar”.

El modelo educativo selectivo se caracteriza, siguiendo a Pujolás (2004) por valorar más las capacidades que los procesos; generar una escuela sólo para un alumnado determinado pues no todos poseen capacidad ni voluntad para adquirir conocimientos; por medir su calidad por el número de alumnas y alumnos que consiguen éxito escolar, por lo que se hace necesario sólo contar con aquel alumnado con un nivel curricular alto o muy alto para mantener el índice de estadísticas elevado; tender a homogeneizar la escuela como forma de solventar la diversidad, no considerando por tanto las individualidades de las personas; e insistir en la necesidad de formar alumnas y alumnos cuanto más hábiles y competentes mejor.

Riera (2011) apunta, además, que se trata de una escuela centrada, por un lado,

en una estructura de aprendizaje individualista, donde el alumnado trabaja sin relacionarse con sus compañeras y compañeros, al considerarse éste *un factor entorpecedor del aprendizaje*, y sólo dependerá de ella o él alcanzar o no los objetivos establecidos; y, por el otro, en un aprendizaje competitivo, rivalizando entre sí para ser la primera o el primero de la clase. Con ello, se enfatizan las dificultades del alumnado, y se consigue que sólo unos cuantos alcancen el éxito escolar estableciendo varios niveles curriculares y por lo tanto la no igualdad de oportunidades.

3.1.1.2. Efectos de la escuela segregada

El Proyecto IN-CLUDED¹ (2011) se centra en analizar qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos. En la Educación Obligatoria agrupa en cuatro grandes áreas los efectos del modelo selectivo de agrupamiento en itinerarios:

- “Efectos sobre el aprendizaje”. El alumnado más perjudicado es aquel con menor rendimiento pues a los grupos de nivel bajo se les ofrece un aprendizaje de menor calidad, lo que ralentiza su aprendizaje y, provoca, además, que se generen y se perpetúen desigualdades entre las y los estudiantes distribuidos en distintos grupos según nivel de rendimiento. Sin embargo, quien sí se beneficia, o al menos su rendimiento no se ve afectado, es el alumnado de niveles superiores.
- “Efectos sobre las expectativas del alumnado y sobre las expectativas del profesorado”. El alumnado que es designado a niveles inferiores, al ser consciente de la posición que ocupa al ser clasificado, generalmente, merma su confianza en su propia capacidad, en su autoestima y en sus expectativas, lo que contribuye a la segregación, a la estigmatización y a la estratificación social. Las

¹ Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea

expectativas del profesorado con respecto a sus estudiantes, también influirán en su actitud y comportamiento hacia algunos discentes, pues la enseñanza en los grupos de nivel alto tiende a llevar un ritmo más rápido, mientras que en los grupos de nivel bajo es más lenta y con menor nivel de exigencia.

- “Incidencia sobre el efecto de los compañeros y compañeras en el aprendizaje”. El alumnado, al ser clasificado por nivel de rendimiento académico, el de nivel medio y bajo no cuenta con los efectos positivos que les podría proporcionar el alumnado de nivel superior.
- “Efectos sobre la movilidad entre niveles”. Existe la posibilidad que el alumnado cambie de nivel, pero se ha demostrado que si dicho cambio es descendente el abandono escolar aumenta afectando principalmente a chicas, a alumnado de mayor edad y a quienes presentan un nivel de renta menor. Y, por otro lado, las reducidas posibilidades de movilidad hacia niveles superiores hace que aumente la insatisfacción del alumnado.
- “¿Quiénes resultan más perjudicados?”. Aquellos centros que cuentan con alumnado de diferentes etnias, con resultados académicos previos y con distintos niveles socioeconómicos, son más propicios en implantar los agrupamientos por rendimiento, por lo que se encuentran con muchos más grupos de nivel bajo formado por alumnado inmigrante principalmente, y con el de bajo estatus socioeconómico. Esta situación tiene un efecto especialmente dañino sobre las oportunidades de aprendizaje de estas chicas y chicos.

Una reflexión muy oportuna, a colación de los efectos de la selección, es la que realiza Pujolás (2002:85), que muy acertadamente se cuestiona quién y sobre qué criterios se decide a qué grupo debe de ir una alumna o alumno determinado:

(...) más de un alumno se puede encontrar que sea atendido, por error, en un grupo

distinto al que le correspondería propiamente, de tal forma que lo que inicialmente pudo ser una equivocación acabe confirmándose y se convierta en una verdad (...) ¿Quién es capaz de decidir, sin miedo a equivocarse, sobre algo tan delicado para un alumno y a la vez tan poco objetivo, con el riesgo de que pueda tener consecuencias tan nefastas para él?

Entre las conclusiones que arroja el proyecto IN-CLUDED (2011), señalamos que con la separación del alumnado en itinerarios se impide:

- Que el alumnado desarrolle al máximo su potencial educativo.
- La consecución de los objetivos de igualdad y democracia en la práctica educativa, puesto que dichos términos implican no solo el derecho a ser educado en un ambiente no segregado, sino también el de alcanzar la igualdad en las oportunidades de aprendizaje para poder integrarse en la sociedad en el futuro.
- El desarrollo de relaciones positivas entre distintos grupos étnicos pues se reducen las oportunidades de entablar amistades interraciales y sin esas relaciones resulta complicado conseguir tolerancia y entendimiento interracial y luchar contra los prejuicios raciales.

3.1.2. Educación inclusiva

A principios de los años noventa se inicia, a nivel internacional, promovida y expandida por la UNESCO, una nueva conciencia social sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación. Como consecuencia de ello, se celebra en Jomtien en 1990, un Conferencia en la que se promueve, desde el ámbito de la Educación Especial, la idea de una Educación para Todos, configurándose así, el germen de la idea de inclusión. Tal es la expansión que adquiere esa nueva conciencia sobre la exclusión y las desigualdades, que lleva a la Organización de las Naciones Unidas a celebrar, en 1994, una segunda Conferencia en Salamanca donde se asumirá la idea de desarrollar o promover sistemas

educativos con una orientación inclusiva, “y se orientará la inclusión a todo el alumnado, no sólo a aquel con Necesidades Educativas Especiales” (Parrilla, 2002:12).

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (UNESCO, 1994:59).

Como consecuencia del origen del concepto de *inclusión* o *educación inclusiva*, en el ámbito de la Educación Especial, crea en algunos países cierta confusión, sin embargo, a nivel internacional el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todo el alumnado (Stainback y Stainback, 1999; Parrilla Latas, 2002; Ainscow, 2005; Ainscow y Echeita, 2011).

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005:14).

A partir de esta perspectiva, se desprende que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las

respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles y, por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

3.1.2.1. Qué entendemos por educación inclusiva

Actualmente no existe una definición cerrada y unívoca de *Educación Inclusiva* al tratarse de un proceso a partir del cuál se ofrece la oportunidad a todas las alumnas y alumnos, sin exclusión, aprender de y junto a sus compañeras y compañeros de aula dentro de la clase ordinaria (Carrington, 1999; Stainback y Stainback, 1999; Echeita y Sandoval, 2002; Susinos, 2002). Sin embargo, con la intención de aproximarnos a sus principios, objetivos y finalidades, aquí hemos optado por hacer un pequeño recorrido por las definiciones que han dado algunos de los autores más influyentes en la materia.

Partimos de la definición del *Index of Inclusion*, un conjunto de materiales elaborados en el Reino Unido para orientar a las escuelas hacia la inclusión y realizados por autores de reconocido prestigio y experiencia en el ámbito de los proyectos inclusivos como Booth y Ainscow (2000), quienes afirman que “la inclusión en la educación implica procesos de incremento de la participación de estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas locales”.

En esta línea, Barton (1998:85) contempla la *Inclusión* como un proceso:

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos– tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.

Por su parte, Farrell (2001) considera que la inclusión trata del “grado en que

una escuela o comunidad acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por la contribución que hacen”. Stainback, en su obra *Aulas Inclusivas* la define como “el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula”, y enfatiza en la idea de la inclusión como proceso de construcción de comunidad:

(...) organizarse de tal modo que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados (...) los dones y talentos de cada cual (...) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad (Stainback, 1999:11).

Otro de los autores más interesados en impulsar el conocimiento y desarrollo de la inclusión educativa en España es Echeita (2008:13), señala que la *inclusión educativa* es un concepto que reúne diversos aspectos tendentes a conseguir un mismo fin “favorecer un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas”:

La inclusión educativa debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad (...) aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado.

Y la educación inclusiva supone para Onrubia (2009:50) “una apuesta por la reforma y transformación global de la escuela y de los sistemas educativos situando la capacidad de responder de manera no excluyente ni segregadora a la diversidad de los alumnos, y de promover el éxito escolar y la inclusión social de todos los alumnos, como eje de la calidad de la enseñanza”.

De las definiciones aquí seleccionadas, extraemos, por un lado, que la inclusión aparece como respuesta a la diversidad de nuestras aulas, considerada ésta como un

valor positivo y enriquecedor que fortalece la clase ofreciendo, por tanto, mayores oportunidades de aprendizaje, al tratarse de un planteamiento dirigido a todo el alumnado y, al mismo tiempo, como una forma de aproximarnos a una educación de calidad, al ser un proceso continuo de mejora de la escuela.

Debemos educar a los niños y niñas en clases heterogéneas, donde se acepte, se acoja y se fomente la diversidad del alumnado. (...) Es indudable que las escuelas deben satisfacer las necesidades de las comunidades a las que atienden. Es por ello que las comunidades heterogéneas necesitan escuelas que puedan adaptarse a la diversidad. Somos conscientes de que, en general, esto es un defecto de las escuelas (Porter, 2003:37).

Y, por otro, que es una filosofía de aceptación, donde todos los discentes son valorados y respetados, lo que favorece la participación del alumnado en la sociedad, siendo el mejor camino para desarrollar sociedades solidarias con igualdad de oportunidades, pues encierra valores como la igualdad, la tolerancia, la justicia y la solidaridad.

Todos los miembros de las clases inclusivas tienen un sentido de pertenencia al grupo. Los alumnos no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo. El objetivo no puede ni debe consistir en obviar las diferencias, en no tener en cuenta la diversidad de la sociedad (Sapon-Shevin, 1999:37).

Por todo ello, diversos autores coinciden en señalar que la escuela inclusiva debe plantearse cuestiones fundamentales que afectan a la estructura global de la organización, pues “es un enfoque de transformación de lo ordinario más que de participación en lo ordinario” Molina (2007:23), necesitando, por ende, de cambios educativos y reformas tanto en aspectos metodológicos (espacios, tiempos, materiales, organización, tareas...), del currículo, de los roles y propósitos del profesorado, como del resto de profesionales que trabajan en el sistema (Aiscow y Echeita, 2011).

Desde esta perspectiva, Pujolás (2012) establece que la intervención educativa

debe de realizarse profundizando en tres direcciones. En su conjunto se configura un enfoque inclusivo que nos permite atender de forma adecuada la diversidad del alumnado en un mismo aula: *Personalización de la enseñanza*, con el objetivo de adecuar lo que pretendemos enseñar a las características personales del alumnado de una misma clase; *Autonomía de los estudiantes*, cuantos más alumnos y alumnas haya en un grupo-clase que sean capaces de autorregular su aprendizaje, mejor, pues más podrá el profesorado atender a los que son menos autónomos y necesitan más apoyo para poder aprender; y la *Estructuración cooperativa del aprendizaje*, de tal forma que el alumnado, sea capaz de enseñar, cooperar y ayudarse mutuamente a la hora de aprender.

3.1.2.2. Argumentos a favor de la escuela inclusiva

Realizar este proceso de innovación y mejora educativa no es tarea fácil, pero tampoco imposible; es por ello que, en aras de justificar que avanzar y apostar por una escuela inclusiva es posible, exponemos a continuación, siguiendo a Riera (2010), una serie de consideraciones psicopedagógicas, sociológicas y éticas que argumentan tal necesidad.

Desde un punto de vista psicopedagógico, la escuela se convierte, por un lado, en un lugar fundamental en el que el alumnado establece interacciones con sus iguales, mejorando con ello su desarrollo y consolidando relaciones sociales con los demás, pues dichas experiencias se repetirán a lo largo de su vida. Y, por otro, desde un punto de vista pedagógico, el proceso de desarrollo y el de aprendizaje están unidos, “el uno es causa y efecto del otro, el desarrollo condiciona el aprendizaje, y este, a su vez, posibilita un mayor desarrollo”, por tanto, la relación e interacción entre iguales es fundamental para el aprendizaje de todo el alumnado.

En cuanto a los argumentos de carácter sociológico, debemos de tener en cuenta que vivimos en una sociedad muy heterogénea y por tanto debemos de enseñar y

aprender a vivir en dichos entornos. Por lo que se hace necesario que en la escuela se desarrollen experiencias y prácticas basadas en la heterogeneidad.

Y, en cuanto a las *razones éticas*, tal vez las más importantes, se fundamentan en tres principios: *el derecho a la educación*, el cuál tenemos reconocidos todas las personas, aunque en la práctica sigan existiendo miles de niños y niñas que no tienen acceso a ella; *el derecho a la igualdad de oportunidades*, igualmente reconocido y en ocasiones ignorado como el anterior, pero no hay que confundirlo con tratar a todo el alumnado por igual, sino tratar a cada alumno o alumna en función de sus necesidades y características específicas; y *el derecho a participar en la sociedad*, ningún alumno o alumna, excepto si hubiese razones de peso que lo justifiquen, por razón de sexo, etnia, religión, nivel curricular, discapacidad ... se le debe de ofrecer un currículo diferente o de menor calidad que la que se ofrece al resto del alumnado, recibir una enseñanza separada por motivo de sexo o tener restricciones a la hora de acceder a la escuela.

Otros argumentos a favor de la escuela inclusiva tienen que ver con la calidad de la educación, pues si ésta se realiza en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa tanto para el alumnado que tiene un mayor desarrollo y una socialización más completa, y para el resto ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración.

3.1.2.3. Escuela inclusiva y aprendizaje cooperativo

Señalan Riera (2011) y Pujolás (2012) que, *educación inclusiva* y *aprendizaje cooperativo* son dos conceptos diferentes pero estrechamente relacionados, pues se implican mutuamente. El primero hace referencia a un modelo o filosofía de escuela que requiere de una estructura cooperativa de la actividad. Y, el segundo, si bien se sitúa en el campo de la didáctica, exige que las aulas sean inclusivas para que en el proceso enseñanza-aprendizaje se adquieran los valores relacionados con la cooperación.

Como hemos señalado en distintas ocasiones en esta investigación, para que un aula sea realmente inclusiva es necesario romper o pasar de prácticas o estructuras de la actividad individualistas y/o competitivas, a prácticas o estructuras de la actividad cooperativa.

Esta pedagogía centrada en las niñas y los niños y basada en la cooperación, defendida por la UNESCO desde 1995 donde es considerada como *el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos*, se hace necesaria en las aulas inclusivas de hoy, por la propia estructura del currículum en torno a las competencias básicas que establece la LOE, y por aparecer como un elemento clave e imprescindible para atender la diversidad del alumnado en el aula.

3.2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo no es algo nuevo en educación. De su práctica, como señalan Slavin (1986), Ovejero (1990), Johnson y Johnson (1999), y Pujolás (2009) se hablaba ya en el Talmud, donde se afirmaba que para aprender es necesario una compañera o compañero de aprendizaje. Siglos después, destacados filósofos, como Sócrates o Séneca, y grandes educadores como Quintiliano, abogan por una enseñanza en grupos pequeños donde cada aprendiz enseña a los demás. En esta misma línea continuará Comenius (1592-1670), precursor de la pedagogía moderna, quien creía que, los estudiantes se beneficiarían tanto de enseñar a otros estudiantes como de ser enseñados por ellos. Señala, además, que se debía reunir en las escuelas a toda la juventud de uno u otro sexo, planteando una igualdad de géneros y considerando a la mujer también dotada de entendimiento, ágil y capaz de la ciencia e igualmente “destinadas a elevadas misiones”; y no entendía por qué razón se les apartaba del conocimiento y entendimiento de las ciencias, Martínez (sd).

A finales del siglo XVIII, en Inglaterra, Joseph Lancaster y Andrew Bell utilizaron los grupos de aprendizaje cooperativo en sus aulas con grandes éxitos,

exportándose sus prácticas a Estados Unidos, en cuyo fomento y desarrollo destacará Francis Parker a finales del siglo XIX y John Dewey, que las introducirán en su modelo de instrucción democrática, Ovejero (1990:156) y Johnson y Johnson (1999:272). Sin embargo, a finales de los años treinta, se empezó a “enfaticar el uso de la competencia interpersonal” Johnson y Johnson (1999:273) en las escuelas norteamericanas, expandiéndose a las del mundo occidental en general. No será hasta los años setenta, cuando vuelva a aparecer el interés por el uso del aprendizaje cooperativo de la mano de los investigadores David y Roger Johnson y sus colaboradores en la Universidad de Minnesota, quienes desarrollan uno de los métodos más conocidos “Learning Together” (aprender juntos), a los que le han seguido distintos autores creando diversas técnicas para su aplicación y una multitud de investigaciones que demuestran su efectividad en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y social del individuo. Hoy, el uso del aprendizaje cooperativo se está llevando en las escuelas de diferentes países como EEUU, Canadá, Israel o Países Escandinavos llegado, además, “a los programas de resolución de conflictos y de mediación de pares” (Johnson y Johnson 1999:273). En nuestro país, actualmente se está implantando con muy buenos resultados el programa “Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar” coordinado por la Universidad de Vic. Se trata de plasmar en el aula tanto las ideas de Spencer Kagan (2003) como la de Johnson y Johnson, mencionada anteriormente, combinado con un sistema de gestión y cohesión de los grupos de alumnado. Al tratarse del Programa que se está implantando en el contexto de nuestra investigación se realizará más adelante una explicación detallada del mismo.

3.2.1. Concepto de aprendizaje cooperativo

Uno de los principios de la Ley de Educación actual es proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, consiguiendo con ello que todo el alumnado, en igualdad de oportunidades, alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

Teniendo en cuenta esto, y siendo conscientes de que las escuelas reciben cada vez un alumnado más diverso, puesto que la sociedad, como señala Fernández (2001), lo es también, se nos plantea en los centros educativos un gran reto: conseguir que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades en función de sus posibilidades y necesidades, respetando su singularidad y contemplando ésta como una característica intrínseca de la realidad humana.

Para lograrlo, y apoyándonos en numerosas investigaciones, es apropiado proponer el aprendizaje cooperativo como un procedimiento clave para adaptar la educación a la gran diversidad de nuestro alumnado.

Pero, ¿qué entendemos por aprendizaje cooperativo?

Antes de contestar a esta pregunta debemos de definir qué se entiende por cooperar y por colaborar, pues son conceptos que tienden a confundirse cuando se hace referencia a aprendizaje cooperativo.

En el Diccionario de la Real Academia Española el concepto “cooperar” viene definido como *obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin*, y la definición dada de “colaborar” es *trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra*.

Las dos acepciones coinciden en “trabajar con otro u otras personas”, sin embargo, y siguiendo a Pujolás (2009) si las analizamos etimológicamente, ambas provienen del latín, la primera de “co-operare”, “operare cum”, que significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse el uno por el otro, y la segunda de “co-laborare” “laborare cum”, que significa “trabajar juntamente con”. Por lo tanto, y coincidiendo con Pujolás (1999) y Durán (2002), la cooperación complementa a la colaboración en aspectos como solidaridad, ayuda mutua o generosidad que, en su conjunto, posibilita una relación entre los miembros de un equipo cooperativo más afable y cordial.

Las definiciones formuladas al concepto de *aprendizaje cooperativo* son múltiples y de diversa índole pues, como hemos comentado anteriormente, ha sido y sigue siendo objeto de numerosas investigaciones, sobre todo a partir de los años setenta del siglo pasado, cuando surge como una metodología alternativa a las aulas tradicionales. Siendo conscientes de ésto, y tras consultar la obra de diversos autores (Deutsch, 1962; Johnson y Johnson, 1999; Ovejero, 1990; Fabra, 1992; Serrano y Calvo, 1994; Díaz Aguado, 1996, 2005; Solé, 1997; Rué, 1998; Stainback, 1999; Bonals, 2000; Kagan, 2003; Pujolás 2009), creemos que las que mejor se ajustan al contexto de nuestro estudio son las siguientes:

Morton Deutsch (1962) definía una situación social cooperativa como:

Aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos.

Por su parte, los investigadores que mayor impulso le dieron a este método, los hermanos estadounidenses Roger y David Johnson, (Johnson y Johnson 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999:14), señalan que:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todo los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos y alumnas trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

Por su parte, Kagan (2003) lo define como:

(...) una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás.

En nuestro país, Ovejero (1990:70), defiende el aprendizaje cooperativo como una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional y lo contempla como:

(...) una línea de investigación que hunde sus raíces en la psicología social, más concretamente en las teorías de Piaget, Vygotsky o Mead, de dónde se deduce que el aprendizaje cooperativo es una técnica privilegiada para mejorar no sólo el rendimiento académico de los alumnos, sino incluso para potenciar sus capacidades tanto intelectuales como sociales, debido principalmente al papel crucial que la interacción con las demás personas desempeña en el desarrollo no sólo de la inteligencia académica, sino también de la llamada inteligencia o competencia social.

Más tarde, Pujolás (2009:12) recoge las ideas del autor anterior y defiende la idea de que el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje debe de realizarse con la presencia de la diversidad del alumnado en el mismo aula. En consecuencia, concibe el aprendizaje cooperativo como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

De todo ello se desprende que el aprendizaje cooperativo se conforma como una estrategia metodológica activa y participativa, donde las y los estudiantes trabajan en grupos pequeños. Además, se trata de una forma de enseñar que fomenta la autonomía del alumnado, en la que los contenidos curriculares se adecuan a las características personales de cada alumna y alumno, y cada discente protagoniza su propio aprendizaje y desarrollo. Esta metodología permite, además, que el alumnado aprenda a trabajar en

equipo como un contenido más: respetando las diferencias, compartiendo materiales, experiencias, sentimientos, intereses, oportunidades y mejorando las relaciones con las compañeras y compañeros.

3.2.2. Fundamentos teóricos

Los principios teóricos en los que se basa el aprendizaje cooperativo los encontramos, fundamentalmente, en las teorías de la interdependencia social, la evolutiva cognitiva y la conductista (Ovejero, 1990; Johnson y Johnson, 1999).

Morton Deutsch, en 1949, formula la teoría de la cooperación y la competencia, heredera de las formulaciones de Kurt Lewin, estableciendo que la interdependencia puede ser positiva (cooperación) o negativa (competencia). Años más tarde, su discípulo David Johnson, junto a su hermano Roger (Johnson y Johnson, 1999:262) la ampliarán en su teoría de la interdependencia social, señalando, además, que la forma en la que esta interdependencia se estructure, determinará la manera en que los individuos interactúen, y por ende, influirá en los resultados. Así, si la interdependencia es positiva, las personas estimulan los esfuerzos de sus compañeros y compañeras por aprender; y si, por el contrario, es negativa, las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos de sus iguales.

La teoría evolutiva cognitiva se basa fundamentalmente en las teorías de Piaget (1969), Vigotsky (1979), la ciencia cognitiva y la controversia académica (Johnson y Johnson, 1999:262).

Para Piaget será fundamental la interacción entre compañeros, pues, en estas situaciones surgirán conflictos sociocognitivos al confrontar puntos de vista divergentes, y dichos conflictos son la causa y motor del progreso intelectual (Ovejero, 1990: 67; Johnson y Johnson, 1999:262). Partiendo de esto, el aprendizaje cooperativo provoca el

desarrollo intelectual del alumnado al tener éste que consensuar respuestas al tomar conciencia de la existencia de diferentes puntos de vista. Vigotsky, al igual que Piaget, sostiene que la interacción social juega un papel importante en el aprendizaje, pues ese intercambio comunicativo, es el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual por el proceso de interiorización que implica.

Desde el punto de vista cognitivo, siguiendo a Johnson y Johnson (1999:263), “el aprendizaje cooperativo involucra modelado, entrenamiento y andamiaje”. A través de este intercambio el alumno se ve obligado a reestructurar cognitivamente la información para que ésta pueda ser retenida en la memoria e incorporada en estructuras cognitivas ya existentes.

Además, la teoría de la controversia para Johnson y Johnson (1999:263) sostiene que la confrontación de ideas genera un conflicto conceptual, el cual crea una “reconceptualización y una búsqueda de información que da como resultado una conclusión más reflexiva y refinada”.

Finalmente, la teoría del aprendizaje conductista manifiesta que el alumnado se motiva más si las acciones que debe desarrollar van seguidas de recompensas. En esta línea, el aprendizaje cooperativo está diseñado para proveer de incentivos a los miembros del grupo, y sostiene que los esfuerzos cooperativos dependen de la motivación extrínseca para lograr las recompensas (Marcos, 2006:14).

3.2.3. Ventajas del aprendizaje cooperativo

Siguiendo a Ovejero (1990:144) el aprendizaje cooperativo:

- Fomenta en muy alto grado la interacción, la comunicación y la discusión entre los miembros del grupo.

- Aumenta la cohesión de un grupo cuando sus miembros comparten motivos comunes y cuando trabajan conjuntamente para conseguir unas metas compartidas.

Se amplían las ventajas con el argumento de Pujolás (2009:11) que indica que las actividades organizadas de forma cooperativa:

- Potencian el aprendizaje de todos los contenidos del área del currículum, así como los referidos a valores como la solidaridad, ayuda mutua, respeto a las diferencias, etc.
- Se potencia el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas que participan en dichas actividades, tanto de aquel alumnado más autónomo y más capacitado para aprender como aquel que tiene más dificultades de aprendizaje.
- Facilita la participación activa de todo el alumnado en las distintas actividades de enseñanza-aprendizaje, acentuando su protagonismo en el desarrollo de estas actividades.
- Contribuye a crear un “clima” mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

3.2.4. Los pilares del aprendizaje cooperativo

Sin duda, trabajar en grupos cooperativos no supone trabajar en grupo, sin más, creencia muy extendida entre numerosos documentos, sino que requiere de una serie de elementos fundamentales. Sobre los mismos, encontramos estudios con tendencias o corrientes diferentes: *Learning Together*, línea de investigación conducida por David Johnson y Roger Johnson de la universidad de Texas; *Stuudent Team Learning* de Robert Slavin y sus colaboradores de la Universidad Johns Hopkins; *Goup Investigation*,

modalidad de aprendizaje cooperativo desarrollado por Yael Sharan y Sholo Sharan y sus colaboradores en Tel Aviv (Israel); *Structural Approach* de Spencer Kagan y Miguel Kagan de la Universidad de California o *Complex Instruction* de Elisabeth G. Cohen.

Analizar aquí todas las corrientes supondría una tarea compleja y dilataría en exceso esta parte del trabajo. En consecuencia, y tras mencionar anteriormente las más significativas, nos centraremos en la línea de investigación de David y Roger Johnson por tratarse de los pioneros en la labor de desarrollar las técnicas de aprendizaje cooperativo y por sus amplios estudios en aras de mejorarlo; y en la de Spencer Kagan, por las aportaciones tan significativas que da al modelo de Johnson y Johnson.

En un primer momento, Johnson y Johnson (1989), citado en Ovejero (1990:160), y en Pujolás (2002:17; 2009:10-11), establecerán una serie de requisitos necesarios para que un grupo desarrolle realmente un aprendizaje cooperativo:

- El agrupamiento del alumnado
- Interdependencia positiva entre los miembros del grupo
- Interacción cara a cara
- Responsabilidad individual
- Habilidades sociales y de pequeño grupo
- Revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora.

El agrupamiento del alumnado. Los grupos se formarán según criterios de heterogeneidad en cuanto a sexo, etnia, nivel de competencia curricular, habilidades, etc.

Interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Los objetivos han de ser estructurados de tal forma que, para lograr alcanzarlos, cada discente necesite de la colaboración y ayuda de sus compañeros o compañeras. Así, el trabajo grupal se hace necesario para el desarrollo del trabajo individual.

Este tipo de interdependencia se consigue mediante el establecimiento de objetivos de grupo:

- El alumnado debe aprender lo que el profesorado le enseña y a su vez, asegurarse que sus compañeros también lo aprendan, cada uno al máximo de sus posibilidades.
- El profesorado recompensará al alumnado, tanto de forma individual como grupal cuando los objetivos se hayan conseguido.
- Todos los miembros del equipo se responsabilizarán de cada una de las tareas y se comprometerá su realización de la mejor manera posible, para completar así, la tarea grupal que se le haya asignado.
- Cada discente compartirá, explicará y enseñará lo que ha aprendido, sus materiales, recursos e informaciones al resto de sus compañeras y compañeros.
- Todos los miembros deben de tener un rol o papel asignado dentro del grupo, que pueden ser como veremos más adelante, el encargado del material, el portavoz del grupo... función que se tiene que llevar con responsabilidad y compromiso.

Interacción cara a cara. Para que los miembros del equipo puedan ayudarse los unos a los otros, tomen decisiones, resuelvan conflictos o asuman los roles establecidos, es necesario que el profesorado diseñe actividades en las que el alumnado tenga la oportunidad de trabajar conjuntamente en el aula.

Responsabilidad individual. Cada discente ha de ser responsable de sus acciones y progresos en las tareas grupales. De su esfuerzo y compromiso individual dependerá el éxito del trabajo colectivo.

Habilidades sociales y de pequeño grupo. Para que el alumnado alcance objetivos comunes, y coopere de forma eficaz, es necesario motivarlos y enseñarle habilidades sociales y de pequeño grupo, como afrontar y resolver conflictos, saber comunicarse, conocerse y saber confiar los unos en los otros, etc.

Revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora. Los grupos deben de reflexionar periódicamente sobre sus actuaciones, decisiones, formas de trabajar, de tal manera que puedan hacer cambios o mantener comportamientos.

Posteriormente, Spencer Kagan (1999), citado en Pujolás (2009:11), advierte que con los principios anteriores, totalmente imprescindibles, no se aseguraba la participación real y el progreso de todos los miembros del equipo. En base a mejorar estos dos aspectos primordiales propone añadir dos nuevas premisas:

- Participación igualitaria
- Interacción simultánea

Participación igualitaria. Se hace necesario que la participación de todos los miembros del equipo sea equitativa, evitando así posibles desigualdades provocadas por un mayor protagonismo de unos sobre otros.

Interacción simultánea. Todos los miembros del equipo han de participar simultáneamente en el desarrollo de la actividad, favoreciendo así una mayor participación en una unidad de tiempo.

En consecuencia, para desarrollar en un aula estos principios, resulta imprescindible el aprendizaje cooperativo, una planificación y organización minuciosa de las unidades didácticas, una serie de cambios en la estructura de las actividades y en la organización del aula-clase. De todo ello, hablaremos en el siguiente apartado.

3.3. EL PROGRAMA CA/AC: COOPERAR PARA APRENDER/APRENDER A COOPERAR

Como hemos comentado anteriormente, existen diversos programas didácticos basados en el aprendizaje cooperativo pero aquí nos centraremos en el *Programa CA/AC* (“*Cooperar para Aprender/Aprender a cooperar*”), desarrollado por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic, por dos motivos fundamentales: uno, el programa se está implementando en una gran variedad de centros de distintas zonas de España con resultados muy satisfactorios. Y dos, las instituciones pueden comprobar como el alumnado mejora su rendimiento académico; alcanza un desarrollo personal más elevado, sobre todo en su capacidad de dialogar, convivir y de ser solidarios, porque potencia y mejora las interacciones entre iguales; facilita la participación más activa del alumnado; y fomenta un clima de aula propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal. Este epígrafe trata de explicar en qué consiste dicho programa dada la importancia en el desarrollo de la investigación ya que se está llevando a cabo dentro del aula donde se encuentran los y las protagonistas de la misma y, además, el interés de la directiva contempla la posibilidad de extenderlo a todo el centro.

El *Programa CA/AC* (“*Cooperar para Aprender/Aprender a cooperar*”) se encuadra dentro de un proyecto de investigación I+D, *Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y desarrollado desde el 1 de Octubre de 2006 a 30 de Septiembre de 2009 en diversos puntos de la geografía española, en centros de Infantil, Primaria y Secundaria. Dicho proyecto tiene actualmente continuidad en un nuevo proyecto I+D *Proyecto PAC (2): Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC*.

El programa CA/AC se basa en el aprendizaje cooperativo y se compone de un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo, poniéndose a disposición del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, a través de un proceso de formación y asesoramiento.

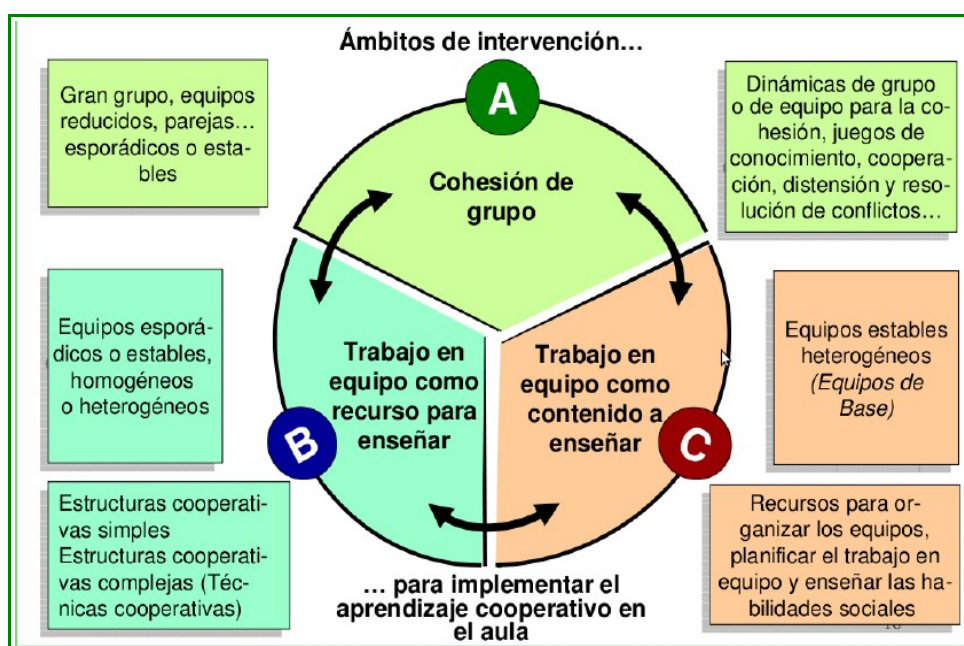
El título del programa indica la doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de aprendizaje cooperativo: que el alumnado aprenda más y mejor los contenidos escolares ("cooperar para aprender...": el trabajo en equipo como recurso), y que aprenda a trabajar en equipo y otros valores como la solidaridad, el respeto por las diferencias, o la ayuda mutua (".../aprender a cooperar: el trabajo en equipo como un contenido más que debe aprender). Para conseguirlo, el profesorado debe enseñarles, "de una manera tan sistemática como sea posible", a trabajar en equipo de forma cooperativa, lo que supone, que se le ha de ayudar a organizarse como equipo, a planificar su trabajo, a revisar el funcionamiento de su grupo de forma periódica y a establecer objetivos de mejora, para que sepan trabajar en equipo cada vez mejor, lo que implica además, estructurar las actividades de forma cooperativa.

En aras de ayudar al profesorado a introducir el aprendizaje cooperativo dentro de las aulas, transformando paulatinamente la estructura de la actividad predominantemente individualista o competitiva hacia una estructura cada vez más cooperativa, el programa establece una serie de actividades, estrategias, dinámicas de grupo, estructuras y técnicas cooperativas que les pueden ser útiles. Dichos recursos y actuaciones se estructuran en tres ámbitos de intervención (Figura 1), constituyendo en su conjunto, el *Programa CA/AC*.

- El ámbito de intervención A incluye todas las actuaciones relacionadas con la cohesión de grupo, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo y se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje.

- El ámbito de intervención B abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del trabajo en equipo como recurso para enseñar, con el fin de que el alumnado trabajando de esta manera, aprenda mejor los contenidos escolares porque se ayudan entre sí.
- El ámbito de intervención C, finalmente, partiendo de la base que, además de un recurso para enseñar, el trabajo en equipo es un contenido a enseñar, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y alumnas de una forma explícita y sistemática a trabajar en equipo.

Gráfico 1: ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN



Fuente: *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar")*. Pujolás, 2009

Estos tres ámbitos de intervención se relacionan estrechamente entre sí, siendo necesario trabajarlos de forma continuada y simultánea, ya que no se desarrollan cronológicamente. Por lo tanto, las actuaciones previstas en uno de ellos tienen repercusiones en los otros dos, es decir, intervenciones del ámbito A incidirán también en el C, y las del ámbito B también lo harán dentro del C.

3.3.1. Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo

Antes de introducir el aprendizaje cooperativo, se hace necesario preparar al grupo clase, e ir creando poco a poco un clima favorable para desarrollar la cooperación, ayuda mutua y solidaridad, a la vez que el alumnado ha de ir tomando conciencia de grupo, pues en muchas ocasiones nos encontramos clases muy inconexas, llenas de rivalidades y tensiones, con desigualdades por género, etnia, clase social, etc.

Para conseguirlo, se aconseja utilizar las horas de tutoría, aunque, preferiblemente, no deberíamos quedarnos únicamente en ellas, y programar actividades que demuestren la importancia y la eficacia del trabajo en equipo, desarrollar distintas dinámicas de grupo que fomenten el conocimiento mutuo, que mejoren las relaciones entre el alumnado, para tomar decisiones consensuadas sobre aspectos que afectan a todo el grupo clase, etc.

Entendemos por dinámicas de grupo el conjunto de operaciones y de elementos que provocan en quienes participan en ellas un determinado efecto, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los participantes se conozcan mejor que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc. (Pujolás, 2009:40).

Así, además, sería conveniente comenzar analizando el estado del grupo en cuanto a su cohesión e identificar los “puntos débiles” del alumnado que compone nuestro grupo-clase, y en función de las necesidades que se detecten, elegir y planificar las dinámicas. En este sentido, se han considerado cinco dimensiones distintas, proponiendo en cada una de ellas, actividades y dinámicas de grupo diferentes ajustadas al objetivo que se persiga. No obstante, también podemos trabajar dichos aspectos en asambleas de clase, en momentos puntuales de reflexión con motivo de algún acontecimiento o algún conflicto que haya sucedido, etc. Revisamos, a continuación, de manera sucinta, algunas de las dinámicas que el programa propone para las dimensiones.

1. *Dinámicas de grupo para fomentar el debate y el consenso en la toma de decisiones.*

Su finalidad es facilitar la participación del alumnado en la toma de decisiones de forma consensuada. Entre las dinámicas que propone destacamos las siguientes:

- El grupo nominal
- Las dos columnas
- La bola de nieve
- Opiniones enfrentadas.

2. *Dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.*

Si lo que pretendemos es que el alumnado se conozca y se relacione entre sí, podemos utilizar dinámicas como:

- La pelota
- La cadena de nombres
- La tela de araña
- La maleta
- El blanco y la diana
- Las páginas amarillas

3. *Estrategias y dinámicas para facilitar la participación de los alumnos corrientes en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo.*

El programa establece para trabajar esta dimensión las siguientes estrategias:

- Red de apoyos entre amigos
- Círculos de amigos
- Contratos de Colaboración
- Comisión de apoyos

4. *Actividades para mostrar la importancia de trabajar en equipo y demostrar su eficacia.*

A través de ellas, podremos motivar al alumnado a trabajar en equipo, siendo las más importantes:

- Mis profesiones favoritas
- El equipo de Manuel
- La tierra azul
- El juego de la NASA
- Tengo que decidirme

5. *Actividades para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa.*

Entre las que destacamos:

- Mundo de colores
- Cooperamos cuando...

Trabajar este ámbito de intervención es una condición necesaria, aunque no suficiente, para aplicar una estructura de actividad cooperativa (no podemos caer en el extremo de querer preparar tanto al grupo antes de introducir el aprendizaje cooperativo que nunca acabamos de verlo suficientemente dispuesto a trabajar de esta manera en clase). Como hemos indicado anteriormente los tres ámbitos de intervención se relacionan entre sí y a medida que el grupo clase vaya “acumulando pequeñas experiencias positivas de trabajo en equipos cooperativos, su cohesión como grupo también irá aumentando; y cuanto más cohesionado esté, más fructíferas serán las sucesivas experiencias de trabajo en equipo” (Pujolás, 2009:41).

3.3.2. Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso para enseñar

De forma simultánea a las actuaciones del ámbito de intervención A, que no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje, se hace necesario utilizar el trabajo en equipos reducidos de alumnos y alumnas como un recurso didáctico más para asegurar la cooperación la participación equitativa y la interacción simultánea y, así, aprender mejor los contenidos escolares y alcanzar los objetivos de área. Con ellas, el alumnado puede comprobar que trabajar en equipo es más agradable y eficaz que trabajar de forma individual.

Es necesario que el profesorado organice la clase en equipos heterogéneos y estructure las actividades de forma cooperativa utilizando alguna estructura o técnica cooperativa. Organizar la clase de forma cooperativa implica distribuir al alumnado en equipos de composición heterogénea, formados por cuatro o cinco discentes en función de sexo, etnia, intereses, capacidades, motivación, etc. De tal manera que, manteniendo un equilibrio entre sexos, una alumna o alumno que posea un nivel curricular alto, otro u otra tenga un nivel curricular bajo o muy bajo (incluimos aquí alumnado con NEE si existe en el aula) y los otros dos discentes se encontrarían en un término medio. Así, en todos los equipos habrá una representación real del aula.

Para su distribución, el programa aconseja que se formen tres subgrupos de alumnas y alumnos: un grupo formado por el alumnado más capaz de dar ayuda, que suele coincidir con los de mayor nivel curricular (círculos), otro, por los más necesitados de ayuda, o desarrollo curricular bajo (triángulos) y, un tercero, el resto de estudiantes (cuadrados) con un nivel curricular intermedio y que en función de las situaciones serán más o menos susceptibles de dar o recibir ayuda. De esta forma, cada grupo se formará por un círculo, un triángulo y dos cuadrados, como podemos ver en el gráfico 2.

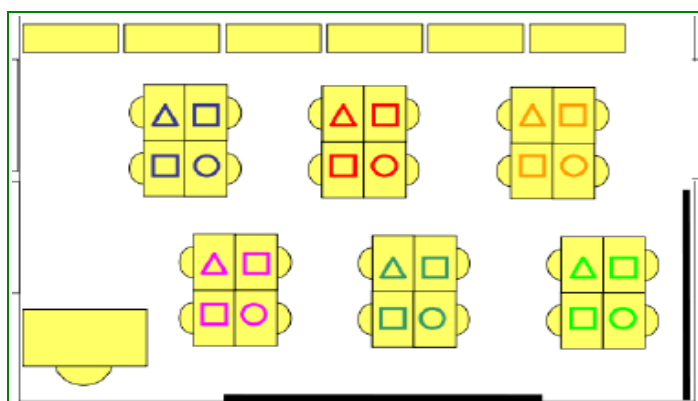
Gráfico 2: CLASE ESTRUCTURADA DE FORMA COOPERATIVA (EQUIPOS HETEROGÉNEOS)



Fuente: *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar")*. Pujolás, 2009

Por lo tanto, la clase quedaría estructurada de la siguiente forma:

Gráfico 3: CLASE ESTRUCTURADA DE FORMA COOPERATIVA



Fuente: *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar")*. Pujolás, 2009

Una vez hemos conseguido distribuir los grupos de forma heterogénea entraremos en la forma en la que vamos a trabajar los contenidos de aula. Para estructurar las actividades de forma cooperativa necesitamos disponer de estructuras cooperativas simples y estructuras cooperativas complejas o también denominadas técnicas cooperativas. Dichas estructuras, tanto las unas como las otras, en sí mismas carecen de contenido, son sólo la "estructura" o el "entramado" de la actividad, que se aplica para trabajar unos determinados contenidos de cualquier área del currículo, de tal manera que se convierten en actividades de aprendizaje que generan la necesidad de colaborar y ayudar en los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero

para que la estructura de la actividad sea realmente cooperativa, es necesario que el alumnado interactúe entre sí y que cada alumno y alumna sea responsable y trabaje de forma individual.

Gráfico 4: DINÁMICAS DE GRUPO Y ESTRUCTURAS PARA EL AULA COOPERATIVA



Fuente: *Elaboración propia*

Las estructuras cooperativas simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, son fáciles de aprender y de aplicar, y como señala Kagan (2009) "Apréndela hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida". El profesorado puede utilizarlas en función del momento de la clase en que se encuentre (explicación de un contenido, realización de los ejercicios y actividades por parte del alumnado, resolución de dudas, etc.) o la parte de la unidad didáctica en la que nos encontremos ya que la elección de una u otra dependerá también del criterio del docente al poder contar con una amplia variedad de estructuras (gráfico 5).

Gráfico 5: UNIDAD DIDÁCTICA DISEÑADA DE FORMA COOPERATIVA

UNIDAD DIDÁCTICA DISEÑADA DE FORMA COOPERATIVA			
Sesiones	Secuencias de una Unidad Didáctica estándar	Estructura individualista	Estructura cooperativa
		0	Conocer ideas previas
1	Lectura texto introductor.	Lectura individual consecutiva	Lectura Compartida
	Explicación profesor/a	Explicación profesor/a	Explicación profesor/a
2	Comprobación comprens.	Preguntas individuales abiertas	Parada 3 min./Estructura 1-2-4
	Ejercitación de los alum.	Ejercitación individual	Lápices al Centro
3	Corrección en gran grupo	Corrección en gran grupo	El Número/Nros. Iguales Juntos
	Ejercitación de los alum.	Ejercitación individual	Lápices al Centro
4	Corrección en gran grupo	Corrección en gran grupo	El Número/Nros. Iguales Juntos
	Elaboración síntesis final	Elaboración individual síntesis	La Sustancia/Juego de las Palab
5	Evaluación final	Evaluación final individual	Evaluación final individual
		Total secuencias con interacción entre alum.: 0 de 10	Total secuencias con interacción entre alum.: 8 de 10

Fuente: *El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”)*. Pujolás, 2009.

A continuación desarrollaremos las más utilizadas:

- *Uno, dos, cuatro*

El profesor o profesora plantea una pregunta a la clase. Dentro de cada equipo cada persona individualmente (1) piensa cuál es la respuesta correcta (se puede escribir en el cuaderno). Se ponen de dos en dos (2), intercambian sus respuestas y las comentan, y de dos en dos hacen una, y la anotan. Después, todo el equipo (4) ha de decidir qué respuesta es la más adecuada a la pregunta que se les ha planteado. Cada equipo realiza una exposición y se corrige.

- *Parada de tres minutos*

El profesor o profesora se encuentra explicando al grupo clase y de vez en cuando hace una pequeña parada de 3 minutos para que cada equipo piense y reflexione sobre lo que les ha explicado hasta el momento. Cada equipo deberá pensar 2 ó 3 preguntas sobre el tema que deberán plantear después. Al finalizar los 3 minutos, el portavoz de cada equipo plantea una pregunta en cada vuelta. Cuando ya se han planteado todas las preguntas el profesor o profesora prosigue la explicación hasta realizar una nueva parada de 3 minutos.

- *El número*

El profesor o profesora pone una tarea a toda la clase como, por ejemplo, responder unas preguntas, resolver problemas, etc. El alumnado, dentro de su equipo base, se ocupa de hacer la tarea, asegurándose de que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante tiene un número del 1 al 4 (según número de miembros). Al agotarse el tiempo el o la docente extrae un número al azar. El alumno o alumna que tiene ese número debe de salir y explicar a toda la clase la tarea que han realizado. Podemos elegir a un miembro de un sólo equipo o a uno de cada equipo por separado.

- *Lápices al centro*

El profesor o profesora da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre un tema como miembros tenga el equipo. Cada estudiante se hace cargo de una pregunta o ejercicio, la lee en voz alta, asegurándose que todos los miembros del equipo opinen y aporten información u opinión. A partir de las distintas opiniones, entre todos y todas hablan de cómo se hace y deciden la respuesta correcta. Hasta este momento los lápices de todo el grupo se colocan en el centro de la mesa indicando que sólo se puede hablar y escuchar y no escribir. Cuando entienden la respuesta o el ejercicio, cada uno cogerá su lápiz y la anotarán en su cuaderno. Después, los lápices vuelven al centro de la mesa y repetimos la misma dinámica con otra pregunta o ejercicio de otro miembro del grupo.

- *Lectura compartida*

Un miembro del equipo lee el primer párrafo. La persona sentada a continuación (siguiendo el sentido de agujas del reloj) deberá explicar lo que acaba de leer su compañero, o hacer un resumen verbal. El resto del equipo deberá decir si es correcto o no y si está o no de acuerdo. La persona del resumen lee ahora el siguiente párrafo y se repite la dinámica con el resto del grupo. Así hasta que se haya leído todo el texto...

- *Folio giratorio*

El profesor o profesora asigna una tarea a los equipos de base (lista de palabras, ideas previas sobre un tema, etc.). Un miembro del equipo empieza escribiendo su aportación en un folio y al terminar pasa al compañero o compañera de al lado en el sentido de las agujas del reloj. Éste hace lo mismo y lo pasa a la siguiente persona, así hasta que pasa por todos los miembros del grupo. Mientras que un alumno o alumna escribe, los demás están pendientes y le corrigen si es necesario ya que cada miembro es responsable de todo lo escrito.

- *La sustancia*

Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales –lo que es sustancial- de un texto o de un tema. El profesor o la profesora invitan a cada estudiante de un equipo de base a escribir una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en clase. Una vez la ha escrito, la enseña a sus compañeros de equipo y entre todos discuten si está bien, o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o consideran que no se corresponde con ninguna de las ideas principales, la descartan. Lo mismo hacen con el resto de frases-resumen escritas por cada uno de los miembros del equipo. Se hacen tantas “rondas” como sea necesario hasta expresar todas las ideas que ellos y ellas consideran que son más relevantes o sustanciales.

Al final ordenan las frases que han confeccionado entre todos y todas de una forma lógica y, a partir de ahí, cada discente las copia en su cuaderno. De esta manera tienen un resumen de las principales ideas de un texto o del tema trabajado. De todas formas, en el momento de hacer este resumen final, cada estudiante en su libreta no ha de limitarse a copiar literalmente las frases elaboradas previamente entre todas y todos, sino que puede introducir los cambios o las frases que cada uno considere más acertadas.

- *El juego de las palabras*

El profesor o profesora escribe en la pizarra unas cuantas palabras-clave sobre el

tema que están trabajando o ya han terminado de trabajar. En cada uno de los equipos, y de forma colectiva, los estudiantes formulan una frase con estas palabras, o expresan la idea que hay detrás de las mismas. Las frases o ideas construidas con las palabras-clave se ponen en común para toda la clase. Si se han elegido bien, estas palabras-clave representarán una síntesis del tema trabajado.

Con respecto a las estructuras cooperativas complejas o técnicas cooperativas deberán aplicarse en varias sesiones, pues constituyen una macroactividad, formando por tanto un escalón más dentro de nuestro proceso. Aunque hay que señalar que su aplicación no se hace obligatoria para gestionar nuestra aula de forma cooperativa pues ha quedado suficientemente demostrado que sólo quedándonos con la implantación de las simples lo lograríamos. Esto es importante señalarlo pues al tratarse de técnicas de mayor dificultad, es necesario que el alumnado domine, al menos, algunas de las estrategias simples antes de dar el paso a las complejas, y por tanto es el docente quien decide si aplicarlas o no.

Antes de las estructuras [cooperativas simples], el profesorado luchaba diseñando sesiones complejas. Ellos trataban de convertir lecciones tradicionales en cooperativas volviendo a diseñar sus lecciones para incorporar elementos esenciales del aprendizaje cooperativo como la interdependencia positiva, responsabilidad individual, y la interacción entre iguales. Incorporar todos los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo en cada lección era un trabajo muy difícil, y muchos profesores y profesoras acababan quemados en este proceso. Visité muchas aulas donde el aprendizaje cooperativo iba y venía. Los profesores y profesoras relataron que era simplemente demasiado difícil gastar sus días dando clases y sus noches planificando las lecciones. En el momento en el que compartí mis ideas acerca de las estructuras [cooperativas simples], el entusiasmo del profesorado se encendió de nuevo. Las estructuras lo hicieron fácil (Kagan, 2009: 1.5).

- *La técnica TAI (“Team Assisted Individualization”)*

En esta técnica se combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada: todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos y ellas siguiendo un programa específico. Es decir, la tarea de aprendizaje

común se estructura en programas personalizados para cada miembro del equipo, es decir, ajustados a las características y necesidades de cada uno o una. En estos equipos el alumnado se responsabiliza de ayudarse entre sí a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo:

Se pretende respetar, con ello, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. Cooperación e individualización se conjugan en un intento de superar las posibles deficiencias de cada uno de estos enfoques por separado (Parrilla, 1992:122).

En síntesis, la secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente:

1. Se divide el grupo clase en un determinado número de Equipos de Base.
2. Se concreta para cada alumno su Plan de Trabajo Personalizado, en el que consten los objetivos que debe alcanzar a lo largo de la secuencia didáctica y las actividades que debe realizar.
3. Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos ni las mismas actividades.
4. Cada alumno se responsabiliza de llevar a cabo su Plan de Trabajo y se compromete a ayudar a sus compañeros a llevar a cabo el suyo propio.
5. Simultáneamente, cada equipo elabora -para un periodo determinado- su propio Plan de Equipo, con los objetivos que se proponen y los compromisos que contraen para mejorar su funcionamiento como equipo.
6. Si además de conseguir los objetivos de aprendizaje personales, consiguen mejorar como equipo, cada alumno obtiene una “recompensa” (unos puntos adicionales en su calificación final).

- *El rompecabezas*

Esta técnica fue ideada por Aronson (1978) y consiste en los siguientes pasos:

- Dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.
- El material que constituye el objeto de estudio se fracciona en tantas partes

como tenga el equipo, de manera que cada uno de sus miembros reciba un fragmento diferente de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos. Esa información diferente, que no se ha puesto a disposición de los otros compañeros, sirve para que cada uno pueda preparar su propio subtema.

- Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o de la que él ha podido buscar.

- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un grupo de expertos, en el cual intercambian información, profundizan en los conceptos clave, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc. Podría decirse que se convierten en expertos en su sección del trabajo.

- A continuación, cada uno de ellos vuelve a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que ha preparado.

• *Los grupos de investigación*

La técnica conocida por las siglas G.I. (“Group-Investigations”) implica los siguientes pasos:

- Elección y distribución de subtemas: los alumnos escogen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación.

- Constitución de los equipos dentro de la clase: deben ser el máximo de heterogéneos posible. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.

- Planificación del estudio del subtema: los estudiantes de cada equipo y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que se utilizarán para conseguirlos. Al mismo tiempo se reparten las tareas a realizar (buscar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.).

- Desarrollo del plan: los alumnos desarrollan el plan escrito. El profesor sigue el progreso de cada equipo y les ofrece ayuda.

- Análisis y síntesis: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La

resumen para poder presentarla al resto de la clase.

- Presentación del trabajo: después de exponer el subtema a toda la clase, se plantean preguntas y se responde a las posibles preguntas, dudas o ampliaciones de información que puedan surgir.
- Evaluación: el profesor y sus alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y de la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

- *Tutoría entre iguales*

Este recurso se sustenta en la colaboración que un alumno dispensa a un compañero de clase que ha formulado una demanda de ayuda. Encontramos una estructura de aprendizaje cooperativa, pero no ya en grupos reducidos y heterogéneos sino recurriendo a una dualidad: parejas de alumnos de un mismo grupo.

Es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación diádica entre los participantes. Estos suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende, siendo generalmente esta relación guiada por el profesor (Parrilla, 1992:127).

Para que la *Tutoría Entre Iguales* ayude a mejorar el rendimiento de los alumnos implicados tienen que darse las siguientes condiciones (Serrano y Calvo, 1994:24).

- El alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero.
- La ayuda que proporcione el tutor a su compañero debe tomar la forma de explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas.

Tanto el hecho de recibir respuestas con la solución explicitada, como no recibir ayuda a una demanda, comporta, evidentemente, un efecto negativo sobre el rendimiento.

En síntesis, la secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la

siguiente:

1. Fase de preparación: selección de los alumnos tutores y de los alumnos tutorizados.
2. Diseño de las sesiones de tutoría (contenidos, estructura básica, sistema de evaluación).
3. Constitución de los “pares”: alumno tutor y alumno tutorizado.
4. Formación de los tutores.
5. Inicio de las sesiones, bajo la supervisión de un profesor en las primeras sesiones.
6. Mantenimiento de la implicación de los tutores (con reuniones formales y contactos informales con los profesores de apoyo).

- *La técnica TGT (“Teams-Games Tournaments”)*

La técnica TGT la describen Johnson, Johnson y Holubec (1999:33-36) de la siguiente manera:

- Se forman equipos de base, heterogéneos por lo que se refiere al nivel de rendimiento de sus miembros, y el o la docente les indica que su objetivo es asegurarse que todos los miembros del equipo se aprendan el material asignado.
- Los miembros del equipo estudian juntos este material y, una vez aprendido empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas. Para este torneo, el o la profesora utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y una hoja con las respuestas correctas.
- Cada alumno o alumna juega en grupos de tres, con dos compañeros o compañeras de otros equipos que tengan un rendimiento similar al suyo, según los resultados de la última prueba que se hizo en la clase.
- El o la docente entrega a cada equipo un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos cooperativos.
- Los estudiantes de cada trío cogen, uno tras de otro, una ficha del montón (que está boca abajo), lee la pregunta y la responde. Si la respuesta es correcta, se queda la ficha. Si es incorrecta, devuelve la ficha debajo del montón.

- Los otros dos alumnos o alumnas pueden refutar la respuesta del primero (empezando por el que está a la derecha de éste) si creen que la respuesta que ha dado no es correcta. Si el que refuta acierta la respuesta, se queda la ficha. Si no la acierta, debe poner una de las fichas que ya ha ganado (si tiene alguna) debajo del montón.
- El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas. El miembro del trío que, al final del juego, tiene más fichas gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo obtiene 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos. Si empatan los tres, 4 puntos cada uno. Si empatan los dos primeros, 5 cada uno, y 2 el tercero. Si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 6 puntos el primero.
- Los puntos que ha obtenido cada integrante del trío se suman a los que han obtenido sus compañeras o compañeros de equipo de base que formaban parte de otros tríos. El equipo que ha obtenido más puntos es el que gana.

3.3.3. Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido a enseñar y a aprender

Partiendo de la base de que el trabajo en equipo, además de ser un recurso para enseñar, es un contenido a enseñar, en este ámbito se incluyen las actuaciones encaminadas a enseñar a las alumnas y a los alumnos, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo. Ello supone ayudarles a adquirir conciencia de equipo y a autorregularse como tal.

A pesar de haber cohesionado el grupo clase con las actuaciones del ámbito de intervención A, y de haber llevado a cabo experiencias de trabajo en equipo, aplicando algunas estructuras cooperativas simples del ámbito B, es posible que surjan conflictos dentro del equipo, o que algunas alumnas o alumnos se resistan a trabajar de esta manera en clase. Es por ello, por lo que se hace necesario que se les enseñe a trabajar en

equipo como un contenido curricular más, especificando cuáles son los objetivos que se proponen (cada discente según sus capacidades, pues no se trata de que todos aprendan lo mismo sino que cada cual progrese en su aprendizaje), las metas que deben de alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para conseguir esas metas, y las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos como por ejemplo: escuchar con atención a las compañeras y compañeros, respetar el turno de palabra, compartir las cosas, terminar el trabajo, ayudar a las compañeras y compañeros, etc., convirtiéndose, incluso, en compromisos personales para el buen funcionamiento del grupo. Todos estos aspectos, como veremos a continuación, serán reflejados en el plan de equipo de cada grupo que, a su vez, formará parte del cuaderno de equipo.

Es importante, de hecho, que dentro del equipo se establezcan responsabilidades y roles como coordinador, secretario, responsable de material, portavoz, ayudante, etc., de tal manera que cada miembro tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer para ejercerlo y, además, si el equipo tiene que hacer o producir algo, ya sea un trabajo escrito, una presentación oral, etc., es necesario que se distribuyan el trabajo a realizar entre todas y todos. Con ello acrecentamos y acentuamos lo que se denomina la interdependencia positiva de roles y de tareas.

A medida que trabajan juntos, es posible que se conozcan más a fondo y que se refuerce la amistad entre los miembros, lo cual irá incrementando en ellas y ellos lo que se denomina la interdependencia positiva de identidad. Ésta se podría potenciar utilizando distintos recursos como: poner un nombre al equipo y un logotipo, como señal de identidad y para reforzar el sentido de pertenencia a un equipo; determinar una serie de normas de funcionamiento y de convivencia; recordar constantemente los objetivos que persigue el grupo; guardar sus trabajos en un cuaderno de equipo, etc. Este cuaderno puede ayudar igualmente al alumnado a autoorganizarse, pues debería incluir además: fotos, experiencias personales, las normas de funcionamiento del grupo, un “diario de sesiones”, los “planes de equipo”, etc.

La secuencia de todo lo expuesto aquí viene determinada por una serie de planificaciones que realiza el equipo de carácter regular y con una duración variable, puede ser de un mes, un trimestre, etc. En cada planificación el grupo elabora un “Plan de Equipo”, es decir, una "declaración de intenciones" que cada equipo se propone para un período de tiempo determinado, indicando el rol o cargo que cada miembro del grupo ejercerá, los objetivos que se plantean, y los compromisos personales. Dicho plan, al finalizar el tiempo de duración, debe ser evaluado por el equipo, revisando el funcionamiento del mismo durante ese tiempo, identificando los aspectos logrados y los que deben de ser mejorados y así determinar los objetivos y compromisos del siguiente “Plan de Equipo”.

Figura 1: PLANTILLA PARA EL PLAN DE EQUIPO

PLAN DEL EQUIPO				
Período:				
Centro:				
Programa:				
Nombre del Equipo:				
OBJETIVOS DEL EQUIPO:		N.M.	Bien	Muy Bien
1	Progresar en el aprendizaje			
2	Ayudarse unos a otros			
3				
Nombre	Función	N.M.	Bien	Muy Bien
Nombre	Compromiso personal	N.M.	Bien	Muy Bien
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?				
¿Qué debemos de mejorar?				

(Modelo)

Fuente: *El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”)*. Pujolás, 2009.

Uno de los requisitos para que todo esto funcione es que los equipos han de ser estables y que sus miembros permanezcan juntos para que tenga la posibilidad de consolidar, mejorar o modificar lo planificado. Mientras que Pujolás (2009) defiende la estabilidad de los mismos durante al menos un curso escolar, con el objeto de gestionar planes de equipo y evaluaciones de grupo, Kagan (2009) apuesta por prolongar la vida de los equipos no más de siete semanas continuadas. No olvidemos que aunque el programa del primer autor basa gran parte del mismo en las ideas y estrategias de Kagan estamos hablando de programas que no se gestionan de la misma forma y, además, el programa objeto de nuestro estudio y que se lleva a la práctica en nuestro centro de referencia es el de Pujolás.

3.3.4. Evaluación del trabajo en equipo

Como se señala en el programa CA/AC, la evaluación del trabajo en equipo es fundamental, pues si estamos enseñando a nuestro alumnado a trabajar en equipo, debemos evaluar sus logros, constatando y acreditando si van aprendiendo a trabajar en equipo, si consiguen sus objetivos, etc., para así, saber y aprender mejor aquello que se les enseña. En la evaluación del trabajo en equipo se diferencian dos dimensiones: una dimensión grupal (de equipos de base y de grupo de clase) y una dimensión individual.

- Dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo. Equipos de base

La evaluación de esta dimensión grupal del trabajo en equipo se llevará a cabo a través de las revisiones periódicas de los sucesivos *Planes de Equipo* que va elaborando el grupo. El programa propone cuatro aspectos a tener en cuenta:

- a) El logro de los objetivos que se había propuesto el equipo.
- b) El ejercicio de las responsabilidades propias del cargo que ha ostentado cada miembro del grupo durante la vigencia del Plan de Equipo.
- c) La responsabilidad individual inherente al cumplimiento de los compromisos

personales.

d) Aspectos de carácter actitudinal, como el aprovechamiento del tiempo, esfuerzo invertido, etc.

- Dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo. Grupo de clase

Algo parecido a las revisiones periódicas de los equipos de base hay que hacer con el conjunto del grupo de clase, aunque con una periodicidad más larga, trimestral por ejemplo, y en asamblea general, reflexionando sobre cómo funciona globalmente el grupo-clase, qué aspectos funcionan bien y cuáles se deberían de mejorar, como grupo. En una primera asamblea, por ejemplo, se pueden elaborar las normas de funcionamiento, y en asambleas posteriores se puede revisar si se cumplen o no, o si habría que añadir algunas o quitar otras, etc.

- Dimensión individual de la evaluación del trabajo en equipo

Cada discente deberá ser evaluado tanto por los conocimientos adquiridos relacionados con la materia correspondiente, como siempre se ha venido haciendo a través de la revisión del cuaderno, la realización de actividades, pruebas y exámenes individuales, etc., como por sus progresos dentro del trabajo en equipo.

El trabajo en equipo también debe ser objeto de evaluación a nivel individual, independientemente de la evaluación a nivel de equipo y de grupo que hemos comentado. Se trata de una evaluación formativa y sumativa en forma de calificación. La forma de hacerla depende del centro:

- En algunos centros, el trabajo en equipo es un elemento más de las evaluaciones periódicas que se mandan a las familias, los boletines.
- En otros, representa un porcentaje de las calificaciones obtenidas, que suele ser variable según el centro. Por ejemplo, un 80% de la nota final corresponde al

nivel de aprendizaje individual de la materia y un 20% a la capacidad de trabajo en equipo: revisiones de los Planes de Equipo, compromisos individuales, responsabilidades, etc.

4. METODOLOGIA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Comenzamos este apartado metodológico recordando que existen diferencias importantes entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. A juicio de Stake (1998) son tres los aspectos más controvertidos entre ambas: la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador; y la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Profundizando en estas diferencias hemos de destacar como en la orientación cuantitativa se buscan las causas por las que un fenómeno se da, y donde lo destacable por el investigador o investigadora es la explicación y el control. Este fundamento se contrapone a la orientación cualitativa donde se buscan los acontecimientos por medio de la investigación persiguiendo comprender las relaciones, a menudo complejas, entre todo lo que existe en un contexto concreto.

Optar por el enfoque cualitativo se ha debido a que se adapta de forma más adecuada al contexto de nuestra investigación: un aula de una clase de Matemáticas compuesta por alumnado procedente de varios grupos donde se generan diversas relaciones procedentes de la heterogeneidad de las y los protagonistas de la misma. Situar esta investigación dentro del paradigma naturalista o cualitativo nos lleva a explicar, a continuación, someramente sus acepciones.

El término naturalista haría referencia al escenario donde se realiza la investigación, en este caso natural, donde se desarrollan los hechos Rivas (1990). En

nuestro caso, la clase de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, donde (al contrario que en el paradigma científico) no se manipula ningún tipo de variable: la profesora se sirve de una serie de estrategias simples de aprendizaje cooperativo y las desarrolla en un contexto real. Partimos, por ello, de nuestra necesidad de comprender los procesos que se producen dentro de la realidad del aula en el caso que nos ocupa: la implementación de un Programa de Aprendizaje Cooperativo como recurso para atender la diversidad.

En lo referente al término cualitativo, como veremos, trae a primer plano el aspecto metodológico, esencialmente en cuanto al apartado logístico utilizado; esto es, se refiere principalmente a un conjunto de técnicas, Rivas (1990).

Antes de comenzar el siguiente punto debemos de hacer referencia a una cita de Stake (1998:47) donde pensamos que se detalla de forma breve y clara el sentido que le otorga el investigador o investigadora cualitativa a su investigación y el que se ha perseguido desde la nuestra en concreto:

En sus intrusiones en los hábitats y los asuntos personales, los investigadores cualitativos son no intervencionistas. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes. Durante el trabajo de campo, tratan de no llamar la atención, ni hacia sí mismos ni hacia su trabajo. Una vez en sus sitios, se esfuerzan por evitar crear situaciones para comprobar sus hipótesis. Intentan observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para ver que significa corriente en este caso. Para ellos la observación naturalista ha sido el medio primordial de conocimiento.

Por último, optamos por la investigación acción como método mejor adaptado a nuestro tema de investigación.

4.1. POR QUÉ UN DISEÑO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

No es una tarea fácil realizar una explicación sobre la elección de una estrategia de investigación-acción, aun así, en las siguientes páginas trataremos de mostrar una

serie de evidencias que nos han ayudado a escoger esta vía y a apartarnos del resto de alternativas posibles.

Partimos de la experiencia de la investigadora a propósito del diseño y puesta en acción de Estrategias Cooperativas Simples en sus clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en diversos centros de Educación Secundaria en Andalucía. Señalamos que, en primer lugar, se desarrolló la acción, durante un año escolar, y con la implementación en primera persona de diversas estrategias cooperativas, y en una fase tardía, se generó la necesidad de realizar una investigación que arrojará más datos sobre el tema.

Ante tal inquietud, el rol de profesora de secundaria que pusiera en práctica sesiones con su alumnado no debía ser sustentado por la misma persona que iba a desarrollar la investigación en el aula. Era necesario, en este sentido, adquirir una perspectiva exterior a todos los factores internos que motivaban al trabajo en clase con estrategias simples de aprendizaje cooperativo. La solución por la que finalmente se optó pasaba por la necesidad de que otra persona realizara la implementación de dichas estrategias cooperativas. Esa necesidad de conocer qué resultados y aportaciones recibiría otra persona, como docente, y otro alumnado, diferente con el que no se hubiera trabajado en esta línea, se presentó como un factor determinante para llevar a cabo una investigación-acción.

De las diversas lecturas encaminadas a indagar acerca del tipo de investigación que se adaptaba mejor a nuestros planteamientos iniciales en esta experiencia hemos tomado como referentes principales a Stenhouse (1987), Elliot (1993), y Schön (1998), además de algunos autores que trabajan desde la misma perspectiva dentro del marco de la investigación acción en ámbitos de género.

Respecto a Stenhouse (1987), nos centraremos en varias de sus ideas que nos esclarecen, aún más, cuál debería de ser el propósito de una investigación-acción y,

particularmente, la nuestra:

a) Mantiene que la investigadora o investigador debe asegurar el aprendizaje del docente, quien adquiere una responsabilidad importante y manifiesta dentro del proceso de la investigación acción, de forma que la educación y la investigación se fundan en un mismo acto. En la medida en que la consecución de las reflexiones de la autora pasan por una negociación con la profesora, acordamos con la docente la plena capacidad de decisión a la hora de la selección y puesta en práctica de los contenidos a implementar en la sesión. Nos movemos en un modelo de investigación que se ajusta poco a poco a los propósitos de los protagonistas de la acción, donde la investigadora es la responsable de justificar e informar en todo momento de sus actos a la profesora.

b) Atribuye la responsabilidad de realizar la investigación al profesorado, y no a otros investigadores, de manera que se encuentre en condiciones de aportar algo a las teorías educativas a la par que posibilite el acceso al resto del profesorado interesado. Una teoría a la que aporta y de la que se nutre la o el docente, superando al modelo técnico vigente durante muchos años donde el profesorado lleva a cabo en la clase lo que otras personas, en niveles superiores de la educación, le suministran. En la misma línea podemos conectar con las ideas de Elliot (1993:9) en relación al modelo mencionado:

La “resolución” del dilema teoría-práctica viene configurada por iniciativas gubernamentales que, esencialmente, forman parte de una nueva tecnología de vigilancia y control de las prácticas de los profesores en las aulas y las escuelas. En este contexto tecnológico, el rol del docente corre el riesgo de desprofesionalizarse y reducirse al de un operario técnico supervisado. Sus cometidos se convierten en especializados y jerarquizados.

c) Acentúa de forma importante que en la investigación-acción siempre se tiene en cuenta la perspectiva del aprendizaje del alumnado, y la señala como la esencia de la misma. En nuestra investigación pretendemos igualmente llevar a

cabo estrategias simples de aprendizaje cooperativo como recurso para atender a la diversidad, reflexionar sobre lo acaecido en el transcurso de su puesta en práctica, y realizar los cambios necesarios para que el alumnado vuelva a recibirlo en mejores condiciones para ayudarle en diversos aspectos de su proceso de enseñanza/aprendizaje.

d) El último aspecto a resaltar es el que hace alusión al currículum, que es construido por la o el propio docente. En tanto que lo que pretendemos es la implementación de un Programa de Aprendizaje Cooperativo que se incardina dentro de la programación de la profesora, atendiendo al autor nuestra mejor opción quedaba representada en la elección de la investigación-acción como método para la realización de la investigación, “la investigación en la acción se relaciona con el currículo de tal modo que este constituye una definición y una especificación del procedimiento experimental”, Stenhouse (1987:91).

Compartimos con Elliot (1993) que el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. De esta forma, no tendría sentido generar conocimientos que no aportaran nada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Continúa aclarándonos que la mejora de la práctica implica directamente una mejora de dos factores: los resultados y los procesos, es decir, el proceso y el producto final. De este modo, nos advierte Elliot, la teoría queda subordinada a la práctica y toma sentido en una visión de conjunto de la propia investigación acción, nunca como un fin a conseguir.

Igualmente, debemos de tener en cuenta la definición de Stenhouse (1987:88), sobre investigación-acción:

La investigación-acción es el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido como una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora.

Nos acercamos a la concepción del autor en la medida en que pretendemos no sólo satisfacer nuestras inquietudes de conocimiento, sino que esperamos que profesorado y alumnado se pueda beneficiar en cierta manera de las prácticas cooperativas y de los resultados de la investigación en momentos posteriores.

Tras estas reflexiones es evidente que la fundamentación en la elección de la investigación acción viene dada en gran parte por la reflexión ante la lectura de los textos de Stenhouse y Elliot citados hasta ahora.

Se ha de comentar la relevancia de Elliot (1993) en el momento en el que se planteó la idea de realizar este trabajo por medio de una investigación-acción, ya que propone un esquema claro de los pasos para llevarla a cabo:

1. Identificación y aclaración de una idea general.
2. Reconocimiento y revisión:
 - a) Describir los hechos de la situación.
 - b) Explicar los hechos de la situación.
3. Estructuración del plan general: idea general, factores a mejorar y acciones, negociaciones realizadas, recursos, ética de acceso y tratamiento de la información.
4. Desarrollo de las distintas etapas de acción.
 - a) Utilizando técnicas de supervisión.
 - b) Manejando la acción buscada y también la imprevista.
 - c) Comprobando lo que realmente ocurre desde distintos puntos de vista.
5. Revisión.
 - a) Análisis de documentos.
 - b) Grabaciones en cinta magnetofónica y transcripciones.
 - c) Entrevistas.
 - d) Comentarios sobre la marcha.
6. Estudios de seguimiento.

- a) Listas de comprobación, entrevistas, inventarios.
- b) Triangulación.
- c) Informes analíticos.

Una vez finalizado el proceso de reflexión no tiene por qué finalizar el proceso de investigación sino que, como revela Pérez Gómez (1992b:426), se puede entrar en una “espiral de ciclos de experimentación reflexiva”.

(...) en esta espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión, se transforma la práctica al modificarse los participantes y la situación. A través de la investigación-acción educativa, los profesores/as transforman el escenario del aprendizaje (currículo, método de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos/as para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades.

4.2. CRITERIOS EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Desarrollaremos en este apartado los criterios que hemos tenido en cuenta con el objeto de dar calidad a la información obtenida. Al englobarse esta investigación-acción dentro del paradigma naturalista o etnográfico, los criterios de calidad, según Guba (1983), corresponden a los siguientes términos: credibilidad (valor de verdad en investigación racionalista), transferibilidad (aplicabilidad), dependencia (consistencia) y confirmabilidad (neutralidad).

4.2.1. Credibilidad

Un hecho que consideramos esencial para el desarrollo de la investigación fue el no haber impartido docencia en este centro educativo en ningún momento. Evitamos así partir de ideas preconcebidas, en muchos casos sesgadas, que pudieran conformar en la investigadora expectativas, tanto positivas como negativas, a propósito de la buena acogida o rechazo de las estrategias simples de aprendizaje cooperativo en el grupo-

clase.

Con respecto a Daniela², la profesora, destacamos que el hecho de no haber coincidido con ella, en el desempeño de la docencia en ningún otro centro educativo, hace que la investigadora no tenga juicios a priori sobre su forma de llevar las clases, hecho que podría representar un elemento de sesgo en la investigación.

Por otro lado, resulta del todo imprescindible abordar el tema de la triangulación. Compartimos el modo en el que Stake (1998:94) realiza una aproximación a lo que podríamos denominar triangulación:

En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo bien”. En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan “triangulación”.

Guba (1983) señala la triangulación como uno de los procedimientos que podemos llevar a cabo para corroborar la credibilidad de la investigación. Si nos atenemos a los distintos tipos de triangulación revisados (Guba, 1983; Rivas, 1990; Stake, 1998, entre otros) hemos optado por utilizar los siguientes procedimientos:

- *Triangulación de sujetos.* Se han extraído datos tanto de alumnado como de la profesora.
- *Triangulación de Métodos.* Fundamentamos la recogida de datos con los siguientes métodos con el fin de complementarlos:
 - Entrevistas individuales y colectivas al alumnado.
 - Entrevista a la profesora.
 - Observación no participante.
 - Análisis de diferentes documentos del centro.

2 El nombre Daniela, usado para referirnos a la docente implicada en la Investigación-Acción, se trata de un pseudónimo.

- *Triangulación de momentos.* Se ha procedido a la recogida de datos antes, durante y después de llevar a cabo la implementación del programa objeto de esta investigación:
 - Se realizaron entrevistas al alumnado inmediatamente después de la implementación.
 - La profesora fue entrevistada antes y después de la implementación del programa. Tras la aplicación de las sesiones aportó datos sobre el desarrollo de las propuestas de mejora en una entrevista final.

4.2.2. Transferibilidad

Consideramos que los criterios de selección, tanto del centro como de los agentes protagonistas de la investigación, aportan credibilidad a la misma. En este sentido, se corresponde con el perfil estándar de una parte importante de los centros de Educación Secundaria de nuestra Comunidad Autónoma, centrando la comparación en cuanto a número de plazas y de líneas, organización, instalaciones o su situación en un barrio de clase media con un alto número de inmigrantes, entre otros aspectos. Igualmente, la clase escogida responde a un aula representativa en cuanto a la constitución heterogénea de la misma, atendiendo a factores como a sexo, etnias, edad, rendimiento académico del alumnado, etc. Si atendemos a la profesora, también se encuentra dentro del perfil del profesorado de Educación Secundaria que desempeña su labor en nuestro Sistema Educativo Andaluz, en la medida en que afronta las situaciones cotidianas en la gestión de un aula de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en condiciones parecidas a las de cualquier docente de un centro similar: conflictos de clase, absentismo, falta de rendimiento académico, etc. En definitiva, nuestro centro resultaría muy familiar para una gran parte de la población andaluza.

Teniendo en cuenta que todo el proceso es vertebrado en función al paradigma naturalista, compartimos con Rivas (1990) el sentido de que más que mostrar nuestra preocupación en base a la generalización de los resultados de la investigación en

cualquier clase de Educación Secundaria, nos centramos en la posibilidad de su aplicabilidad (total o parcial) a un tipo de personas, situaciones y contextos similares a los elegidos como objeto de la investigación.

4.2.3. Dependencia

Las estrategias dedicadas a tratar los aspectos relativos a la dependencia han sido variadas. Analizando todas ellas, llegaríamos a la conclusión de que si volvemos a repetir el proceso probablemente obtendremos de nuevo resultados muy parecidos si las condiciones e interacciones son similares a las que se dieron durante el desarrollo de la investigación. A continuación comentamos cada una de las estrategias seguidas.

- Siguiendo a Guba (1983), quién sostiene la supuesta ventaja de unir dos o más métodos con el fin de compensar el desequilibrio que pudiera generarse entre la debilidad y fortaleza existente entre ellos, hemos utilizado métodos solapados para la recopilación de los datos, al objeto de obtener una mayor estabilidad de los mismos. Las opciones elegidas se concretan en las siguientes acciones:
 - Entrevistas en grupo con el alumnado durante la implementación del programa. Estas entrevistas se llevaron a cabo durante horas lectivas y teniendo en cuenta elementos susceptibles de generar ansiedad en el discente debido a su finalización. A tal efecto evitamos realizar las entrevistas en el recreo.
 - Entrevistas individuales al alumnado, inmediatamente después de finalizar las sesiones en las que habían intervenido, con la intención de recoger sus impresiones *in situ*, posibilitando opiniones más nítidas y personales.
 - Entrevistas a la profesora antes y después de la implementación del programa.
 - Diario de campo de la investigadora.

- Observación no participante. La presencia de la investigadora como observadora no participante a lo largo de un mes de implementación contribuye a hacer más fiable la información obtenida por los medios citados anteriormente.

- Pistas de revisión (Guba, 1983). Con la descripción del proceso de recogida, clasificación e interpretación de los datos dejando constancia de su desarrollo.

4.2.4. Confirmabilidad

Por medio de este criterio se intenta demostrar la neutralidad de la investigadora durante el proceso de recogida y análisis de los datos. Para este fin, hemos utilizado una serie de procedimientos, algunos de ellos ya mencionados en criterios anteriores, como vemos a continuación.

La elección de un centro educativo en el que la investigadora no hubiera impartido clase y no conociese a ningún discente. Con ello, intentábamos eliminar cualquier tipo de prejuicios o expectativas que pudieran haberse dado tanto hacia el grupo-clase como a cualquier persona perteneciente a dicho colectivo.

Los registros se han realizado de la forma más precisa posible, utilizando instrumentos como la grabadora en las entrevistas y la minuciosa transcripción de éstas. La entrevista a la profesora se diseñó otorgándole un carácter semiestructurado, de modo que ella debía responder a varias preguntas fijadas antes de dejar libremente reflejadas sus impresiones y reflexiones de cada sesión. Al concluir la investigación, los datos arrojados por las entrevistas y demás fuentes, fueron puestos a disposición de los interesados para su revisión.

Otro de los procedimientos a utilizar con objeto de medir la confirmabilidad es de nuevo la triangulación, desarrollado en el apartado relativo a la credibilidad.

Por último, hemos de mencionar la libertad con la que trabajaba la profesora para elegir la estrategia de aprendizaje cooperativo a desarrollar en cada sesión, en función de la parte de la sesión en la que se encontrase. Con esto queremos decir que la profesora ha preparado sus clases sin ningún tipo de influencia por nuestra parte y sin que le solicitáramos desarrollar un mínimo de estructuras cooperativas con el alumnado durante nuestra observación: asistíamos a las sesiones tal y como habían sido programadas inicialmente.

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

El carácter naturalista de esta investigación nos dirige hacia la necesidad de la pluralidad dentro del proceso de recogida de datos (Rivas, 1990), lo que se traduce en la utilización de diferentes instrumentos habida cuenta de la variedad de situaciones y acontecimientos acaecidos en nuestro entorno durante este periodo. Por su parte, Elliot (1993) habla de técnicas y métodos para conseguir pruebas, y describe una serie de estrategias entre las que se encuentran algunas de las seleccionadas para conseguir nuestro propósito. A continuación detallaremos los instrumentos elegidos, el razonamiento seguido para su elección y la forma en que se llevaron a la práctica.

4.3.1. La observación

La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas (Pérez, 1992).

Woods (1987:52), distingue entre observación participante y no participante, y la elección de una u otra dependerá del tipo de proyecto que se emprenda y de la disposición personal y la forma de ser del investigador. Por nuestra parte, valorando las ventajas e inconvenientes de ambas técnicas de investigación nos decantamos por la

observación no participante. El autor define en la misma obra las funciones que debe cumplir el investigador si asume que una parte de su recogida de datos se realizará por medio de la observación no participante:

(...) el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, una asamblea de escuela desde el fondo del salón, una reunión de personal o un recreo desde fuera. El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de “la mosca en la pared” para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia.

La razón de ser de esta elección se centra en varios motivos. En primer lugar, como había utilizado las estrategias simples de aprendizaje cooperativo en numerosas ocasiones, declinamos la idea de su aplicación conjunta con la profesora. En este sentido, entendemos que una de nuestras pretensiones radicaba en observar su aplicación por otra persona. En las palabras de Woods (1987) encontramos parte de la justificación de la elección cuando comenta que “la observación no participante es una precaución para quienes sienten surgir demasiado fácilmente sus simpatías, al punto de teñir su juicio”.

En segundo lugar, la idea de compartir la sesión en el papel de alumna, adoptando el rol de observadora participante, nos pareció poco natural y creemos que no hay que entrar en muchas explicaciones a tenor de que son obvias las diferencias tanto físicas como psicológicas entre una adulta y el alumnado de doce años de edad. Pensamos que la alternativa no hubiera aportado mucho a nuestros objetivos de estudio.

Por último, pensamos que la identidad de observadora no participante colmaría nuestras expectativas en cuanto a la recogida de datos como observadora externa a la acción. Esto nos permitía observar las manifestaciones más destacadas de la sesión y tomar notas de campo. Contábamos, y este es un punto de especial interés, con la posibilidad de situarnos en diferentes puntos del aula, alejándonos o acercándonos en función del desarrollo de la sesión, obteniendo la perspectiva óptima en el momento

preciso para registrar datos acerca de la organización de la clase, el papel de la profesora, manifestaciones concretas y singulares del alumnado, etc.

4.3.2. Análisis de documentos

Compartimos con Woods (1987) la importancia otorgada a los documentos escritos en una investigación. Considera este tipo de instrumentos como cuasi-observacionales en la medida en la que pueden sustituir al investigador en el caso de que no pueda estar presente. Así, distingue entre tres grupos de documentos frecuentemente utilizados en la investigación cualitativa:

- *Documentos oficiales:* Programación de la profesora, registros, horarios, planificaciones, notas de lecciones, documentos confidenciales sobre alumnado, manuales escolares, grabaciones escolares, tableros de anuncios, exposiciones, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra y fotografías.
- *Documentos personales:* Diarios, cuaderno del alumnado y notas personales.

En nuestra investigación, nos inclinamos más por recoger las palabras de Woods (1987) cuando afirma que en muchos casos el punto de partida de una investigación es la documentación oficial. En este sentido, y antes de realizar la investigación, en nuestros primeros contactos con la profesora, cuando ya había accedido a realizar la implementación de estrategias cooperativas, solicitamos a la docente que nos proporcionase el Proyecto de centro, el Proyecto de innovación educativa, el Plan de igualdad y el Plan de convivencia. Daniela accedió a su entrega, convirtiéndose estos en documentos muy valiosos a la hora de conocer el punto del que partía tanto profesora como alumnado. Este hecho ha representado una importante aportación, ya que nos ha permitido conocer mejor el contexto, antes de que ella comenzara con la implementación de las estrategias simples de aprendizaje cooperativo.

4.3.3. Las entrevistas

Las entrevistas realizadas a la profesora y a su alumnado se convirtieron en los medios más fructíferos dentro de la recogida de datos de la investigación realizada. Para este fin, utilizamos la entrevista no programada, atendiendo a la clasificación planteada por Valles (2003). Aunque Elliot (1993) utiliza un término más extendido y familiar, paralelo al anterior: la entrevista semiestructurada. Antes nos indica que las entrevistas pueden ser de tres tipos:

- Estructuradas.
- Semiestructuradas.
- No estructuradas.

El autor defiende este tipo de entrevista, la semiestructurada, ante el enfoque estructurado en la medida en que “(...) el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista” (Elliot, 1993:101).

Por lo tanto, considerábamos la entrevista semiestructurada como la mejor elección por los siguientes motivos:

- Partimos de un conocimiento extenso de las estrategias cooperativas simples que se iban a implementar, tanto teórico como práctico. Por consiguiente, en el diseño de las entrevista teníamos muy claros ciertos aspectos a incluir.
- Nos interesaba dejar abierta la posibilidad de que tanto la profesora como el alumnado entraran en otras cuestiones de relevancia que la investigadora no había advertido de antemano y que pudieran surgir durante el transcurso de la entrevista.

Durante la fase de preparación de las entrevistas, siguiendo a Valles (2003) se tomaron decisiones en torno a los tres aspectos que cita este autor, resolviéndose de la forma que relato en cada caso:

a) Selección de las y los entrevistados.- El único criterio de selección se centró en seleccionar alumnado heterogéneo y representativo de la clase en cuanto a sexo y etnia.

b) La entrevistadora.- En este caso la única persona que llevó a cabo las entrevistas fue la misma investigadora. Crear un ambiente de distensión y confianza donde existiera la posibilidad de apertura de los encuestados a la entrevistadora no resultó una labor difícil.

c) El tiempo y lugar para las entrevistas.- En las primeras conversaciones con la profesora negociamos el momento y lugar en el que se realizarían las entrevistas.

Como dato importante hemos de mencionar que las entrevistas han sido grabadas en formato digital con el consentimiento de las y los protagonistas y han sido transcritas por la investigadora.

4.3.3.1 Entrevistas a la profesora

Hemos realizado dos entrevistas a la profesora, antes y después de la implementación de las sesiones. Se intentaba conocer, de esta forma, sus expectativas e impresiones tanto antes como después de llevar a la práctica las técnicas cooperativas. Si bien, la forma de estructurar la entrevista final recogía, además de las impresiones de la primera entrevista, el bagaje procedente de la fase de puesta en práctica de las sesiones con estructuras y técnicas cooperativas.

4.3.3.2 Entrevistas al alumnado

El hecho de entrevistar al alumnado de forma individual y grupal, inmediatamente después de finalizar su sesión práctica con técnicas y estructuras cooperativas, radicaba en la posibilidad de recoger sus impresiones recientes. Buscar el sentir de las chicas y chicos protagonistas de la sesión sin dejar pasar el tiempo, y antes de comentar con el grupo de iguales, podría significar la recogida de palabras más sinceras por parte de estos. En este sentido, entrevistamos de dos a tres discentes por sesión. Intentamos que los criterios de selección fueran lo más variados posibles en cada uno de los días: alumnado que había destacado por su motivación, alumnado cuya participación en la actividad había sido baja, caras contentas, caras indiferentes, etc. Intentaba registrar datos de la mayor variedad de estados de ánimo del alumnado que finalizaba la sesión. En total fueron diez entrevistas individuales y una entrevista grupal.

4.4. PROCEDIMIENTO

La presente investigación es realizada por una docente interina y llevada a cabo por medio de la colaboración de una profesora que será el elemento clave en la implementación de un conjunto de estrategias simples de aprendizaje cooperativo como su primer acercamiento dentro de la investigación educativa. Al tratarse de una propuesta de investigación-acción la docente tendrá ocasión de poner especial atención a su propia práctica y los resultados que de ella derivan, y a la vez la investigadora podrá contemplar desde otra perspectiva diferente a la propia la puesta en acción de estrategias cooperativas simples.

Dentro de los límites de su tiempo, los profesores deberían ser capaces de comprobar los resultados de la investigación en la acción vigilando su propia práctica, su contexto y sus resultados. La fuerza de la investigación en la acción en el currículum y en la enseñanza reside en el hecho de que su utilización no depende de que los profesores acepten sus hipótesis, sino de que las comprueben, Stenhouse (1987:90).

Negociamos, entre otros factores, el momento de su puesta en práctica, llevada a cabo durante el tercer trimestre. La docente optó por colaborar sin tener que renunciar a la temática que tenía planificada desde el principio del curso. Se plantaban las bases para generar en la profesora una reflexión sobre la práctica que se iba a realizar con el objeto de mejorar prácticas futuras. Tal y como advierte Elliot (1993:72) “el desarrollo del currículum no es un proceso antecedente a la enseñanza”, se desarrolla por medio de una práctica reflexiva de ésta.

4.4.1. El proceso de análisis: tratamiento y elaboración de los datos

El punto de partida inicial se basó en la elaboración de seis grandes categorías que tuve en cuenta a la hora de elaborar las entrevistas sobre todo. Durante el transcurso de la investigación, y tras las primeras lecturas del material, surgió una nueva categoría. De estos siete grandes bloques derivaron subcategorías o indicadores, que se encontraron en un constante reajuste y modificación conforme avanzábamos en el análisis de la información obtenida (cuadro 1).

Cuadro 1: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1 Potencial innovador de la profesora	- Punto de partida
2 El programa CA/AC: Cooperar para aprender	- Expectativas del Programa - Organización del Programa
3 Ambiente aula: actitudes y conflictos	- Comportamiento - Conflictos
4 Relaciones entre el alumnado	- Relaciones entre el alumnado - Relaciones chica-chico - Relaciones alumnado-profesora
5 Aprendizaje del alumnado	- Motivación - Aprendizaje con respecto a su clase ordinaria - Continuación en próximos cursos
6 Interdependencia de equipo	- Participación equitativa - Responsabilidad - Interdependencia positiva - Interacción simultánea
7 Concepto de Aprendizaje Cooperativo	---

Fuente: *Elaboración propia*

La estructura de la parte descriptiva de nuestro estudio atiende a las categorías mencionadas que desarrollamos en siete bloques de nombre similar. Dentro de cada bloque atendemos a sus correspondientes categorías sin encasillar en epígrafes a cada una de ellas, al no pretender desligarlas cuando frecuentemente aparecen entrelazadas en diferentes situaciones que describimos en la narración.

Las entrevistas a la profesora y al alumnado, así como el diario de campo de la investigadora se transcribieron en soporte informático. Llegado a este punto destacaremos la utilización de los medios informáticos por parte de la investigadora, resultando un instrumento facilitador de este arduo proceso. Se decidió no utilizar ningún programa informático para la extracción de categorías considerando la no desdeñable inversión de tiempo que había que emplear para su aprendizaje y manejo, y

el calendario que nos habíamos marcado para la presentación de este trabajo.

En la labor de tratamiento de la información procedimos a codificar las entrevistas y el diario de campo con el objeto de organizar la información y de dotar a las numerosas citas que utilizamos de un código que indicara la procedencia de la misma. Tanto los códigos como la descripción de los mismos se desarrollan en el siguiente cuadro (Cuadro 2):

Cuadro 2. CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y EL DIARIO DE CAMPO.

	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Entrevistas	EPA1	Entrevista inicial a la profesora.
	EPA2	Entrevista a la profesora después de implementar las propuestas de mejora.
	EAAC1-A	Entrevista a alumnas sobre el Aprendizaje cooperativo.
	EAAC1-O	Entrevista a alumnos sobre el Aprendizaje Cooperativo.
	EA(nº)	Entrevista al alumnado.
Diario de campo	DC	Diario de recogida de información durante la observación no participante en el aula.
Charla informal con tutores	CIT-A	Charla informal con el tutor de 1ºA
	CIT-B	Charla informal con el tutor de 1ºB
	CIT-C	Charla informal con la tutora de 1ºC

Fuente: *Elaboración propia*

Como ejemplo señalaremos que si durante la lectura de desarrollo de la investigación, al final de una cita aparece el siguiente código: [EPA1:3], la forma de interpretación por parte del lector sería:

- EPA1, corresponde a la entrevista inicial a la profesora (ver cuadro 2)
- :3, se señala, tras los dos puntos, que la cita se encuentra en la página número 3 del citado documento.

4.5. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Cuadro 3: PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: TEMPORALIZACIÓN E INSTRUMENTOS EN CADA UNA DE LAS FASES.

	Inst./ datos	Observación no participante	Entrevista a la profesora	Entrevista al alumnado	Diario de Campo	Análisis de documentos	Documentos gráficos
Antes de la observación	Fecha		Marzo 2013			Marzo 2013	
	Tipo		Entrevista inicial			- Proyecto de centro - Proyecto de innovación	
Durante la implementación del programa	Fecha	Marzo 2013		Marzo 2013	Marzo 2013	Marzo 2013	Marzo 2013
	Tipo	Observación de sesiones		Entrevistas breves	Toma de datos	Planes del centro	Observación de las sesiones
Entrega de propuestas de mejora	Fecha		Abril 2013				
	Tipo		Entrega del documento de propuestas de mejora				
Después de la implementación de las propuestas de mejora en el programa	Fecha	Abril 2013	Abril 2013	Abril 2013	Abril 2013		Abril 2013
	Tipo	Observación de sesiones	Segunda entrevista	Entrevistas breves	Toma de datos		Observación de sesiones

Fuente: *Elaboración propia*

5.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

5.1. ESCENARIO DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

5.1.1. El centro

Nuestra investigación se desarrolla en un centro educativo de El Poniente almeriense³, cercano a la capital de provincia, de carácter público, cuya titularidad corresponde a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y creado en el curso académico 2000/2001, ofreciendo las enseñanzas correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria a un total de 535 alumnas y alumnos, procedentes de tres Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Se trata además de un centro de educación compensatoria pues se sitúa en una zona declarada de actuación educativa preferente por las autoridades competentes.

Las infraestructuras básicas del centro están cubiertas, posee aulas específicas de música, plástica, biblioteca, pistas de deporte, gimnasio y cafetería, y está actualizado con respecto a las nuevas tecnologías.

El instituto se ubica en una localidad con algo más de diez mil habitantes, siendo su principal fuente económica la agricultura intensiva, centrada fundamentalmente en la rama hortofrutícola. Así, la elevada producción ha generado en los últimos años una gran riqueza económica y un desarrollo demográfico que ha influido positivamente en otros sectores económicos, convirtiendo al municipio en un foco de atracción de inmigrados procedentes principalmente de países africanos, latinoamericanos y de Europa del Este. Esta característica se refleja en el centro: en el alumnado tiene un nivel socioeconómico de familias de clase media-baja, en su mayoría sólo con estudios primarios e incluso inferiores. Convirtiéndose esto en una característica fundamental, pues hace que el alumnado no encuentre una motivación hacia el estudio como

3 Para garantizar el anonimato del personal del centro omitimos el nombre y la ubicación exacta.

imitación de patrones, lo que reclama una labor docente con un esfuerzo extra por motivar e interesar al alumnado ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gran afluencia de familias inmigradas lleva consigo que las finalidades educativas del instituto busquen consolidar un modelo de convivencia que tienda al desarrollo interpersonal fomentando actitudes positivas como la disciplina, el compañerismo, la tolerancia y el respeto a la persona, a sus diferentes culturas y costumbres.

5.1.2. El alumnado: la clase de 1ºA, B y C

El grupo-clase de 1º ESO se compone de 22 alumnas y alumnos (10 chicas y 12 chicos), de nacionalidad española, rumana y marroquí, además de un alumno español repetidor de curso. La edad del alumnado abarca desde los 12 a los 14 años, por lo que se encuentran en un periodo evolutivo de muchos cambios. A esta edad son muy importantes las amigas y los amigos, y les resulta fundamental sentirse aceptados dentro del grupo de iguales. Imponiéndose incluso, los referentes de comportamiento de sus compañeros y compañeras. Se encuentran en una época en la que desean ser tratados como adultos.

En primer curso de la ESO hay tres grupos A, B y C formados por alumnado heterogéneo en cuanto a nivel curricular, es decir, encontramos alumnas y alumnos de un rendimiento alto, discentes de rendimiento medio y alumnado de rendimiento más bajo. El alumnado de dichos grupos para las materias instrumentales se distribuye en agrupamientos flexibles, por lo tanto, las y los estudiantes se separan en clases diferentes en función de su nivel curricular, formándose así tres grupos de nivel diferente: un grupo de alumnado de rendimiento alto; otro grupo de discentes de rendimiento medio; y un tercero formado por alumnas y alumnos de rendimiento más bajo. En este caso el aula-clase objeto de estudio se compone del alumnado de nivel curricular más elevado de los tres grupos.

El grupo clase, como acabamos de comentar, es homogéneo en cuanto a nivel curricular se refiere, aunque cuenta con una notable diversidad con respecto a la predisposición de su aprendizaje. Existe un grupo interesado en la materia de Matemáticas, mientras que otro grupo cuenta con falta de hábitos de estudio, organización, e incluso, en algunos casos, muestran algún rechazo, no sólo hacia la asignatura sino también hacia la educación en general.

Antes de implantarse el programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar) el alumnado se distribuía en el aula en grupos de dos alumnas y alumnos e incluso de forma individual, sentados de frente a la pizarra convencional y de espaldas al proyector. Ahora, tal y como se ha descrito en la parte teórica, el alumnado se distribuye en cinco equipos de composición heterogénea con cuatro y cinco componentes ya que el propio programa así lo determina para poder ser desarrollado.

A lo largo de la presente investigación se mostrarán citas con el nombre de la profesora y los de algunas de las alumnas y alumnos entrevistados. Sería conveniente aclarar que con el objeto de preservar su identidad, como así se ha negociado, estos nombres corresponden a un seudónimo, por lo que no coinciden en ningún momento con los reales. Sí mantenemos los nombres que son acordes con género y origen.

5.1.3. El proyecto de centro

Con el propósito de obtener una visión más global del centro, y así contar con más datos para el desarrollo de nuestra investigación, analizamos el Proyecto Centro, del cuál destacamos los siguientes aspectos:

- La problemática que presenta el centro es fundamentalmente la desmotivación, la falta de responsabilidad y los problemas de convivencia.

- Algunos de los objetivos que se plantean, relacionados con nuestro objeto de estudio, son:
 - “Desarrollar estrategias que den una respuesta educativa de calidad a la heterogeneidad del alumnado del centro, a nivel curricular, social, emocional-afectivo, promoviendo la aceptación de la diversidad humana en la sociedad plural, tolerante y solidaria, adaptando las medidas necesarias para compensar el desfase curricular promoviendo la integración escolar. Entre las medidas a desarrollar destacamos: agrupamientos flexibles, adaptaciones curriculares dentro del aula, programas de refuerzo o de atención educativa al alumnado inmigrante”.
 - “Potenciar la adquisición de conocimientos, procedimientos y destrezas básicas en las áreas instrumentales con el fin de consolidar los aprendizajes imprescindibles para adquirir los objetivos propios de las demás materias fundamentalmente en cuanto a:
 - Lectura fluida y comprensiva de textos.
 - Expresión oral y escrita.
 - Destreza mental y habilidad en el cálculo numérico.
 - Estrategias en la resolución de problemas”.
 - “Mejorar el clima de convivencia del centro mediante el desarrollo de prácticas preventivas, promoviendo la resolución pacífica de conflictos, mediante la reflexión y el diálogo”.
 - “Fomentar un clima de trabajo en equipo entre el profesorado del centro, para la consecución de los fines comunes, basado en la participación, colaboración, reparto de tareas, implicando al profesorado del centro en proyectos educativos comunes”.

- “Reducir la tasa de absentismo escolar (permanente y ocasional) sobre todo en los primeros cursos de ESO”.
- En cuanto a la transversalidad, educación en valores e igualdad de género, el proyecto de centro propone que el alumnado sea capaz de elaborar un juicio crítico sobre estas situaciones y de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos. Para lograrlo, se establece que estos valores y contenidos de tipo actitudinal se desarrollen dentro de todas las áreas curriculares.
- Entre los temas transversales prioritarios en el currículo del Centro se establecen los siguientes:
 - *Interculturalidad*, con el objetivo de despertar el interés por conocer otras culturas diferentes y desarrollar actitudes de respeto y colaboración con otras culturas.
 - *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*, señalándose como objetivos: desarrollar la autoestima y concepción del propio cuerpo como expresión de la personalidad; analizar críticamente la realidad y corregir juicios sexistas; consolidar hábitos no discriminatorios.
 - *Educación para la paz*, con el objetivo de generar posiciones de defensa de la paz mediante el conocimiento de personas e instituciones significativas, y preferir la solución dialogada de conflictos.
- Para atender a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta sus características, se desarrollan una serie de actuaciones y medidas con el fin de mejorar la inclusión escolar y el desfase que presentan. Entre ellas, el centro destaca las siguientes:

- “Grupos heterogéneos. Los grupos-clase presentan una gran diversidad de alumnado en cuanto a nivel curricular, presentándose éste como un problema para el profesorado. Para solventarlo, en las materias instrumentales se llevan a cabo agrupamientos flexibles, pues la falta de personal y de espacio impide que se realicen en todas las materias”.
- “Agrupamientos flexibles. Se llevan a cabo en 1º y 2º curso de la ESO en las materias de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés y en otras materias, sin contar con profesorado para tal fin”.
- “Adaptaciones curriculares dentro del aula. En todos los cursos se atiende a la diversidad del alumnado mediante adaptaciones curriculares en todas las materias que sea necesario. Los programas de adaptación son de tres tipos: adaptaciones curriculares no significativas, adaptaciones curriculares significativas y adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales”.
- “Oferta de materias optativas, entre la que destacamos *Cambios sociales y de Género*, en 1º, 2º y 3º curso con una duración de 2 horas semanales”.
- Ente los proyectos y planes que desarrolla el centro, destacamos el Proyecto de innovación educativa de desarrollo curricular, el Plan de Igualdad, y el Plan de Convivencia, los cuáles por la relevancia que adoptan en nuestra investigación, detallamos en los siguientes epígrafes.

5.1.4. Proyecto de innovación educativa

El centro, para el curso escolar 2012-2013, ha implantado un proyecto de innovación educativa de desarrollo curricular, concedido por la Junta de Andalucía, con el objetivo de crear una escuela inclusiva que garantice que todo el alumnado aprenda

con sus compañeras y compañeros en el aula ordinaria ofreciéndole cuantos apoyos necesitan para que su aprendizaje sea satisfactorio. Con ello se pretende dar respuesta a la necesidad de compensar las desigualdades educativas y socio-económicas de gran parte del alumnado, mejorar el clima de convivencia y cohesión grupal entre toda la comunidad educativa.

Con la intención de desarrollar un currículum más equitativo y de mayor calidad, regido por el principio de “Educación para Todos”, pretenden implementar el Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo.

Entre los objetivos específicos que se proponen lograr, destacamos los siguientes:

- “Orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia una perspectiva inclusiva de calidad y equidad”.
- “Garantizar que todo el alumnado aprenda y sea reconocido por lo que tiene que ofrecer al resto de la comunidad educativa, ofreciéndole cuantos apoyos necesitan para que su aprendizaje sea satisfactorio”.
- “Desarrollar un modelo organizativo y curricular que favorezca la inclusión de todo el alumnado en general y del alumnado en desventaja sociocultural en particular”.
- “Fomentar la formación, participación e implicación de los agentes de la comunidad educativa en prácticas educativas inclusivas, especialmente de la familia”.
- “Fomentar un modelo de enseñanza cooperativa entre toda la Comunidad

Educativa”.

- “Poner en práctica estrategias y técnicas cooperativas en el aula con la ayuda de las familias y el resto de la comunidad educativa”.

5.1.5. Plan de igualdad

Con el objetivo de fomentar entre el alumnado valores de igualdad y solidaridad proporcionándoles una educación basada en el respeto y la tolerancia hacia los demás, se desarrolla en el centro un “Plan de Igualdad” de carácter plurianual, e interdisciplinar el cuál debe de ser recogido en todas las programaciones de todos los departamentos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar para el curso escolar 2012-2013 son los siguientes:

- “Fomentar el cambio hacia actitudes y comportamientos tolerantes y no sexistas en el alumnado”.
- “Garantizar la igualdad de oportunidades para las chicas y los chicos en el acceso a todas las formas de enseñanza, con el fin de hacer posible que todas las personas desarrollen plenamente sus aptitudes”.
- “Reflexionar acerca de la situación de discriminación de las mujeres en los distintos ámbitos (laboral, político, social) así como en el desigual reparto de las tareas domésticas y la implicación en las mismas de los distintos miembros de la familia”.
- “Fomentar el cambio de actitudes en el profesorado a través de la sensibilización y la formación inicial y continua”.
- “Incorporar la coeducación en las programaciones de aulas, así como en el resto de documentos oficiales del centro, combatiendo así los estereotipos sexistas en el material didáctico”.

- “Formar parte de una red de igualdad intercentros con reuniones periódicas en el CEP”.
- “Desarrollar la mirada crítica en situaciones de discriminación sexista, tanto en el alumnado como en el profesorado, demostrando que la discriminación genera violencia”.
- “Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia”.
- “Reflexionar y trabajar sobre el sexismo en la transmisión de conocimientos, revisando la presencia, o la ausencia, de la figura de la mujer en los contenidos de cada una de nuestras materias, aplicando la perspectiva de género a nuestra tarea docente”.
- “Hacer partícipes a toda la comunidad educativa de las actuaciones en materia de igualdad para que ésta sea cada vez mas real y efectiva”.

Se establecen además, como ámbitos de actuación: los estereotipos, trabajo doméstico y cuidados, la figura de la mujer en la historia y violencia contra la mujer. Y en cuanto a las líneas estratégicas, destacamos las siguientes:

- Actualización del banco de recursos coeducativos existente en el centro:
 - Armario de coeducación del profesorado:
 - Biblioteca coeducativa de préstamo para el alumnado
 - Creación de una página Web “Igual no da, educando en igualdad” en la que se pretende incluir un apartado de coeducación con material didáctico, noticias, etc.
 - Favorecer el uso y la modificación del blog en base a la demanda de los

distintos departamentos.

- Celebración en el centro de días señalados como:
 - 25 Noviembre: Día contra la violencia hacia las mujeres. Algunas de las actividades que se realizaron fueron: Performance a cargo de alumnado de diversos cursos, representada el día 23 de noviembre ante todo el alumnado del centro; montaje y exposición sobre violencia de género “Hay amores que matan” en la entrada del centro; Asistencia al programa de actos organizados por el Ayuntamiento del municipio que tuvieron lugar el día 23 en la plaza mayor del pueblo.
 - 30 Enero: Día de la paz.
 - 14 Febrero: Día de San Valentín.
 - 8 Marzo: Día de la mujer.
 - 17 Mayo: Día contra la homofobia.

- En el mes de Marzo, realización del I concurso de fotografía coeducativa “Igualando desigualdades”.

- Creación de un “Tablón de coeducación” para visibilizar las actuaciones y estrategias coeducativas, así como las noticias que vayan surgiendo sobre el tema de la igualdad.

- Se utilizan los espacios murales del centro para visibilizar y hacer partícipes al alumnado de la coeducación. Entre ellos, en el pasillo de la biblioteca se ha creado un “Tablón de Igualdad” en el que se van colgando cuestiones, imágenes y contenidos relativos a la fecha que se actualiza. En esa misma pared se ha colocado un “Observatorio de la violencia de género” del 2013 a modo de marcador, que se va cambiando a medida que la cifra de mujeres asesinadas por este delito va aumentando.

- Renovación de la cartelería del centro, utilizando un lenguaje inclusivo, cambiando los existentes por placas de barro decoradas con cerámica realizadas en la asignatura optativa “Taller artístico” de 3º de ESO.
- Se promueve la participación de las familias en las actuaciones que se llevan a cabo en temas de igualdad para que se involucren y se conciencien de estos temas.

5.1.6. Plan de convivencia

Uno de los grandes retos del centro educativo objeto de estudio es mantener un clima de convivencia adecuado, así como repararlo inmediatamente cuando ha sufrido alguna merma. Se destaca, además, que los conflictos se localizan casi en un 90% en 1º y 2º de ESO, y la gran mayoría de ellos se producen en el aula, señalándose como motivo principal la falta de motivación, el interés, de tolerancia y de respeto del alumnado.

Por ello, entre los objetivos que se plantean, apuntamos los siguientes:

- “Concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de una adecuada convivencia escolar y sobre los procedimientos para lograrla potenciando el respeto mutuo, la comprensión y la solidaridad en las relaciones interpersonales”.
- “Mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas de convivencia desarrollando una intervención preventiva y priorizando la resolución de conflictos de manera formativa a través de la mediación”.
- “Proceder ante los conflictos siguiendo unos principios de actuación coherentes y comunes que orienten las intervenciones de todo el profesorado, evitando contradicciones que desorienten al alumnado”.

Entre las medidas para resolver conflictos se desarrolla el “Programa de Alumnado Ayudante” para 1º de ESO, con el que se pretende crear una infraestructura de ayuda y apoyo a la convivencia. Para ello, en el Plan se establece una formación en educación emocional y habilidades sociales (asertividad, escucha activa, observación, ayuda entre iguales); un taller de *Alumnado Ayudante* durante la Semana Cultural del IES; y jornadas de convivencia, estableciéndose, así, la base formativa de los futuros mediadores en cursos sucesivos.

Las funciones que se establecen para estas alumnas y alumnos son las siguientes:

- Ayudar al alumnado que se incorporan al centro una vez iniciado el curso.
- Solucionar conflictos entre los alumnos y las alumnas: integración, aislamiento, rechazo, malentendidos, violencia verbal o física.
- Ayudar al alumnado extranjero que tiene problemas con el idioma.
- Ayudar a compañeras y compañeros con problemas de aprendizaje.
- Ayudar e integrar al alumnado con discapacidad.
- Ayudar en actividades que se realicen en el centro educativo.

El *Alumnado Ayudante* cuenta con un aula para reunirse cuando sea necesario, comentar dudas, compartir soluciones, incluso para transferirse casos si ven una mayor empatía con otro miembro de la comisión; un cuaderno donde se recoge información sobre el programa; un rincón en el que las compañeras y los compañeros a los que han ayudado pueden escribirles mensajes de agradecimiento; y una evaluación sobre su transcurso en el programa.

5.2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE 1º A, B Y C.

5.2.1. Potencial innovador de la profesora

Daniela es docente definitiva en el centro, forma parte del equipo directivo y es una de las promotoras, junto a la orientadora, en implantar el programa de aprendizaje cooperativo en las aulas. La idea les surge por la necesidad de atender a una gran cantidad de alumnado muy diverso y heterogéneo en cuanto a ritmos de aprendizaje, clase social y etnias:

Profesora: (...) la idea es que debido a la gran diversidad de alumnado que tenemos y los ritmos de aprendizaje tan dispares, nuestro instituto tiene alumnos muy buenos, alumnos brillantes, que luego piensan seguir haciendo bachillerato y una carrera universitaria. Y, por otro lado, tenemos un grupo de alumnos, bastante numeroso también de alumnado muy desfasado curricularmente y desfavorecidos socialmente. Tenemos mucha mezcla y no sabemos la mejor manera de atender al alumnado que tenemos, porque queremos que los dos tengan lo que necesitan” [EPA1:1].

Ante este reto, nos comenta que tuvo la oportunidad de asistir a un congreso celebrado en Sevilla sobre Educación Compensatoria, el cuál le sirvió para darse cuenta de que los agrupamientos flexibles que están llevando a cabo en el centro, que, como vimos en el apartado teórico, se basa en la distribución del alumnado en aulas en función de su nivel curricular o capacidad, no ayudan al alumnado, todo lo contrario, lo perjudica porque se sentía rechazado cada vez que debía abandonar su clase ordinaria para ser atendido o atendida por otro u otra docente en determinadas materias:

Daniela: “Ese congreso me hizo plantearme el trabajo que estábamos haciendo aquí con agrupamientos flexibles; es como si me abriera un poco los ojos e hiciera plantearme la conveniencia de los agrupamientos flexibles, todas las dificultades y el rechazo que para ellos supone el verse discriminados, el salir fuera de clase para ser atendidos (...)” [EPA1:1].

Es por ello, por lo que decidió plantearle a la directiva, apoyada por la

experiencia de la orientadora en metodologías de aprendizaje cooperativo, un cambio en el modelo educativo del centro e implantar una estrategia más equitativa e igualitaria para todo el alumnado que garantizase que todos los estudiantes aprendieran con sus compañeras y compañeros en el aula ordinaria ofreciéndoles cuantos apoyos necesiten para que su aprendizaje fuera satisfactorio. La iniciativa fue acogida con mucha ilusión por gran parte del profesorado, aunque manifiesta que contaban con otro sector bastante reacio por tratarse de profesorado de nueva incorporación al centro, al ser éste un “centro de paso” y porque es un proyecto en el que se necesita profesorado con formación y con ganas de preparar cosas nuevas:

Profesora: “(...) Y entonces lo comenté con el equipo directivo y la orientadora, y decidimos intentar romper con lo que teníamos hasta ahora, que eran agrupamientos flexibles e intentar ver de qué manera podemos introducir en el centro este tipo de trabajo (...). Empezamos con mucha ilusión. Un grupo de gente pensábamos que si empezábamos a trabajar de esta manera, la gente se iba ir abriendo y se iba a ir sumando, y bueno..., nos cuesta trabajo (...) también porque este año han venido muchos profesores nuevos, más de la mitad del claustro; gente que no sabía qué era esto; venían de centros muy buenos de Almería, donde se trabaja de manera diferente, y bueno ahí estamos a ver si se enganchan (...) nos está costando bastante porque se necesita mucha preparación del profesorado, muchas ganas de preparar cosas nuevas, material ... y que no tienen” [EPA1:1].

5.2.2. El Programa CA/AC: Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar

La profesora argumenta que cuando deciden implantar el programa de Aprendizaje Cooperativo en el centro, lo hacen con el objetivo de conseguir que todo el alumnado aprenda hasta el máximo de sus posibilidades, y aprovechen el tiempo que deben permanecer en el instituto pues reconoce que hay muchos estudiantes que pueden aprender y no quieren:

Profesora: “(...) lo que pretendemos es que todo el tiempo que los alumnos estén en el centro, en nuestras clases, estén aprovechando el tiempo, estén aprendiendo porque sabemos que hay, cada vez menos, pero había una gran cantidad de alumnos que están en clase sin hacer nada, que hay muchos alumnos que ni siquiera abren una libreta, ni un libro, están con las mochilas encima de la mesa y entonces es una

pena que los alumnos pasen por el Sistema Educativo durante un montón de años y que se vayan a su casa sabiendo lo mismo que cuando entraron. Lo que queremos es que aprovechen, que por lo menos en clase estén aprovechando el tiempo, y que las horas que estén en clase estén aprendiendo” [EPA1:3].

El programa de Aprendizaje Cooperativo, nos comenta Daniela, la profesora, se instauró en el centro en el mes de noviembre con cierto temor porque no sabían qué resultados iban a obtener, por lo que deciden empezar a desarrollarlo sin romper con los agrupamientos flexibles. Por este motivo deciden continuar con los agrupamientos flexibles en las materias instrumentales y el Programa se lleva a cabo en las no instrumentales, con la intención de implantarlo en todas las materias en el próximo curso, tras conocer sus resultados. Aunque manifiesta que, no en todos los cursos, ni en todas las materias no instrumentales, se lleva a cabo:

Profesora: “(...) hemos empezado a desarrollar este programa pero sin dar carpetazo a los agrupamientos flexibles, que sabemos que son cosas totalmente opuestas, por el miedo a que esto no funcionara y entonces nos quedaríamos sin una cosa y sin otra (...) es un poco incongruente lo que voy a decir, pero es así, empezamos con agrupamientos flexibles en Lengua, Matemáticas e Inglés, las instrumentales; y el principio de este proyecto era empezar a hacer trabajo cooperativo en las otras materias, en las materias que no son instrumentales, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales..., en el resto, y ver si funcionaba bien y si funcionaba bien, dar un segundo paso quitar agrupamientos flexibles y dar todas las materias con trabajo cooperativo” [EPA1:2].

Para Daniela, que su alumnado aprenda Matemáticas, además de que salga de clase motivado y con ganas de volver al día siguiente se torna en fundamental, y es por ello por lo que decide estructurar las actividades de forma cooperativa:

Profesora: “Para mí es muy importante que cuando yo esté en una clase durante una hora, esa hora se aproveche. Yo no quiero entrar en una clase, e irme teniendo la sensación que ha sido una clase perdida, que los alumnos no se han enterado de nada, yo quiero que esa clase cuando se vayan, cuando acabe la clase de Matemáticas digan que: “¡Yo hoy en clase de matemáticas he aprendido esto” [EPA1:6].

Antes de iniciar este Proyecto, gran parte del profesorado del centro asistió a una

formación organizada por el Centro de Formación del Profesorado (CEP) de referencia, con una duración de unas tres horas en las que se les mostró en qué consistía el Programa de Aprendizaje Cooperativo, los pasos que debían de seguir, cómo lo podían llevar a cabo:

Profesora: “Casi todos los profesores del claustro, a principio de curso, asistieron a unas sesiones que organizó el CEP. Un asesor del CEP vino a enseñarnos qué era el trabajo cooperativo, nos enseñaron cómo se trabaja, cómo se hacía en otros centros y cómo lo podíamos llevar a cabo” [EPA1:2].

Y, a partir de este momento, se organizaron para llevarlo a cabo en el centro. El programa lo coordina la Orientadora del centro, que, como indicamos anteriormente, cuenta con experiencia en metodologías de aprendizaje cooperativo. Ella, a través del correo electrónico y de un tablón específico para estas tareas y situado en la sala del profesorado, cada quince días publica una “estructura cooperativa simple” para que se aplique en clase, indicando en qué consiste, los pasos que se deben de seguir, etc. El objetivo consiste en que todo el profesorado lo aplique a la vez, y de forma simultánea rellenen una ficha de registro con observaciones, propuestas de mejora, etc., datos que serán recogidos por un o una docente de cada departamento, y que le harán llegar a la coordinadora vía e-mail:

Profesora: “(...) tenemos en la sala de profesores un tablón para el profesorado del proyecto y entonces cada quince días, ella [la orientadora] cuelga en el tablón, y nos lo manda por correo una técnica de trabajo cooperativo para que la apliquemos en la clase, y entonces, alguien del departamento, cada quince días, tiene que enviársela por correo, en una ficha de registro cómo lo ha aplicado, si le ha ido bien, qué cosas se podían mejorar, observaciones, etc.” [EPA1:2].

Sin embargo, nos confiesa Daniela, en una conversación informal, que no todo el profesorado está cumpliendo con la organización planteada.

Como hemos comentado en el capítulo 3.3, el Programa de Aprendizaje Cooperativo consta de tres fases, y de ahí la necesidad de preguntarle por ellas.

Comenzamos indagando en la primera, “Ámbito de intervención A: cohesión de grupo”, sobre la cuál nos confiesa que no la ha trabajado ni la está trabajando y que desconoce si en las horas de tutoría llevan a cabo dinámicas relacionadas con la cohesión de grupo, pues le resulta difícil trabajarlas ya que su alumnado procede de tres clases diferentes y, por lo tanto, cada una de ellas cuenta con un tutor o tutora distinto:

Profesora: “Yo en mis clases no he hecho ninguna dinámica de cohesión de grupo. No sé si en tutoría, con los profesores tutores se hicieron a principio de curso, pero no lo sé con seguridad, se lo tendríamos que preguntar a ellos. Pero yo no, yo no lo he hecho, yo he empezado directamente con las técnicas, porque como dentro del trabajo cooperativo los alumnos están agrupados con alumnos de diferentes clases, pues claro, los grupos, en caso de que en otras clases se hicieran no coinciden con los grupos que tengo yo, entonces pues no, no he hecho ninguna dinámica de cohesión” [EPA1:3].

Al tratarse de una cuestión importante en esta investigación, decidimos mantener una charla informal con los tutores y las tutoras de las distintas clases que forman el grupo objeto de investigación. Para ello concertamos una cita a través de Daniela con Óscar y Paco, los dos tutores de 1º A y B respectivamente y con Pepa, la tutora de 1º C. Nos confiesan que no están trabajando este “ámbito de intervención”. Al preguntarles el por qué los tres coinciden en señalar que son clases “complicadas”: con alumnado poco respetuoso y conflictivo, y además, al ser tutoría a última hora del horario escolar, el alumnado no suele atender. A ello, el tutor del grupo de 1º B, Paco, añade que para su alumnado la hora de tutoría es un juego; y la tutora de 1º C, Pepa, aclara que intentó aplicar algunas como *Astronautas* o *Isla desierta* pero dejó de desarrollarlas porque no obtuvo el resultado que esperaba:

Óscar: “(...) la tutoría la tienen a última hora, es una hora muy complicada, explicar algo es muy complejo” [CIT-A].

Paco: “(...) la tutoría es un juego, es a última hora. No respetan el turno de palabra. Alumnado muy conflictivo (...)” [CIT-B].

Pepa: “(...) es imposible llevar a cabo nada (...) se trata de un grupo muy heterogéneo y muy numeroso, 31 estudiantes (...) es imposible que formen ideas para expresarlas (...) he intentado llevar alguna dinámica como *Astronautas* o *Isla*

desierta... pero no me ha salido, la he dejado a medias (...) se hablan a gritos, no son autónomos, no trabajan solos (...) [CIT-C].

Y, al preguntarle al alumnado sobre este aspecto, Aníbal nos comenta que en tutoría suelen realizar actividades para el centro y que una o dos veces trabajaron en grupo para hacer un resumen:

Aníbal: “No, en tutoría no trabajamos en grupo, ni hacemos dinámicas de grupo. Ahora por ejemplo estamos haciendo actividades para el instituto: lo de la hoja, hay que escribir un poema en unas hojas. Antes, una o dos vez hicimos resúmenes entre todos para trabajar mejor, lo hacíamos individual y luego veíamos los del grupo para ver si estaba bien hecho, pero sólo hemos hecho eso una o dos veces y ya está” [EA7:32].

Con respecto al Ámbito de intervención B: “El trabajo en equipo como recurso para enseñar”, Daniela nos explica que para su desarrollo organizó el aula de forma cooperativa, distribuyendo al alumnado en cinco grupos, tres equipos de cuatro estudiantes y dos de cinco, de tal forma que fueran lo más heterogéneos posibles, principalmente en cuanto a nivel curricular y sexo. Apostilla, además, que para hacer los agrupamientos no utilizó el sociograma, sino que de la lista de clase seleccionó al alumnado que ella pensaba, pues no los conocía, más capaces de ofrecer ayuda, aquellos y aquellas más necesitados de recibirla, y aquel alumnado con un nivel curricular medio. Nos explica, además, que durante el desarrollo del Programa se ha visto obligada a realizar cambios en las estructura de los grupos al observar que algunos de ellos no funcionaban bien:

Profesora: “(...) el alumnado está organizado en cinco grupos de cuatro y de cinco alumnos (...) pues que fueran lo más heterogéneos posible, en cuanto a nivel de conocimientos, también que no fueran todos niños y todas niñas pero sobre todo partiendo del nivel de conocimiento de cada uno... un alumno que fuera bueno académicamente, que pudiera servir de ayuda al resto, alguien también que tuviera bastantes problemas de conocimientos y que pueda ser ayudado en ese grupo y luego, pues dos alumnos en cada grupo que tuvieran un rendimiento normal o medio, pero sobre todo rendimiento académico y teniendo en cuenta también el sexo, que estuvieran equiparados (...) para organizarlos no he hecho un sociograma (...) en el segundo trimestre los cambiamos, porque había grupos que no funcionaban bien” [EPA1:3].

Aparece, en este apartado de la entrevista, un elemento clave en la investigación: Daniela ha tenido en cuenta el sexo del alumnado como criterio fundamental para hacer los grupos, y lógicamente, nuestra pregunta era obvia, “¿por qué?”. Ella nos contesta que se hace necesario que en los equipos haya tanto niños como niñas, a ser posible en un número equitativo para intentar que se establezcan relaciones entre ellos y ellas pues a la edad de su alumnado de primero de la ESO, la tendencia es que los chicos se relacionen con los chicos y las chicas con las chicas:

Daniela: “Pues para que se establezcan relaciones entre los alumnos y alumnas porque muchas veces a estas edades, los niños suelen relacionarse solo con los niños, las niñas con las niñas; para obligar un poco a que hubiera más relación de niños y niñas” [EPA1:4].

Siguiendo el esquema de implantación del Programa, llegó el momento de indagar acerca de las estructuras cooperativas de las actividades, cuáles se utilizan en este contexto de estudio y el resultado que obtienen de su aplicación. Obtuvimos información relevante a propósito de cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje del alumnado objeto de estudio, las relaciones que se establecen y el compañerismo existente, de lo que hablaremos más adelante.

Las estructuras cooperativas que utiliza Daniela en el aula pertenecen al grupo de las llamadas “Estructuras Cooperativas Simples”, desarrolladas en el capítulo 3.3.2 de este trabajo. La profesora lleva a la práctica las siguientes estrategias *Parada de tres minutos*, *1-2-4* y *Folio giratorio*. Cada una de ellas es aplicada en función de la necesidad que se le presenta en cada momento del desarrollo de la unidad didáctica, dato que hemos podido constatar en nuestra fase de observación. Nos dice la docente que la estructura cooperativa *Parada de tres minutos* la utiliza para asegurarse de que el alumnado ha comprendido los contenidos que ella explica y, además, con su aplicación los y las estudiantes reflexionan sobre sus dudas y sobre lo que saben y lo que no:

Entrevistadora: “¿Cuándo aplicas las estructuras cooperativas simples?”

Daniela: “(...) La *Parada de tres minutos*, la aplico cuando explico una cosa, para asegurarme que verdaderamente no tienen ninguna duda y que se atreven a decírla con total libertad (...) cada una tiene su función. *La parada de tres minutos*, les hacen reflexionar sobre lo que saben, y muchas veces creen que lo han entendido todo, y no se paran a pensar en las dudas que tienen, en las cosas que no terminan bien de entender, y eso me sirve para conseguir eso, cada una cumple un objetivo” [EPA1:6].

En el diario de observación se recoge, repetidamente que, cuando se aplica esta estructura ningún equipo consensúa las dudas, el alumnado, de forma individual y sin contar con su compañero o compañera de grupo, levantaba la mano y le preguntaba directamente a la profesora aquello que no había entendido:

“Después de repasar el tema que llevan trabajando varios días, aplica la técnica *Parada de tres minutos*. De forma individual el alumnado apunta sus dudas, y cuando pasan dos-tres minutos, la profesora pregunta sobre ellas; el alumnado de forma individual le va preguntando, pero no están consensuadas en el grupo, son individuales, y no son más de dos o tres las que se preguntan” [DC:4].

“La profesora utiliza *Parada de 3 minutos* para dudas. Hay muchos grupos que están haciendo pseudoestrategias porque no consensúan las dudas. La profesora no pregunta equipo por equipo las dudas” [DC:7].

Para practicar los contenidos que se explican en clase, Daniela utiliza la estructura cooperativa denominada *1-2-4* “(...) después de una explicación quiero que practiquen sobre lo que he explicado y tienen que hacer ejercicios, pues hacemos la técnica *1-2-4*” [EPA1:5]. Estructurar las actividades de esta forma aparece en nuestro diario de observación como una práctica habitual de la profesora, aunque hemos observado, que el alumnado no siempre sigue el orden establecido.

“La profesora manda hacer ejercicios sobre los contenidos explicados, para ello utiliza la técnica *1-2-4*. En los equipos número 1, 2, 3 y 5, cuando cada alumno o alumna termina de hacer el ejercicio en su cuaderno o bien compara los resultados con su compañero o compañera (sobre todo en el grupo número 1 y número 5) o bien comentan los resultados entre sus componentes (suele suceder en los grupo número 2 y número 3). Casi nunca, en ningún equipo hacen los tres pasos de la estructura. En el equipo número 4, siguen sin hablar” [DC:4].

“La profesora utiliza la estructura *1-2-4* para hacer varios ejercicios. Hay muchos

grupos (1, 2, 4 y 5) que están haciendo pseudoestrategias, pues no hacen los tres pasos” [DC:7].

“Daniela termina de explicar el tema y anota en la pizarra algunas ecuaciones para hacer con la Estructura Cooperativa Simple 1-2-4. Pasados unos 4 minutos, se corrigen. Algunos chicos y chicas van diciendo sus resultados, algunos miembros del mismo equipo, grupo número 4 y grupo número 1, tienen resultados diferentes porque no los han comprobado”[DC:15].

Para comentar cómo las estrategias metodológicas cooperativas consisten en trabajar juntos y juntas para alcanzar objetivos comunes, utilizaré los siguientes acontecimientos para ilustrar mejor su contenido. Con motivo de la celebración del Día Internacional de la mujer, Daniela preparó una actividad sobre “Mujeres matemáticas en la Historia” para desarrollarla el día 8 de marzo. Le pidió al alumnado, el día 6, tal y como tenemos recogido en el diario de campo, que por equipos, y como actividad de casa para ese día, debían buscar en Internet el nombre de mujeres matemáticas famosas en la Historia y que eligiesen una mujer sobre la que después tendrían que realizar una biografía y explicarla al resto de la clase. Al día siguiente, en clase, se decidió qué mujer iba a trabajar cada equipo. El trabajo de búsqueda de datos, organizar la información y preparar la exposición se realizó como actividad para casa; y en clase, el lunes 11 de marzo, como había establecido Daniela, todos los equipos, utilizando la estrategia cooperativa simple *El folio giratorio* (estructura explicada en el apartado 3.3.2), rellenaron un ficha “especial” de “su mujer matemática”, que en los días sucesivos se colgaron en el “Rincón de Matemáticas” de la clase. Esta actividad, en principio estaba programada como indicamos anteriormente para el día 8, viernes, sin embargo, para ese día el alumnado no había terminado de preparar la información requerida por lo que se pospuso para el lunes siguiente. Aquel alumnado, seis estudiantes en total, que no cumplieron con sus deberes fue castigado con un punto menos en la evaluación.

El 21 de marzo, aprovechando que el alumnado al día siguiente se marchaba de vacaciones de Semana Santa, todos los equipos expusieron sus trabajos al resto de compañeros y compañeras, utilizando presentaciones digitales. De esta sesión pudimos recoger varias anotaciones en nuestro diario de observaciones, entre las que destacamos

lo siguiente: en los cinco grupos, los encargados de utilizar el ordenador fueron los chicos: en el grupo número 1 Sergio explica el trabajo, Ana y Carlos leen un apartado cada uno y Omaima no interviene. A posteriori, en una conversación informal, Omaima nos confesó que ella no pudo participar porque Sergio se autoencargó de hacer el trabajo, y que cuando ella le comentó de quedar para preparar la presentación éste le dijo que “(...) ya lo hemos hecho” [DC:19].

En las presentaciones de los grupos número 3 y 5, la participación de sus miembros se realizó de forma equitativa: en el grupo número 4 intervienen todas y todos, aunque los chicos lo hacen de forma memorística y las chicas leyendo; y en el grupo número 2, formado por dos chicas y tres chicos, en la exposición no intervienen ni Omar ni Miguel. A su término, entre todos y todas valoraron dichos trabajos, coincidiendo, profesora y alumnado en la falta de organización de los trabajos, en la necesidad de mejorar las presentaciones, e ilustrarlas con más imágenes.

Hay alumnas y alumnos, como Estefanía, que disfrutaban con actividades de investigación de este tipo, se implican en mejor medida más y les sacan más rendimiento, tal vez se debería de repetir más actividades como ésta.

Sobre esta actividad, en las entrevistas realizadas al alumnado, una chica nos comenta que le gustó mucho y le gustaría repetirla “(...) me gustó mucho la presentación de Mujeres Matemáticas (...) me gustaría que se hicieran más actividades así” [EAAC1-A:4], nos comenta Rosa.

Y en cuanto al Ámbito de intervención C: “El trabajo en equipo como contenido a enseñar y a aprender”, Daniela nos explica cómo el alumnado ha evolucionado en este sentido. Al principio a las y los estudiantes de esta clase les costaba entender que ellas y ellos tuviesen que ayudar a sus compañeras y compañeros, pues tendían hacia el individualismo sin interesarse por los demás y, por ende, ella, de forma constante, debía de insistirles en que tenían que ofrecer ayuda y pedirla a sus compañeras y compañeros

cuándo la necesitasen:

Daniela: “(...) al principio cuando empecé, yo tenía que decirle a los miembros de los equipos, que yo creía que tenían que sacar a adelante al grupo, *ayúdale a tal que esto no lo ha entendido, explícale a tal (...)*” [EPA1:4].

Aunque, nos aclara que esta situación se daba porque al alumnado nunca antes se le ha enseñado a trabajar en grupo:

Daniela: “(...) les está costando trabajar en equipo porque nunca lo han hecho, porque en Primaria no lo han hecho; tienen la idea de que ellos tienen que aprender lo suyo y que no les importa mucho lo que aprendan los demás” [EPA1:4].

Sin embargo, sigue contando la docente, que con su insistencia, casi a diario, inculcándoles la importancia que tiene el valorar el trabajo de grupo y trabajar en equipo, el alumnado, cada vez más, por sí solo, se interesa por saber si su compañera o compañero necesita ayuda, o pedirla sin necesidad de decírselo primero a la docente. De esta manera aprenden y se benefician todas y todos, y con la constancia y la práctica en el uso de las estructuras cooperativas para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Daniela comenta, al respecto, lo siguiente:

Daniela: “Yo les procuro decir que la meta no es que cada uno aprenda lo que tenga que aprender de Matemáticas sino que todos los miembros de la clase aprendan todo y que se les apoye cada vez que sea necesario. Entonces intento inculcarle esa idea, no es *soy yo*, sino que *somos todos, que todos tenemos que aprender (...)* Y luego, con las técnicas de trabajo en equipo que llevo a cabo en las clases, también. (...) Entonces en esa línea es en la que yo estoy trabajando. Insistiéndole en que valoren y que es importante que todos aprendamos; que no es una labor solo individual sino que es una labor colectiva. (...) y ya ellos solos piden ayuda, incluso hay miembros en cada grupo que sí, que cuando piden ayuda se ofrecen, saben quién falla y se levantan y le prestan ayuda (...) [EPA1:4].

Añade, además, que se encuentra en medio de un proceso que:

“(...) Todavía no es perfecto porque hay algunos casos, algunos grupos que no, hay algunos alumnos que son muy tímidos y que todavía no terminan de arrancar, pero en general, están tomando conciencia de la importancia que tiene trabajar en

grupo” [EPA1:4].

En el Programa, en cuanto al aspecto organizativo dentro de este apartado, se habla de la necesidad de que todos los grupos tengan su nombre, su logotipo, sus normas y su Cuaderno de Equipo con el fin, entre otros, de acentuar la interdependencia positiva de identidad. Por ello le preguntamos a Daniela sobre estas cuestiones. Con respecto a las normas de clase, nos comenta que cada grupo-clase, en una tarea compartida entre tutor o tutora y alumnado, estableció sus normas al principio de curso, las cuáles fueron escritas en distintos carteles que elaboraron para tal fin, y que se encuentran expuestos en las aulas correspondientes:

Profesora: “Sí hay normas de clase. Al principio de curso, en las primeras semanas de clase, en tutoría se trabajan las normas de clase, entonces, el tutor le explica cuáles son las normas del centro y luego ellos elaboran sus normas de clase, y elaboran carteles que se cuelgan en las clases. Se hace por tutorías y luego se extrapola a las clases. Ya van faltando bastantes [EPA1:4].

En cuanto al nombre del equipo y al logotipo confiesa que cada grupo eligió un nombre con el cuál identificarse, sin diseñar logotipo, aunque no son utilizados, ni se encuentran visibles en la clase porque los guarda en una carpeta: “Los equipos tienen nombres pero no están visibles en ningún cartel de la clase; los tengo en una carpeta (...) No hicieron logotipos” [EPA1:4].

Otro punto interesante que surgió en la entrevista fue el Cuaderno de Equipo. En cuanto al mismo, manifiesta que se ha convertido en una tarea pendiente para el próximo curso pues, aunque le hubiese gustado que cada equipo contara con su “Diario de Equipo” para que de forma habitual fuesen haciendo anotaciones, no lo han podido elaborar:

Daniela: “(...) pensé en esa idea y quería tener un Cuaderno de Equipo para que ellos anotaran, no al iniciar o finalizar una Unidad Didáctica, sino diariamente, como un Diario de Equipo, pero todavía no lo hemos elaborado. Es una asignatura pendiente para el curso que viene” [EPA1:5].

Sobre esta cuestión, le preguntamos al alumnado, el cual respondió que no: “No, no sé lo que es eso” [EA7:32], nos confirma Aníbal.

En nuestros primeros días de observación anotamos en nuestro Diario de Campo que en ningún grupo se habían establecido roles, o al menos el alumnado no los ejercía, por lo que en una conversación informal, al término de una sesión le preguntamos a la profesora por esta cuestión. Nos comentó que por motivos de tiempo aún no se habían constituido pero que ya había preparado una actividad para ello. A los dos días tras comenzar la clase y observar la dinámica de la primera estrategia puesta en marcha comprobamos que los miembros de todos los equipos disponían de roles. Por tanto, este fue uno de los temas que abordamos en las entrevistas con el alumnado.

David: “(...) los roles van cambiando. En cada tema uno del equipo va cambiando de cargo” [EA5:30].

Omaira: “(...) Sí hay roles, el del orden, pues tiene que cuidar y mantener el orden, que no tenga las cosas estropeadas; la secretaria tiene que escribir lo que digan los demás; el del silencio, que no se distraiga, a veces lo tienes que avisar, por ejemplo, que le toque la mano y le diga que atienda a la maestra” [EA10:35].

El último aspecto que el Programa establece para trabajar en el Ámbito C es el Plan de Equipo. Daniela nos relata cómo se trabaja. Al iniciar una Unidad Didáctica, la profesora, le asigna a cada grupo una plantilla para cumplimentarla, se trata del *Plan de Equipo*. En la misma, se consignarán los nombres, cargos, objetivos y compromisos personales. Como hemos podido observar se les deja aproximadamente diez minutos para realizar esta labor. Cuando terminan, el secretario o la secretaria del equipo lo guarda hasta que finaliza la Unidad Didáctica, momento en el cuál lo vuelven a sacar para seguir rellenándolo. En este momento, se valora, de forma individual, los compromisos personales que adquirió, y de forma grupal, los objetivos del equipo. Al finalizar, todos los miembros del equipo firman el documento y se lo entregan a la profesora:

Daniela: “Pues, en principio se trabaja en cada Unidad Didáctica. Al principio de una Unidad Didáctica yo les doy el Plan de Equipo, al equipo, rellenan el nombre, se plantean unos objetivos, rellenan esta columna, la columna de la izquierda, y unos compromisos personales; y cuando acaba la Unidad Didáctica le dedico en clase un poco de tiempo a rellena lo que es la valoración de los cargos, la valoración de los objetivos del equipo, la valoración de los compromisos personales y rellenan también este apartado de aquí abajo, que es *mi equipo*, si me gusta, en qué puede mejorar, y la firma. Al final de la Unidad Didáctica, dejo un tiempo de clase para que lo terminen... (...) cada miembro del equipo hace un compromiso, y lo rellena cada uno, pero lo demás lo rellenan en grupo (...)” [EPA1:5].

David, Aníbal y Hajar, plasman en sus manifestaciones cómo viven esta situación con sus compañeras y compañeros de grupo. Al principio de la Unidad Didáctica cuando la profesora le da el Plan de Equipo los miembros de los grupos se reparten los roles, los cuáles rotan en cada tema:

David: “Lo que hacemos es pues entre todos lo ponemos en común y podemos ver quién puede ser el coordinador, secretario, el del orden y el del silencio” [EA5:29].

Aníbal: “En cada tema nos ponemos de acuerdo y nos repartimos los cargos” [EA7:31].

Hajar: “En todos los temas nos da un Plan, y entre todos rellenamos quién va a ser el coordinador, el secretario, el encargado del silencio y el del orden” [EA8:33].

A continuación, en grupo y de forma consensuada, establecen uno o dos objetivos de equipo, ya que la profesora les presenta los tres primeros objetivos que deben de cumplir; y deciden en qué aspectos debe de mejorar el equipo en relación al Plan de Equipo anterior; y de forma individual, cada miembro del equipo escribe un compromiso personal el cuál debe de asumir:

David: “(...) En los objetivos del equipo, la maestra dice que tenemos que conseguir esos tres al terminar el tema y tenemos que poner uno o dos más. En compromisos personales, cada uno del equipo pone un compromiso que va a asumir, por ejemplo, hacer todos los días la tarea o aprobar Matemáticas y eso. Y luego, hay que poner si hay que mejorar bien o muy bien” [EA5:29].

Andreu: “(...) Entre todos nos ponemos de acuerdo en qué objetivos vamos a poner, y la secretaria los pone en el Plan. Después cada uno pone su compromiso personal

y su nombre” [EA6:30].

Omaima: “(...) cada uno rellena los compromisos personales, pero tienes que comprometerte con algo que lo vas a hacer de verdad, de verdad, no es que lo pongo y ya está” [EA10:35].

El tiempo que Daniela establece para rellenar esta parte del *Plan*, suelen ser unos diez minutos. A su término, el secretario guarda el *Plan* hasta que terminen la Unidad Didáctica:

David: “(...) para rellenarlo nos deja diez minutos más o menos y se lo lleva el secretario” [EA5:29].

Andreu: “(...) la maestra nos deja unos diez minutillos para rellenarlo” [EA6:30].

Al finalizar la Unidad Didáctica la profesora vuelve a dejar unos diez minutos para que terminen de rellenar el *Plan de Equipo*. En este momento deben decidir si hay que mejorar o no las funciones de los roles; si han conseguido los objetivos planteados; valorar el equipo, si les gusta, y en qué aspectos pueden mejorar. Cuando terminan, todos los miembros del equipo firman el *Plan* y se lo entregan a la profesora.

David: “(...) Al terminar el tema tenemos que poner si los roles hay que mejorarlos y ponemos si está bien o muy bien; si hemos conseguido los objetivos, si hay que mejorar bien o muy bien. Y luego, entre todos, cuando terminamos un tema, tenemos que poner porqué nos gusta nuestro equipo, en qué puede mejorar, en qué podemos valorar, y las conclusiones. Cuando terminamos, firmamos y se lo damos a la maestra y no hacemos nada más” [EA5:29].

Las manifestaciones del alumnado nos invitan a preguntarles por la duda que a priori nos genera: “¿Qué pasa cuando no se cumple con los compromisos personales?”, a lo que contestan:

David: “Cuando no cumplimos un compromiso, la maestra nos dice que qué nos ha pasado, que por qué no los hemos cumplido, y eso, entonces intentamos que en el siguiente tema, mejorarlo” [EA5:29].

Hajar: “Quien no cumple con un compromiso después le decimos que lo tiene que hacer, y que se tiene que esforzar más y comprometerse, y si por ejemplo no quiere, pues no lo ponemos en los compromisos porque si él no quiere no lo podemos poner” [EA8:33].

Lo que pretende conseguir Daniela, con el Plan de Equipo, según nos cuenta, es que el alumnado reflexione sobre su aprendizaje, tanto a nivel individual como de equipo y tome conciencia de que debe mejorar en algunos aspectos y cambiar otros:

Profesora: “La idea del Plan de Equipo es para que ellos sean conscientes en qué fallan, los fallos que cometen como equipo y en que se paren a pensar también en cosas en las que puedes mejorar. Sirve como una toma de conciencia de ellos mismos, de cosas que ellos pueden mejorar, qué cosas hacen bien, qué cosas hacen mal” [EPA1:5].

Objetivos que no difieren demasiado de la percepción que el alumnado tiene de los Planes:

David: “Pues para ver como trabaja cada uno de la clase, para saber si cada uno hace la tarea, si se ayudan mutuamente y todo eso” [EA5:29].

Andreu: “Nos sirve para coordinarnos mejor, y para que el grupo funcione bien” [EA6:31].

La profesora al hablarnos sobre la consecución de los objetivos que se plantea con respecto a los *Planes de Equipo*, achaca la falta de madurez que presenta el alumnado para que estos no se consigan como sería deseable:

Profesora: “Son alumnos muy pequeños y son como muy infantiles, entonces tampoco ellos se lo toman muy, muy en serio... no tienen una madurez grande para poder tomar conciencia de esto. Yo creo que con el tiempo, pues es el principio, con el tiempo cuando lleguen a tercero o a cuarto sí empezaran a tomar conciencia de esto, pero ahora no, ahora están empezando” [EPA1:5].

La última cuestión que planteamos versa sobre la evaluación del *Plan de Equipo*. Nos interesaba saber si la docente tenía en cuenta los *Planes* para la evaluación final del

o la estudiante y si ellos y ellas conocían de su valoración. A ello, Daniela nos responde que no valora los *Planes de Equipo* por tratarse sólo de una toma de conciencia del aprendizaje del alumnado y, por otra parte, los discentes desconocen si cuentan para su evaluación final.

Daniela: “(...) pero no tiene ninguna valoración numérica en la nota, solamente como una toma de conciencia de su aprendizaje, cómo van y en lo que pueden mejorar (...) [EPA1:5].

David: “No, no lo sé. Se lo damos [a la profesora] y ya está” [EA5:29].

Daniela, en distintas ocasiones de la entrevista nos habla de “la tranquilidad moral” que le aporta el saber que todo el alumnado está atendido en la misma clase y lo satisfecha que se siente con el Aprendizaje Cooperativo pues comprueba cómo el alumnado no está perdiendo el tiempo en su clase y se interesa cada día más en aprender, e incluso le brillan los ojos cuando recuerda a un alumno repetidor que en el curso anterior que “no hacía nada” y este año, en cambio, su interés y motivación por la materia es notable.

Profesora: “Para mí es muy importante que cuando yo esté en una clase durante una hora, esa hora se aproveche. Yo no quiero entrar en una clase, e irme teniendo la sensación que ha sido una clase perdida, que los alumnos no se han enterado de nada. Yo quiero que esa clase cuando se vayan, cuando acabe la clase de Matemáticas digan que: *¡Yo hoy en clase de matemáticas he aprendido esto!*” (...) Tengo un alumno que es repetidor, y que el año pasado no hacía nada, y este año tiene un interés por aprender, por hacer la tarea, y viene todos los días con la tarea hecha, y “Maestra voy a aprobar”. Y eso para mi es una satisfacción, que los alumnos estén interesados en aprender, que es tan difícil hoy en día y que estén aprendiendo algo” [EPA1:6].

Además señala al Aprendizaje Cooperativo como una estrategia válida para mejorar la gestión de los grupos de ratio alta a los que ahora, manifiesta, atiende mejor:

Daniela: “(...) Y antes me quedaban muchas dudas, porque las clases son muy numerosas, bueno, la mía no es mucho, pero suelen ser muy numerosas, y hay muchos alumnos con muchas dificultades y yo sola no podía atenderlos a todos. Ahora me queda la tranquilidad que esos alumnos que tienen problemas pues están

mejor atendidos y se van a su casa más satisfechos, con la sensación que no están perdiendo el tiempo” [EPA1:6].

5.2.3. Ambiente de aula: actitudes y conflictos

El comportamiento del alumnado, como es de sobra conocido, varía en función si están solos o en grupo, y si se forma parte de un grupo o de otro, actuando de un modo determinado en función de lo que hayan aprendido y de las relaciones que se establezcan en el grupo. Cuando le preguntamos a Daniela por esta cuestión con respecto a las y los estudiantes de nuestra aula-clase de estudio, enfatiza en el comportamiento de un alumno, chico, en concreto que es repetidor. Nos cuenta que en el pasado curso escolar su conducta era nefasta; sin embargo, este año su cambio le ha llamado la atención, porque se ha convertido en un alumno interesado por la materia y respetuoso. Daniela cree que este cambio en su comportamiento se debe a que se siente considerado y atendido en y por su grupo:

Daniela: “(...) por ejemplo este alumno que te he dicho antes, que el año pasado se portaba fatal, sí ha mejorado mucho su comportamiento porque mejoras...; se siente atendido en clase, haciendo cosas y aprendiendo, impide que hagan cosas que no deben; y sí, sí se nota” [EPA1:6].

Apunta también que el comportamiento del alumnado en general ha mejorado bastante aunque esto no significa que las clases sean silenciosas, todo lo contrario, hay ruido, pero se trata más de un bullicio porque:

Profesora: “El comportamiento de los alumnos sí ha mejorado (...) Según como se mire el comportamiento. Sí, es verdad que las clases son más ruidosas que una clase normal, y hay más actividad más jaleo que una clase normal, bueno, no es jaleo es que algo se está cocinando allí, y es que los niños están aprendiendo” [EPA1:6].

Y en cuanto a las opiniones del alumnado sobre si su comportamiento y el de sus compañeras y compañeros de clase de Matemáticas ha mejorado, señalamos, en general que casi todas y todos achacan el tener buen comportamiento a no hablar, aunque

afirman comportarse mejor porque están más atendidos y porque hay más confianza entre ellas y ellos.

Entrevistadora: “¿Crees que tu comportamiento y el de tus compañeras y compañeros ha mejorado con respecto a tu clase ordinaria?”

Ana: “Sí, porque estás más atendida” [EAAC1-A:1].

María: “Sí, porque me llevo mejor con todos” [EAAC1-A:3].

Clara: “Sí, pero hablo un poco” [EAAC1-A:9].

Omaima: “Sí, porque antes no podían ponerse de acuerdo pero ahora su comportamiento ha ido mejorando” [EAAC1-A:10].

Paco: “Sí, ahora se portan mejor” [EAAC1-O:1].

Juan: “No, yo lo veo igual. Se comportan normal, sólo que hablan un poco más” [EAAC1-O:3].

Imán: “Sí, porque hay más confianza” [EAAC1-O:7].

Mario: “No, hablan más” [EAAC1-O:6].

Los conflictos en los contextos escolares son inevitables, no cabe duda, sin embargo, dependiendo de la forma de administrarlos estos pueden generar consecuencias constructivas o destructivas. Recordamos, además, que este aspecto adquiere una especial relevancia en el Proyecto de Centro donde tiene lugar esta investigación, formando parte de uno de los objetivos a conseguir para la mejora del rendimiento escolar y para lo cuál se establece un programa de “Alumnado Ayudante”. Como hemos comentado anteriormente, en los entornos cooperativos los conflictos se contemplan como situaciones que permiten al alumnado aprender habilidades para vivir en convivencia. Es por ello, que se nos hacía necesario rastrear cómo se solucionan o se administran los conflictos en el grupo-clase objeto de estudio.

Daniela nos asegura que en el grupo se generan pocos conflictos, y los que se dan, los atribuye a disputas surgidas con anterioridad y, una vez más, al carácter infantil

del alumnado:

Profesora: “Pocos, muy pocos, algunos sí, porque son niños y son pequeños, pero no demasiados (...) muchas veces, los que surgen vienen de atrás, son por ejemplo rencillas que tienen entre ellos,” [EPA1:7].

Para solucionarlos, la docente suele derivarlos al programa de “Alumnado Ayudante” comentado anteriormente, donde una o dos alumnas o alumnos de la clase están formados en educación emocional y habilidades sociales e intervienen de intermediarios. En otras ocasiones, si la pugna se produce durante el desarrollo de la clase, al finalizar se intenta solucionar, pero aclara que en estas ocasiones no se paraliza la clase para solventar el dilema ocasionado.

Daniela: (...) “Si surge un conflicto y yo estoy en clase se intenta solucionar, pero no en ese momento, no paramos la clase para que ellos hablen sino que eso se soluciona después (...) Si surge un conflicto en el centro tenemos un programa de “Alumnado Ayudante”. En cada clase hay un alumno o dos alumnos ayudantes que cuando ven que surge algún conflicto pues luego fuera de la clase intentan solucionarlo” [EPA1:7].

En la misma línea que plantea Daniela, el alumnado nos manifiesta en las entrevistas, tanto las chicas como los chicos, que cuando surge algún conflicto, generalmente pocos, se solucionan hablando entre ellas y ellos, con respeto y escuchando distintas versiones.

Entrevistadora: “Cuando surgen conflictos dentro del grupo, ¿Cómo los solucionáis?”

María: “hablando unos con otros y escuchando” [EAAC1-A:3].

Rosa: “Lo solucionamos hablando sin peleas, y sin insultos” [EAAC1-A:4].

Paco: “hablando de lo que ha pasado” [EAAC1-O:1].

Juan: “hablando por turnos y con respeto” [EAAC1-O:3].

En nuestro periodo de observación en el grupo-clase no hemos presenciado

ningún conflicto a destacar, tal vez, y haciendo un ejercicio de memoria, podríamos señalar que alguna alumna o alumno en concreto y en una situación determinada haya levantado la voz a una compañera o compañero.

5.2.4. Relaciones entre el alumnado: cuestiones de género como trasfondo

Para que el Aprendizaje Cooperativo sea eficaz es fundamental que en el grupo-clase se establezcan buenas relaciones entre el alumnado y entre alumnado-docente, haciéndose necesario que exista una buena comunicación entre ellas y ellos, pues ello repercutirá no sólo en su aprendizaje sino también en las futuras conductas y comportamientos de hombres y mujeres, hacia el otro sexo.

Por tanto, conocer las relaciones entre el alumnado, y entre éste y la profesora, que se están construyendo desde que se estructuró el proceso enseñanza-aprendizaje de forma cooperativa en el aula, se muestra como un dato de especial relevancia en este trabajo de investigación y, por ello, en las entrevistas realizadas a la profesora y al alumnado se plantearon cuestiones sobre este aspecto.

Daniela nos comenta que en Primero de la ESO suele suceder que las chicas y los chicos no se relacionen, y de hecho, al principio de curso esta situación se daba en el aula objeto de estudio:

Profesora: (...) “que en primero es verdad, ya en Segundo menos, pero en Primero los niños están muy juntos con los niños, las niñas con las niñas muy pegadas y no se suelen relacionar” [EPA1:4].

Por su parte, Clara, David, María, Paula y Andreu señalan un antes y un después de la organización de la clase en grupos heterogéneos mixtos y su relación con el sexo contrario:

Entrevistadora: “¿Cómo era tu relación con tus compañeras y compañeros a

principio de curso?”

Clara: “Antes nos conocíamos pero no nos relacionábamos, yo antes estaba con mis amigas apartada y ya está” [EA2:28].

David: “Antes en *Mates*, al principio de curso trabajábamos solos y no hablábamos mucho entre nosotros” [EA5:30].

María: “Al principio no nos conocíamos bien y no hablábamos casi nada” [EAAC1-A:3].

Paula: “Yo antes no hablaba con ellos” [EAAC1-A:7].

Andreu: “Con las dos niñas antes yo no hablaba, yo tenía a mis amigos y ya está” [EA6:31].

En consonancia con las respuestas del alumnado mencionado, nos continua relatando la docente, que desde que se estructuró de forma cooperativa el aprendizaje, las relaciones entre el alumnado de ambos sexos se han potenciado de forma evidente, pues comprueba a diario cómo los y las discentes se preocupan e interesan más por su compañera o compañero, se ofrecen ayuda, y cooperación, independientemente de si se trata de una chica o de un chico. Señalándose así, el Aprendizaje Cooperativo como una herramienta que contribuye a fomentar la interacción y la comunicación entre los miembros del grupo, caracterizada por la ayuda mutua:

Profesora. “No puedo asegurar con certeza que se hayan establecido relaciones personales pero desde luego que como compañeros sí. Creo que, poco a poco, se preocupan y se interesan más los unos por los otros, a ver si no lo entiende y puede ayudarle (...) Trabajando de forma cooperativa, por lo menos se fuerza un poco a que se produzcan [las relaciones entre chico y chica] (...) Yo creo que sí, que sí se producen [las relaciones entre chico y chica], en la clase por lo menos sí se han potenciado” [EPA1:4].

Estas declaraciones son compartidas por el alumnado, ya que sostiene que con el Trabajo Cooperativo las relaciones entre ellas y ellos, y viceversa, han cambiado de forma notoria, pues les ha posibilitado conocerse y, por tanto, ahora cuentan con más ocasiones para hablar entre ellos y ellas y ayudarse en los deberes y trabajos. Estas actitudes estarían permitiendo fomentar tratos de igualdad entre chicas y chicos e

incluso, al conocerse mejor, se podrían destruir o modificar estereotipos de género ya adquiridos:

Entrevistadora: “Desde que trabajáis en grupos cooperativos ¿Crees que han mejorado las relaciones con tus compañeras y compañeros?”

Hajar: “Sí, ahora nos relacionamos muchísimo más y nos conocemos mejor” [EAAC1-A:2].

María: “Sí, porque hablamos y nos ayudamos unos a otros. Ahora me relaciono mejor” [EAAC1-A:3].

Rosa: “Al principio no nos llevábamos bien, pero cuando nos pusieron en grupo nos relacionamos más” [EAAC1-A:4].

Juan: “Sí, porque nos ayudamos los unos a los otros” [EAAC1-O:3].

Miguel: “Sí, porque pasamos más tiempo juntos y nos conocemos mejor” [EAAC1-O:8].

Jorge: “Sí, ahora nos hemos unido más como compañeros” [EAAC1-O:9].

Andreu: “Con las dos niñas ahora hablo más con ellas, al preguntar dudas” [EA6:31].

De todas estas actitudes hemos sido testigos en nuestras horas de observación en el aula. Añadiríamos que se trata, en la mayoría de los grupos, de relaciones caracterizadas por el respeto mutuo (principalmente en los equipos número 2 y número 3, formados por cinco y cuatro discentes respectivamente). Aclaramos que se establecen en la mayoría y no en todos los casos, porque hemos presenciado actitudes como la que señalamos a continuación, recogida en el diario de campo:

Diario de campo: “En el grupo número 5, Estefanía le pide a Lorenzo que se calle porque la profesora está explicando. Este le contesta: “¡Pasa de mí, tía!”. Al cabo de unos minutos Estefanía le vuelve a llamar la atención, pero esta vez le pide que le diga la hora. Lorenzo no le contesta. Ella insiste hasta que el chico le contesta: “¡Queéééé, que me dejes, tía!” [DC:8].

La profesora destaca, además, la actitud racista de al menos un alumno, Carlos,

quien se ha negado de forma explícita a formar equipo con Omaima, Hajar y Andreu por su nacionalidad marroquí, la primera y segunda, y rumana la tercera, “(...) en mi clase no hay muchos, pero hay algunos, suena un poco fuerte pero bueno es así, racistas, que rechazan a los alumnos inmigrantes, sobre todo un alumno” [EPA1:4]. Ante tal situación, la reacción de la profesora fue hacer un equipo formado por Omaima, Carlos y dos estudiantes más, “(...) precisamente lo he sentado con Omaima” [EPA1:4].

Nos dice Omaima que Carlos, ahora, valora más a las personas por lo que son, y ha pasado de rechazarla a ayudarla y dejarse ayudar por ella, lo que evidencia que al llevar a cabo metodologías cooperativas en el aula, estaremos ayudando al alumnado a que tome conciencia del “otro” y a respetar las diferencias:

Daniela: “Yo fuerzo un poquillo la situación, y cuando veo que cada uno está a lo suyo, le digo, *¡Venga mirad a ver si os da lo mismo, cómo lo habéis hecho, a ver explicar los unos a los otros si no entiendes...!* Yo creo que sí se está dando cuenta que es una compañera más y además muy válida, tanto como él o más; yo creo que se se está dando cuenta del valor de las personas, aunque no sean de su misma nacionalidad” [EPA1:5].

Omaima: “Ahora, desde que trabajamos juntos es más bueno conmigo (...) mi relación con Carlos ha mejorado mucho” [EAAC1-A:10].

Diario de campo: “Carlos le explica el ejercicio a Omaima” [DC:8]; “Omaima y Carlos se ponen de acuerdo en el resultado del ejercicio” [DC:13]; “Omaima y Carlos comentan su examen” [DC:15].

Aunque hemos de destacar que Daniela, una vez más, achaca la actitud de Carlos a su falta de madurez, “(...) es un poco inmaduro, de los más inmaduros de la clase, de los más jóvenes y todavía le cuesta, pero yo creo que lo conseguirá” [EPA1:5].

Un aspecto que nos interesaba conocer de forma exhaustiva, por la relevancia que presenta en nuestra investigación, versaba sobre si se establecen relaciones entre las chicas y los chicos del grupo-clase con sus compañeras o compañeros de su sexo opuesto. El que se instauren relaciones constructivas entre ellas y ellos tendrá, como

indicábamos anteriormente, consecuencias de especial importancia, pues desde la adolescencia se les estaría inculcando e instaurando una igualdad de valores, de trato y de comportamientos entre hombres y mujeres, e incluso lograríamos que los pusieran en práctica los individuos de los dos sexos, sin que ninguno perjudique al otro.

A esta cuestión la profesora nos comenta que en la clase sí se han fomentado las relaciones entre chica y chico, aduciendo que ella ha forzado la situación pues trabajar de forma cooperativa en el aula da pie a ello.

Daniela: “Creo que sí se han potenciado las relaciones entre los niños y las niñas, en la clase por lo menos sí, se han potenciado, por lo menos se han forzado un poco a que se produzca, y yo creo que sí, que sí se producen” [EPA1:4].

Esta misma cuestión se la planteamos al alumnado, que coincide en señalar, tanto las chicas como los chicos, que su relación con ellos y ellas, respectivamente, se caracterizan por ser muy buenas, e incluso, han mejorado al existir una mayor comunicación entre los y las discentes al sentirse con la obligación de tener que trabajar y ayudarse mutuamente. Para un mejor análisis de estos testimonios, los presentamos en dos grupos, diferenciando lo que nos cuentan las chicas, y lo que nos dicen los chicos.

En cuanto a los testimonios de las chicas, todas señalan que se llevan bien, o muy bien con los compañeros de su equipo, incluso su relación con ellos, desde que trabajan en grupo, ha mejorado de forma palpable. Así nos lo manifiestan algunas de las chicas:

María: “Bien, para mí bien. Ahora mi relación con ellos es mejor, porque los conozco más” [EA3:27].

Clara: “Ahora mi relación con los chicos de mi grupo es más madura, ahora somos más maduros, no sé, ahora es de otra manera. Ahora, desde que trabajamos en grupo, es por la colaboración del grupo, que unos nos ayudamos los unos a los otros, nos conocemos todos y somos más amigos” [EA2:27].

Rebeca: “Mi relación con mis compañeros es muy buena, me llevo bien con ellos,

antes casi no hablaba con ellos y ahora sí” [EAAC1-A:8].

Ángela: “Muy bien porque los conocía de antes, hablamos mucho cuando nos vemos” [EAAC1-A:6].

Juana: “Muy buena, ahora nos llevamos mejor, porque hablamos más” [EAAC1-A:5].

El hecho de que las alumnas hayan establecido una mejor relación con sus compañeros de clase, en general, y de su grupo, en particular, les posibilita alcanzar juntos objetivos comunes, avanzar en su proceso de aprendizaje, apoyarse las unas en los otros y aprender a trabajar en equipo:

Rosa: “Trabajamos juntos, solucionamos las actividades, si hay algo que yo no entiendo me lo explican, y así aprendo más” [EAAC1-A:4].

Paula: “Nos explicamos las cosas, me ayudan y así lo entiendo mejor todo” [EAAC1-A:7].

María: “Al conocerlos más, tengo más confianza, comprobamos los resultados, así se aprende más” [EA3:28].

Y además, se les ofrece la oportunidad de compartir con ellos, los niños, otros espacios fuera del aula como es el recreo donde suelen hablar y jugar.

Rosa: “También nos vemos en el recreo, hablamos, jugamos, y eso” [EAAC1-A:4].

Paula: “En el recreo también nos hablamos” [EAAC1-A:7].

Ángela: “Nos vemos también en el recreo, para hablar y jugar” [EAAC1-A:6].

Sin embargo, cuando le preguntamos si se ven fuera del horario escolar, la gran mayoría nos confiesa que no porque prefieren quedar con sus amigas, y sólo algunas señalan que salvo cuándo tienen que hacer algún trabajo en grupo. De esto se desprende que es de suponer que las relaciones que se establecen entre chicas y chicos se trata de relaciones escolares.

María: “A veces, cuando tenemos algún trabajo” [EA3:27].

Hajar: “Casi nunca, sólo cuando tenemos que hacer algún trabajo” [EAAC1-A:2].

Con respecto a las declaraciones de los chicos, todos coinciden con las afirmaciones de las chicas, que se llevan bien, o muy bien con ellas e incluso desde que trabajan en grupo sus relaciones han mejorado. Señalamos, a continuación, algunos de sus relatos:

Imán: “(...) Yo me llevo muy bien con las niñas de mi grupo, nos reímos mucho, estamos bien” [EA4:28].

Andreu: “(...) con las dos niñas de mi grupo ahora hablo más con ellas y me llevo bien” [EA6:30].

David: “Ahora me llevo mejor porque, por ejemplo, en *Mates* al principio del curso trabajábamos solos y como que no hablábamos mucho” [EA5:29].

Paco: “Me llevo bien con mis compañeras, ahora hablamos más y nos relacionamos más” [EAAC1-O:1].

Jorge: “Nos llevamos bien, cada vez nos llevamos mejor y somos más compañeros” [EAAC1-O:9].

Del mismo modo que las alumnas nos cuentan cómo al tener una mejor relación con sus compañeros han avanzado en su aprendizaje y les resulta más sencillo al encontrarse con alguien que le ayude cuando no entienden alguna cuestión, ellos nos dicen lo mismo:

Juan: “Si ellas no entienden algún ejercicio yo se los explico o viceversa” [EAAC1-O:3].

Jorge: “Nos explicamos las cosas que no entendemos” [EAAC1-O:9].

Ignacio: “Ahora trabajamos más juntos y nos ayudamos, hablamos más” [EAAC1-O:10].

Andreu: “Si no saben algo, algún ejercicio, se los explico o ellas me ayudan a mí” [EA6:31].

Y a la pregunta de si se relacionan en el recreo, una vez más encajan sus testimonios:

David: “Pero ahora quedamos más en los recreos y todo eso” [EA5:29].

Paco: “También nos vemos en los recreos para hablar y jugar” [EAAC1-O:1].

Alan: “En el recreo jugamos juntos, hablamos...” [EAAC1-O:4].

Imán: “En el recreo también hablamos y a veces jugamos” [EAAC1-O:7].

Cuando le preguntamos a los alumnos sobre la cuestión si se ven fuera de horario escolar, sólo algunos señalan que a veces se ven por las tardes cuando les mandan realizar algún trabajo juntos, para hablar y jugar. Veamos pues, algunos de sus comentarios:

Imán: “(...) algunas veces quedamos para hacer trabajos, para jugar, para hablar” [EA4:28].

Jorge: “Por las tardes para hablar, hacer trabajos, etc.” [EAAC1-O:9].

Ignacio: “A veces, jugamos, hablamos...” [EAAC1-O:10].

Beltrán: “Nos damos vueltas por el pueblo, echamos fotos, compramos chuches y jugar” [EAAC1-O:11].

De ambas declaraciones se evidencia que las relaciones que se establecen entre las chicas y los chicos del aula objeto de estudio son relaciones escolares. Así, una vez más, comprobamos cómo estructurando el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma cooperativa, se potencian las relaciones entre iguales, valores como la solidaridad, el respeto, la ayuda mutua, se resuelven conflictos e incluso aumenta la confianza entre las unas y los otros, lo que nos estaría llevando hacia la destrucción de las diferencias que se han construido entre ambos sexos y nos estaría permitiendo desarrollar una educación sin discriminación por razón de sexo.

Otras dos cuestiones que nos parecían interesante plantear giraban en torno a la mejora en su relación con alguna compañera o compañero especialmente, y si en su grupo había alguna chica o chico con la o él cuál se sentían más identificadas o

identificados. En sus respuestas a ambas preguntas coinciden en respondernos que sí.

La gran mayoría de las chicas señalan que sus relaciones han mejorado, principalmente con algunos chicos, incluso aportan sus nombres, por la confianza y la ayuda que le prestan, como por ejemplo, María, quien señala que su relación con Miguel ha mejorado mucho porque la entiende: “Sí, mucho, con Miguel porque es el que me suele entender en todo y nos contamos las cosas una a otro” [EAAC1-A:3]. O Rosa y Juana, quienes afirman que sus relaciones han mejorado de forma notoria con los chicos de sus grupos:

Rosa: “Sí, con los dos niños de mi grupo” [EAAC1-A:4].

Juana: “Si, con uno, porque hablamos más y nos relacionamos más” [EAAC1-A:5].

Y los chicos señalan que sí se establece dicha mejora, pero con alumnado de su mismo sexo, sintiéndose además, más identificados con ellos porque se entienden y se llevan mejor.

Juan: “Ahora me relaciono mucho más con un niño de mi grupo” [EAAC-O:3].

Miguel: “Sí con Manuel porque ahora nos hablamos más y confío más en él, además es el único niño del grupo” [EAAC-O:8].

Alan: “Yo me identifico más con uno de mi grupo porque lo entiendo” [EAAC-O:4].

En un intento de conocer si la discente es valorada y respetada por el alumnado, y si las relaciones entre la docente y el alumnado han cambiado desde que las clases se estructuran de forma cooperativa, se hacía necesario plantearles tanto a la una como a los otros esta cuestión.

Daniela, por su parte, nos comenta que su relación con el alumnado ha cambiado sustancialmente, aunque deja la duda de si dicha variación se debe al tiempo que lleva con ellos y ellas, dos trimestres, o a la metodología que utiliza de aprendizaje

cooperativo.

“Sí, he notado cambios, no sé si se debe a eso, al trabajo cooperativo o se debe al trato, ya llevamos dos trimestres y no sé a qué se debe” [EPA1:4].

Reconoce que el inicio del curso comenzó bastante mal debido principalmente al carácter del alumnado, y en concreto de las niñas, aunque esta situación ya no se produce.

Daniela: “(...) pero empezamos mal, esta clase, yo empecé con ellos bastante mal porque son un poco... , aunque son niños buenos de comportamiento pero tienen su geniecillo, sobre todo algunas niñas” [EPA1:4].

Sin embargo, ahora se ha establecido una relación más agradable y de confianza, donde el alumnado cuenta con una gran libertad para hablar y preguntar todo aquello que no entienda sobre los contenidos aprendidos y así evitar que el alumnado se vaya a casa con dudas.

Daniela: “(...) yo creo que ahora el trato es bueno, creo que es, por lo menos, de confianza. Yo lo que quiero es que ellos se sientan libres para preguntar dudas, para que, no les de vergüenza para preguntarme algo, que tenga esa confianza conmigo como profesora para preguntarme, para que no se vayan a sus casas con ninguna duda guardada porque les de vergüenza preguntármela, y creo que eso, pienso, que sí se ha conseguido” [EPA1:4].

Aclara, además, cuando nos habla de la relación que tiene con su alumnado de la clase 1º A, B y C, que aunque se trata de una relación de confianza, no llega a ser de amigos, pues ella considera que debe existir un límite entre el profesorado y el alumnado que no se ha de sobrepasar:

Profesora: “Ahora el trato es bueno, nunca de colega porque el trato de colega con alumnos no me gusta, soy su profesora y ellos son mis alumnos (...)” [EPA1:4].

Estas mismas cuestiones, como hemos indicado anteriormente, se las planteamos

al alumnado, para conocer más datos sobre esta relación. Una vez más, tanto los chicos como las chicas, están de acuerdo en señalar que se llevan bien con su profesora e incluso que ha mejorado su relación con ella. Entre los argumentos que exponen, señalamos la ayuda que les ofrece y el interés que manifiesta para que ellos y ellas aprendan. Así nos lo cuenta por ejemplo Paco, quien nos afirma que tiene más confianza en ella; o Imán y Ángela, quienes apuntan la ayuda que les ofrece:

Entrevistadora: “Desde que iniciasteis el curso hasta ahora ¿Han mejorado vuestras relaciones con Daniela?”

Paco: “Sí ha cambiado, ahora me abro más a ella” [EAAC1-O:1].

Imán: “Sí, ella nos ayuda a trabajar” [EAAC1-O:7].

Ángela: “Si porque nos ayuda y nos resuelve dudas” [EAAC1-A:6].

Rebeca: “Sí porque nos manda ejercicios para que en el futuro estemos bien preparados” [EAAC1-A:8].

5.2.5. Aprendizaje del alumnado

No es raro que el Aprendizaje Cooperativo mejore el rendimiento de las y los estudiantes y la motivación hacia el aprendizaje pues el trabajo en grupo y la participación de los miembros del equipo en las decisiones grupales contribuye a ello.

Cuando le preguntamos a Daniela si cree que el alumnado objeto de estudio aprende más con respecto a las clases que no están estructuradas de forma cooperativa, su afirmación es rotunda. Nos confirma que con esta forma de estructurar la enseñanza, el aprendizaje es mucho más significativo y cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo.

Daniela: “Yo estoy segura que sí, completamente segura, sí, (...) Yo creo que sí, yo de esto estoy superconvencida de que sí aprenden mucho más y se esfuerzan mucho más porque ya no es solo su aprendizaje, es el aprendizaje de todo el grupo. Yo creo que se aprende mucho más, y por lo menos de una manera más significativa

no tan..., estar en una clase y estar engullendo lo que te están diciendo, sin plantearte nada, sino que de esta manera aprenden y tiene significado lo que están aprendiendo” [EPA1:7].

Nos comenta que el alumnado de nivel curricular más bajo se ha visto muy favorecido en el proceso de aprendizaje de los contenidos impartidos desde que se están llevando a cabo las estrategias cooperativas simples en el aula, y así lo corrobora Daniela en las siguientes manifestaciones:

Daniela: “Porque a los que les cuesta, que tienen bajo rendimiento académico, esos lo mejoran casi siempre, vamos es cien por cien, porque a los que les cuesta son ayudados por sus compañeros, ponen interés, ves que si hay alguien quien le atiende ellos ponen mucho interés y sí mejoran (...)” [EPA1:7].

Aclara, además, que las estrategias cooperativas no sólo favorecen el aprendizaje de los que tienen más problemas para aprender sino también de los más capacitados, pues al interaccionar con otro u otra para explicarle lo que ha aprendido se ve obligado a organizar sus ideas, lo que favorece sin duda su aprendizaje. Por tanto, con el Aprendizaje Cooperativo todas y todos se benefician.

Profesora: “(...) y los alumnos que van bien no tienen la sensación que un principio podían tener que están perdiendo el tiempo, que están ayudando a sus compañeros, lo que están haciendo es reforzando lo que saben y además se están planteando de qué manera ellos aprenden porque no es lo mismo entender que explicar, cuando explicas pues tienes que hacer un esfuerzo mental mucho mayor, es un esfuerzo más grande” [EPA1:7].

Esta misma cuestión se la planteamos al alumnado con el objeto de indagar en cuanto a sus percepciones sobre si obtienen un mayor aprendizaje cuando se aplica esta metodología en comparación con las sesiones de otras asignaturas desarrolladas de forma convencional. Ha sido muy común encontrar respuestas, tanto de chicos como de chicas asegurando que con las clases estructuradas de forma cooperativa aprenden mucho más y alegan razones relacionadas con la ayuda que le ofrecen sus compañeros y compañeras o porque es más fácil trabajar de esta manera. Ratifican así, el testimonio de

la profesora.

Entrevistadora: “¿Crees que trabajando de forma cooperativa aprendes más con respecto a tu clase ordinaria?”

Hajar: “Sí, he aprendido muchísimo más” [EAAC1-A:2].

Ángela: “Sí se aprende más porque si no sabes nada se lo preguntas a algún compañero” [EAAC1-A:6].

Paula: “Sí porque lo entiendo mejor que yo sola” [EAAC1-A:7].

Alan: “Sí porque así aprendo el doble” [EAAC1-O:2].

Imán: “Sí aprendo más, porque trabajando en grupo es más fácil que trabajar sólo” [EAAC1-O:7].

Jorge: “Sí, si porque los compañeras también nos ayudan a entenderlo” (EAAC1-O:9).

Indudablemente, con estas afirmaciones el alumnado nos dejaba claro que sí les gusta trabajar de forma cooperativa por los beneficios que les aporta tanto en su aprendizaje como por las relaciones de ayuda mutua y compañerismo que se establecen, pero no obstante, nuestra pregunta se hacía necesaria: “¿Te gusta trabajar de forma cooperativa?”. Sus respuestas, como sucedió anteriormente, son rotundas. Destacamos a continuación algunas de sus réplicas:

Hajar: “Chulísima, trabajo muchísimo mejor, es decir, me encanta, porque ayudo y me ayudan, además es muy divertido” [EAAC1-A:2].

Ángela: “Me gusta porque las actividades son más divertidas” [EAAC1-A-6].

Esteban: “Sí porque te diviertes mucho y aprendes” [EAAC1-O:2].

Aníbal: “A mí me gusta trabajar más en grupo porque si, por ejemplo, no entiendes una cosa, tu compañero te puede ayudar o explicar para que la entiendas” [EA7:32].

Juan: “Me gustan porque son entretenidas, aprendes más, y es más fácil porque mis amigos me ayudan” [EAAC1-O:11].

Y cuando le preguntamos a Daniela por su impresión sobre si al alumnado le

gusta trabajar con estas metodologías, nos detalla sus observaciones. Ella cree que a la mayoría de las y los discentes sí les gusta trabajar en grupos cooperativos, aunque señala que hay algunos alumnos, chicos, que no les gusta por su timidez y por su tendencia individualista:

Daniela. “Creo que a la mayoría sí les gusta trabajar en equipo, hay algunos alumnos muy tímidos o también algunos que piensan que ellos están ahí para aprender lo suyo y no tienen porqué ayudar a los demás, no quieren compartir, pero creo que son la minoría, la mayoría creo que están bastante contentos con esta forma de trabajo, creo que sí (...) creo que sí les gusta y están contentos, y yo más” [EPA1:6].

Argumenta que el hecho de que haya una mayoría de los discentes que sí les guste trabajar en grupos cooperativos se debe a que el alumnado no se siente cohibido y reprimido como en otras clases, y por lo tanto, adoptan una actitud de confianza y de desahogo que les lleva a sentirse cómodos y por tanto a gustarles.

Daniela: “Además, es que están desinhibidos totalmente, acostumbrados a estar en una clase, sentados, callados, nada más que recibiendo y recibiendo y ellos no tener que hacer nada, totalmente pasivos, a tener que ellos moverse, pensar lo que se está aplicando, pensar en qué tienen que hacer, pensar en cómo le explico yo esto a este compañero; creo que si les gusta y están contentos” [EPA1:6].

Continuar trabajando con estas metodologías Daniela no se lo plantea porque tiene claro que va a continuar en los próximos cursos, dándose la suerte que ella al ser Diplomada y solo poder impartir clase a primer y segundo curso de la ESO, continuará con esta clase el año que viene:

Profesora: “Sí, además yo suelo coger a los alumnos en Primero y en Segundo, prácticamente a todos mis alumnos los vuelvo a coger en segundo porque soy maestra y sólo puedo dar primero y segundo, y sí voy a continuar” [EA:9].

El deseo de Daniela es compartido por el alumnado, quienes anhelan seguir trabajando de forma cooperativa, pero no sólo en la clase de matemáticas sino en todas

las materias en general en los próximos cursos escolares, pues están convencidos de que aprenden más y establecen más relaciones con sus compañeros y compañeras.

Entrevistadora: “¿Te gustaría repetir la experiencia de trabajar de forma cooperativa el próximo curso?”

María: “Pues claro, por que me siento bien con mis compañeros y estaría chulo trabajar siempre así” [EAAC1-A:3].

Rosa: “Sí porque esta bien trabajar en grupo, lo que no entiendas, te lo pueden volver a explicar y todo eso” [EAAC1-A:4].

Ángela: “Sí porque se aprende más y te relacionas con tus compañeros” [EAAC1-A:6].

Paco: “Sí porque así nos sería más fácil aprobar y nos divertiríamos más” [EAAC1-O:1].

Esteban: “Sí porque te diviertes mucho y aprendes. A mí me gustaría que hiciéramos grupos en otras clases” [EAAC1-O:2].

Beltrán: “Sí porque mis amigos se portan muy bien conmigo y me ayudan en todo lo que me atranco” [EAAC1-O:11].

5.2.6. Interdependencia de equipo

El clima escolar es un aspecto central en educación pues influye en una gran cantidad de variables educacionales. Para que sea óptimo o no, intervienen una serie de factores como las relaciones entre el alumnado o la participación de las y los estudiantes.

El clima, generado en la clase objeto de estudio, es descrito por Daniela como un ambiente en el que, generalmente, se respira libertad y confianza, lleno de seguridad, y como el más apropiado para desarrollarse un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Daniela: “Yo creo que sí, yo me siento bien, un clima de confianza, de trabajo, de libertad, libertad de aprender no de hacer lo que te de la gana, un clima bastante

bueno, casi siempre” [EPA1:8].

En nuestras observaciones, y tal como recogemos en el diario de campo, gran parte del alumnado está pendiente de que todos los miembros del equipo hayan aprendido lo que la profesora ha explicado; si su compañera o compañero necesita ayuda y, en este caso, no tienen reparos en levantarse o acercarse y explicárselo, independientemente de si se trata de una chica o de un chico; comparten material y se comprometen a mejorar sus funciones o actitudes cuando estas han fallado. Sin embargo, estas situaciones en el grupo número 1 y en el número 4 se dan en pocas ocasiones.

Observar si el alumnado participa de forma igualitaria, si tienen la oportunidad de cooperar todas y todos por igual y si algún o alguna discente tiende a acaparar el protagonismo en el proceso de aprendizaje eran puntos fundamentales para este trabajo. Es por ello que le prestamos especial atención, realizando anotaciones al respecto.

De lo advertido podemos decir que en los equipos número 2, 3 y 5, todos los miembros participan en igualdad de oportunidades; todas y todos intervienen cuando lo creen necesario sin disputas y sin que nadie intente acaparar protagonismo. Sin embargo, una vez más no sucede en los grupos número 1 y número 4. En el primero, Sergio y Carlos intentan acaparar de forma continuada el protagonismo, dejando intervenir a las dos chicas del grupo en contadas ocasiones, como así ocurrió en la actividad que relatamos en apartados anteriores sobre las “Mujeres Matemáticas en la Historia”, situación que provocó en Omaira una sensación de rechazo y de ser poco valorada por sus compañeros de equipo al no dejarle exponer su parte del trabajo. Y en el segundo, no existe comunicación entre ellas y ellos, y por tanto no se da la situación que todas y todos tengan las mismas oportunidades.

Esta observación de participación desigual sólo en dos grupos queda ratificada por Daniela cuando le preguntamos si todo el alumnado ayuda de forma equitativa en

sus equipos, señalando que hay alumnos, una vez más, chicos, que les cuesta cooperar y participar de forma igualitaria:

Daniela: “Depende de los grupos, hay gente que todavía a estas alturas de curso que le cuesta, que le cuesta trabajar de forma cooperativa, lo único que yo procuro compensar eso, animar, y si veo que hay alguien que está muy perdido pues que se anime y que participe en el grupo” [EPA1:7].

La responsabilidad que adopte cada discente en el trabajo cooperativo es fundamental pues como vimos en el apartado 3.2 de sus acciones, progresos y compromisos dependerá el éxito o no del trabajo colectivo. Por tanto nos interesaba indagar si el alumnado participa en las actividades con entusiasmo y si las realiza bien.

De nuestras anotaciones se aprecia de forma evidente que el alumnado es responsable en sus tareas, que ayudar a sus compañeras y compañeros se convierte en una actividad placentera para ellas y ellos, corrigen a quien ha fallado y son corregidos por igual. Sin embargo, necesitábamos la versión de la profesora. Ella nos dice que casi todos los miembros de los equipos se ayudan mutuamente con agrado porque así ellas y ellos se sienten más importantes y satisfechos de su trabajo:

Daniela: “La mayoría sí [con ganas] en los cinco grupos que tengo sí, a la mayoría no les importa, lo hacen con agrado porque ellos también se sienten importantes al ver que ellos pueden explicar y resolverle dudas a sus compañeros, pues se sienten importantes y creo que no les importa en absoluto” [EPA1:8].

Aunque especifica que hay un alumno, chico, en un grupo en concreto que no lo hace con entusiasmo ni agrado, alegando, como ya lo hizo en otra ocasión, su carácter competitivo e individualista.

Daniela: “(...) sólo en un grupo, hay uno, que la persona que debería tirar de ese grupo es un poco tímido, demasiado tímido y le cuesta, y además es un poco introvertida y le veo yo que primero lo suyo y luego ya si le sobra tiempo para los demás” [EPA1:8].

5.2.7. Concepto de Aprendizaje Cooperativo

Después de todas estas cuestiones que le planteamos a la docente y al alumnado, nos quedaba una última y fundamental, “¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?” Daniela nos lo define en dos frases:

Daniela: “Es aprender con los demás, de los demás y junto a los demás, que entre todos mis compañeros, yo soy capaz de aprender. Aprender con los demás y de los demás” [EPA1:10].

Cuestión ésta que también se la planteamos al alumnado, quien nos dice que se trata fundamentalmente de trabajar en grupo para ayudarse mutuamente a entender mejor los contenidos que explica la profesora y a resolver problemas entre todas y todos. Ignacio, Clara e Imán nos lo definen así:

Entrevistadora: “¿Qué supone para ti el trabajo cooperativo?”

Ignacio: “Es que entre todos damos conclusiones a cosas, todos resolvemos problemas y todas esas cosas” [EA1:27].

Clara: “Es trabajar en grupo y ayudase unos compañeros a otros” [EA2:27].

Imán: “No sé como explicarlo, está bien para ayudar a quien no sepa, y que me ayuden a mí cuando lo necesito” [EA4:28].

Le preguntamos, además, al alumnado que para qué le ha servido, a lo que nos contestan: que para conocerse y relacionarse mejor entre ellas y ellos, para aprender mejor los contenidos que se les enseña y a aprender a trabajar en grupo.

Entrevistadora: “¿Para qué crees que te ha servido trabajar de forma cooperativa en la clase de matemáticas?”

Ana: “Para relacionarnos mejor con los compañeros” [EAAC1-A:1].

Hajar: “Para aprender a trabajar en equipo y ayudar a los demás” [EAAC1-A:2].

María: “Para relacionarme mejor y que me ayuden en lo que no entiendo”

[EAAC1-A:3].

Juana: “Para que me resulten mas faciles las cuentas y lo que estemos dando” [EAAC1-A:5].

Paula: “Para aprender mas porque hay cosas que no sé” [EAAC1-A:7].

Omaima: “Para aprender y comprender más y enterarme” [EAAC1-A:10].

Paco: “Para sacar mejor nota” [EAAC1-O:2].

Juan: “Para aprender el trabajar en quipo” [EAAC1-O:3].

Alan: “Para aprender el doble” [EAAC1-O:4].

Y para finalizar, el alumnado nos habla de cómo le ha parecido su experiencia de aprendizaje mediante las estructuras cooperativas en la clase de Matemáticas. Una vez más, son unánimes al señalar que les ha gustado mucho porque es más sencillo, porque reciben ayuda y establecen mejores relaciones con sus compañeras y compañeros:

Ana: “A mí me ha parecido bien porque me han ayudado bastante a entender más las cosas” [EAAC1-A:1].

Hajar: “Chulísima, trabajo muchísimo mejor, es decir, ¡me encanta!” [EAAC1-A:1].

María: “Bien, porque colaboramos entre todos y nos ayudamos unos a otros” [EAAC1-A:3].

Rosa: “Me parece bien trabajar en grupo, asi el que no lo entienda otro compañero se lo puede explicar” [EAAC4-A:1].

Juana: “ Son buenas porque desde que estoy en grupo me parecen más fáciles porque tengo más ayuda” [EAAC1-A:5].

Ángela: “Bien, en otras clases no tenemos grupos y a mí sí me gusta trabajar en grupo” [EAAC1-A:6].

Paula: “Bien porque nos ayudamos unos a los otros” [EAAC1-A:7].

Rebeca: “Buena. Está bien porque si tienes alguna duda se la puedes preguntar a tu compañero” [EAAC1-A:8].

Alan: “Muy bueno porque si alguien no entiende algo y el de al lado sí lo entiende se lo explica” [EAAC1-O:4].

Imán: “Me ha parecido bien, trabajo en grupo es más sencillo” [EAAC1-O:7].

Beltrán: “Me parece bien porque si tienes alguna duda te la solucionan” [EAAC1-O:11].

5.3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: PROPUESTAS DE MEJORA

Atendiendo a la fase de investigación-acción, descrita en el apartado de metodología, tras la realización del trabajo de campo en el aula y analizar los resultados obtenidos y descritos en el bloque anterior, procedemos a reunirnos con la profesora para acordar las propuestas necesarias para mejorar la implementación del programa AC/CA: Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar.

Durante la reunión hicimos ciertas propuestas de mejora que detallaremos más adelante. Todas ellas fueron aceptadas y compartidas por Daniela, prestándose a introducirlas en el aula y mostrando, además, gran interés por mejorar la práctica. Hemos de destacar que durante nuestra conversación, en diversas ocasiones, la profesora asentía y reconocía que ciertas estrategias no se habían llevado a la practica tal y como son secuenciadas en el programa y agradecía constantemente el *feed-back* realizado sobre la implementación de las mismas. Al final del encuentro negociamos que ella estudiaría las propuestas de mejora en algo más de una semana y me avisaría para reanudar el trabajo de campo con la inclusión de las mismas. Naturalmente accedí, y dentro de los parámetros de la investigación-acción, volví a recoger los resultados que detallaremos en el bloque posterior.

Las propuestas de mejora, realizadas al finalizar la primera fase del trabajo de campo fueron agrupadas en función de los tres ámbitos que vertebran el Programa, y son las siguientes:

Ámbito A: Cohesión de grupo

- La profesora no ha iniciado todavía a desarrollar este ámbito del programa. Le recomendamos comenzar a trabajarlo durante su clase de Matemáticas dedicando un espacio de tiempo determinado, al menos diez minutos, en algunas de las sesiones, ya que no podemos olvidar que el alumnado se reparte en tres tutorías diferentes.

Ámbito B: Trabajo en equipo como recurso para enseñar.

- Los agrupamientos, aunque sí son heterogéneos, se deberían revisar porque se encuentran descompensados. Sin necesidad de volver a reagrupar a todo el alumnado, al menos sí algunos miembros de los equipos número 1 y número 4 porque no se establecen interacciones entre los alumnos y alumnas.
- En el grupo 2, Alan, tal y como está sentado no puede interactuar con todos los miembros del grupo. Para solucionarlo, se podría sentar como lo está Aníbal en el grupo número 5.
- Con respecto a las estrategias de trabajo cooperativo utilizadas, habría que mejorarlas, pues hay alumnado que se salta pasos. Para ello, lo más sencillo sería volver a explicarles su funcionamiento a los y las estudiantes y realizar una labor exhaustiva de observación mientras se desarrolla la dinámica de grupo. Al respecto hemos propuesto lo siguiente para cada una de las estrategias a mejorar:

- Parada de dos minutos

El alumnado pregunta las dudas que a él o a ella de forma individual le han surgido, sin consensuarlas con sus compañeros y compañeras. Se deben establecer rondas para preguntarles equipo por equipo sus dudas y no a toda la clase. Es importante que los grupos jerarquicen sus preguntas en función de las que considere más importantes, y éstas deben de ser preguntadas una por cada vuelta.

- 1-2-4

En general, el alumnado no realiza todos los pasos, cada uno hace su ejercicio y después entre todos y todas comprueban los resultados, saltándose el paso de comprobarlo por parejas. En otras ocasiones sucede al revés, cada uno o una hace su actividad y sólo lo comprueba con el compañero o compañera de al lado. Con frecuencia, hay alumnado que no comprueba su resultado, siendo una práctica habitual en el grupo 4. Por ello, se aconseja volver a explicar el funcionamiento de la estructura e incidir en la importancia que tiene desarrollarla de forma adecuada sin saltarse pasos.

- *Folio giratorio*

En los equipos ningún miembro estaba pendiente a lo que su compañero o compañera escribía, daba la sensación de que nadie estaba aprovechando esa actividad. Para solventarlo, se le puede pedir a la persona que le toque escribir que vocalice claramente lo que está escribiendo.

- *Presentación de trabajos “Mujeres Matemáticas en la Historia” (Trabajo de investigación)*

Hubiese sido adecuado dedicarle, al menos una sesión, a la preparación y realización del trabajo en clase para, así, ir guiándolos en cómo hacer un trabajo de investigación. Este fue motivo de queja al final de las exposiciones (no sabían qué, ni cómo hacerlo). Para futuros trabajos de investigación del mismo tipo se podría utilizar la técnica “los sabios”, es más fácil y tal vez, bastaría solo con una sesión de clase para desarrollarla pues la preparación se realiza en casa.

- Se podrían incluir a estas alturas, si ella considera que el momento es el oportuno, más estrategias de trabajo cooperativo como “*Lápices al centro*”, o “*el número*”, ambas muy sencillas y muy adecuadas para la materia.

Ámbito C: Trabajo en equipo como contenido a enseñar

- Aunque en los grupos se han establecido roles, creo que el alumnado no los tiene asumidos por lo que se debería revisar este aspecto. Sería bastante positivo para las y los discentes como Estefanía, u Omaima, ejercer cuanto antes sus roles de portavoz, responsable de que todas y todos trabajen pues necesitan que se les valore y se les respete algo más. Para su mejora se podría hacer una asamblea o puesta en común sobre ¿Qué debemos de mejorar de nuestro trabajo: ruido, colaboración, etc.? Definir de forma consensuada a nivel de clase las tareas y roles en grupo y recoger las propuestas o decisiones en un folio y pegarlo en la pared. No olvidemos que los cargos son rotatorios.
- Podría ser muy fructífero para los equipos que se le dedicase un tiempo a valorar los “*Planes de trabajo*”, tanto por parte de la docente como por el alumnado mediante una puesta en común, asegurándose de que todos los miembros del equipo participan y se implican.
- Además, se aconseja evaluar el trabajo cooperativo del alumnado tanto de forma individual como de forma colectiva pues así el alumnado podrá constatar sus logros y comprobar si consigue los objetivos propuestos. Esta valoración, al igual que con la del *Plan de Equipo*, se podría hacer visible en la evaluación final del alumnado, a través de anotaciones o comentarios en el boletín de notas o que represente un porcentaje de las calificaciones obtenidas.
- Para reforzar la interdependencia entre el alumnado, se hace necesario que este alumnado cuente con un *Cuaderno de Equipo*.

5.4. RESULTADOS OBTENIDOS TRAS INCORPORAR LAS PROPUESTAS DE MEJORA

Tal y como habíamos acordado días antes con Daniela, volvimos al centro al cabo de diez días para observar los cambios que se habían producido en el grupo-clase después de implementar las propuestas de mejora sugeridas.

Pudimos comprobar que los cambios con respecto a la reagrupación del alumnado sólo se habían realizado en el grupo número 2: Alan ahora estaba sentado de tal forma que podía interaccionar mejor con sus compañeras y compañeros. Sin embargo, no se había realizado ninguna variación en los grupos número 1, ni en el número 2. Daniela nos comentó, en una conversación informal, que en el grupo número 1 no quería hacer cambios porque quería mantener a Carlos con Omaira por la actitud que éste mantiene para con su compañera, pues así, forzando que se relacionen, él podría cambiar, poco a poco, su conducta hacia “el otro” y “la otra”. Recordemos que Carlos es un chico que no acepta a los y las inmigradas. Y algo similar sucedía en el grupo número 4. Pero en este caso se trataba de un chico que es muy tímido y con más alto nivel curricular. Daniela creyó oportuno no cambiarlo porque no resolvería el problema, lo trasladaría a otro equipo.

Para ambos casos, la docente optó por prestarle más atención a estos dos grupos, insistiéndoles mucho en que debían ayudar a sus compañeras y compañeros y comentándoles constantemente la importancia que tiene adoptar una actitud de respeto, solidaridad y de compañerismo hacia las y los demás.

En nuestro diario de campo, en esta segunda fase de recogida de datos, anotamos en distintas ocasiones la actitud de estos dos chicos en concreto, la cual había cambiado, al menos, aparentemente. Pudimos observar cómo Javier, el chico del equipo número 4, se levantaba continuamente para cerciorarse de que sus compañeras hacían las

actividades correctamente, comprobaban resultados, se ponían de acuerdo en preguntar dudas, etc.

En la entrevista realizada a este alumno nos confirmaba lo que nosotros habíamos observado y lo que la docente nos diría más tarde:

Javier: “Ahora me relaciono más con las dos niñas, ahora hablo más con ellas pero antes no, ahora sí hablo más con ellas” [EA7:31].

Y en cuanto a Carlos, el chico del equipo número 1, contemplamos que estaba adoptando una actitud muy similar a la de Javier, aunque un poco más acentuada, para con sus compañeras, en general y, con Omaima, en particular: le preguntaba dudas, hablaba con ella, comprobaba sus actividades, o se ponían de acuerdo para hacerle preguntas a la profesora cuando se aplicaba la estructura simple “*Parada de dos minutos*”.

En la segunda entrevista que le hicimos a Daniela, después de incorporar las propuestas de mejora al Programa, le preguntamos si había notado algún cambio en el alumnado de estos dos grupos. Nos comenta que, si bien es cierto que Carlos está cambiando mucho su actitud con Omaima, de la que se aprecia una mejoría bastante notoria, lograr que la acepte totalmente se trata de una cuestión de tiempo:

Daniela: Sobre todo en el grupo número 1, pues sí he notado en estas sesiones que llevamos, que hacen más por relacionarse, pero creo que es poco tiempo, creo que hay que dejarles más tiempo” [EPD2:36].

Otra de las propuestas que le hicimos a la profesora fue que mejorara el funcionamiento de las estructuras de las actividades, pues no se estaban realizando como el programa establece. En este aspecto pudimos observar que el alumnado, en la gran mayoría de las ocasiones, las realizaba correctamente, se ponían de acuerdo para formular dudas en la *Parada de dos minutos*, incluso se generaban más cuestiones que antes, se respetaban los tres pasos de la estructura “1-2-4”, lo que implica que hablaban

más entre ellas y ellos.

Sobre los resultados obtenidos de esta propuesta, en concreto, la profesora nos dice que les volvió a explicar las estructuras que realizaban de forma habitual, fundamentalmente “1-2-4” y “Parada de dos minutos”, y que en las primeras sesiones lo hacían correctamente, sin embargo, con el paso del tiempo, al parecer, se les olvida y tiene que volver a recordarles la mecánica:

Daniela: “Y en cuanto a las técnicas de trabajo cooperativo también se lo expliqué, lo que pasa es que con el paso del tiempo, pues parece que se les va olvidando; las primeras sesiones bien, porque tenían más fresca la explicación, pero cada vez se van relajando un poco más y parece que se les olvida. Tengo que ir recordándoselo poco a poco” [EPD2:36].

El motivo de que suceda esto se lo achaca a que son alumnos y alumnas muy impulsivos y que quieren realizar las actividades lo antes posible:

Daniela: “(...) son tan impulsivos que parece que se les olvida un poco y se saltan pasos porque quieren hacer el trabajo ya” [EPD2:36].

Esta misma cuestión se la planteamos a Omaira, Andreu y Hajar, quienes coinciden en señalar que se les habían olvidado los pasos que debían de seguir para dinamizar las estructuras. Sin embargo, después de haberles explicado de nuevo cómo hay que realizar las actividades, cuando aplican las estructuras simples de aprendizaje cooperativo le prestan más atención a que salgan bien, y se esfuerzan en respetar y hacer todos los pasos.

Hajar: “La verdad que ahora nos esforzamos un poquito más en eso, porque se nos había olvidado, porque no le hacíamos mucho caso, pero ahora le hacemos más, ahora hacemos mejor lo de la “Parada de dos minutos” y lo de “1-2-4”, ahora le hacemos más caso” [EA8:33].

Nos apuntan, además, que ahora, al verse obligados a plantear preguntas, lo que

supone repasar los contenidos aprendidos, se quedan con menos dudas que antes:

Andreu: “Yo creo que sí, porque ahora nos quedamos sin dudas, las dudas se explican. Antes yo a veces me iba con dudas, pero desde que lo volvió a explicar yo al menos me voy sin dudas, y mi equipo creo que también” [EA9:34].

Omaima: “Pues sí, un poquito porque algunos tenían dudas y no querían decir que tenían dudas, ahora un poquito más sí las dicen. Con esta forma de trabajar, el grupo se esfuerza más y si tienes alguna duda pues la tienes que preguntar porque si crees que ya lo has entendido cuando lo explica la maestra, pues se equivoca mucho” [EA10:36].

Otro aspecto en el que se habían producido cambios, y que constatamos en nuestra recogida de datos, eran los roles que el alumnado había asumido. Daniela, ante la propuesta que le realizamos sobre este asunto, nos comenta que volvió a insistirles y a recordarles la importancia que tiene que cada uno de ellos y ellas realicen bien sus funciones cuando les toque asumir un rol determinado. Los resultados al respecto, nos explica, han sido bastante positivos, pues al parecer poco a poco se van esforzando en desarrollar su cargo lo mejor posible y van tomando conciencia de su importancia. Sin embargo, aclara que con el paso del tiempo se les olvida y de ahí que se lo tenga que estar recordando constantemente:

Daniela: “Les dije de la importancia que cada uno tenga su rol en el grupo. Sí, creo que ha habido algún cambio, sobre todo en las sesiones más cercanas cuando yo les dije que es lo que tenían que hacer, lo que pasa que con el paso del tiempo, pues parece que se les va olvidando, y no se acuerdan de su rol, y no lo hacen perfectamente. Hay que ir recordándoselo, cada cierto tiempo para que lo hagan correctamente” [EPD2:36].

Las declaraciones de la docente coinciden con nuestras anotaciones. Pudimos observar que el alumnado, en la gran mayoría de los días, aunque no de forma continuada, cumple con sus roles de un modo más responsable que lo hacían anteriormente, e incluso contemplamos cómo algunos alumnos y alumnas, a veces, le llaman la atención a su compañero o compañera cuando se despista y no realiza su cometido.

Con respecto a la proposición de realizar un *Cuaderno de equipo*, como ya comentamos en el apartado anterior, Daniela manifiesta que por la falta de tiempo no ha podido llevarlo a efecto, pero sostiene que se ha convertido en un aspecto a implantar el próximo curso.

El resto de propuestas que no se han llevado a cabo en nuestro periodo de observación de esta segunda fase, como realizar más actividades de investigación, utilizar otras estructuras simples de aprendizaje cooperativo o evaluar el trabajo de equipo, entendemos que se debe a la falta de tiempo para ser aplicadas y en estos momentos puede que ya hayan sido plasmadas.

5.5. LOGROS ALCANZADOS

Una vez finalizada la fase de implementación del programa tratamos de conocer qué logros se habían conseguido en el contexto de aplicación. Para ello considerábamos imprescindible abordar esta fase tanto desde el punto de vista de la profesora como del alumnado. Así, detallamos estos resultados después de haber revisado la diversa información procedente, tanto de las diferentes entrevistas, como de nuestro diario de campo.

5.5.1. Logros alcanzados desde el punto de vista de la profesora

- Daniela destaca que todo el alumnado junto en la misma clase aprende más y de una forma más significativa que si se separa por niveles, pues todos se benefician de los logros de todos y cada una de ellas y ellos.
- Al estructurar las actividades de forma cooperativa le permite atender a todas las alumnas y alumnos, situación que le aporta tranquilidad.

- El alumnado toma conciencia de la importancia que tiene el trabajar en grupo, pues comprueban que aprenden más de lo que aprenderían por sí mismos, pues, cuando tienen dificultades sus compañeras o compañeros le pueden ayudar a vencerlas, consiguiendo así avanzar en su aprendizaje y alcanzar los objetivos que se propongan. Esta situación les ayuda además, a motivarse, a prestar más atención a las actividades que realizan, a las explicaciones de la profesora, e incluso se interesan más por la materia y por su propio aprendizaje.
- El trabajo cooperativo hace al alumnado pensar y razonar lo que están aprendiendo ayudándole, por tanto, a plantearse dudas y a reflexionar sobre lo que saben y lo que no, en aquello que pueden mejorar y en lo ya conseguido.
- Las estrategias de aprendizaje cooperativo ayudan a la profesora a mejorar la gestión de los grupos de ratio alta.
- El alumnado aprende a tomar decisiones, a debatir asuntos, y a ponerse de acuerdo con aquellas y aquellos que piensan de una forma diferente.
- El comportamiento de todo el alumnado, en general, mejora de forma notoria porque la alumna y el alumno se sienten considerados, aceptados y atendidos en el grupo, lo que provoca a su vez que se reduzcan los conflictos.
- El trabajo cooperativo fomenta la interacción y la comunicación entre las y los discentes, lo que propicia que se conozcan mejor y tengan más confianza en sus compañeras y compañeros para pedir y prestar ayuda.
- Las relaciones entre el alumnado de ambos sexos se potencia de forma evidente, adoptando tanto las chicas como los chicos, actitudes igualitarias en el trato, de ayuda mutua y de interés los unos por las otras y las otras por los unos.

- La relación de confianza que se ha establecido entre el alumnado y la docente, les permite a las y los estudiantes hacer preguntas sobre lo que están aprendiendo con tranquilidad y libertad.
- A la mayoría de los discentes les gusta trabajar en grupos cooperativos porque no se sienten cohibidos y reprimidos lo que les lleva a adoptar actitudes de confianza y de desahogo y a sentirse cómodos en la clase de matemáticas.
- El clima de trabajo que se ha creado en el grupo-clase favorece el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.
- Al estructurar las clases de forma cooperativa, el alumnado trabaja y participa en su proceso de aprendizaje en igualdad de oportunidades.
- La profesora manifiesta que el alumnado está adoptando compromisos personales y se está responsabilizando más de sus tareas.
- El alumnado de carácter más tímido mejora sus relaciones sociales dentro del aula.
- Al estructurar de forma cooperativa la clase se detecta cierto cambio en la actitud de alumnos hacia compañeras y compañeros de otras culturas.

5.5.2. Logros alcanzados desde el punto de vista del alumnado

Una vez conocido el punto de vista de Daniela se torna imprescindible conocer cómo han vivido los logros el grupo de chicas y chicos de la clase. Una comparación entre ambas formas, profesora y alumnado, de interpretar las consecuciones obtenidas podrá ayudarnos a conseguir una mayor objetividad.

- Declaran que les ha gustado mucho trabajar de forma cooperativa porque es más sencillo aprender los contenidos que se les enseña.
- Casi todo el alumnado expresa su satisfacción con las actividades de investigación.
- Las y los estudiantes comentan que el comportamiento de sus compañeras y compañeros, en general, ha mejorado de forma evidente por la confianza que se ha generado entre ellas y ellos.
- En el aula surgen pocos conflictos y los que se dan se solucionan hablando.
- El alumnado manifiesta, en su mayoría, que las relaciones que se han establecido entre ellas y ellos son muy buenas porque hay una mayor comunicación.
- Las relaciones que se han establecido son de amistad y de compañerismo.
- El alumnado manifiesta que desde que se estructuró la clase de forma cooperativa, tienen la oportunidad de conocerse mejor y, por lo tanto, sus relaciones entre ellas y ellos con su sexo opuesto se han potenciado.
- A la gran mayoría del alumnado les resulta más sencillo trabajar en equipo que de forma individual por la ayuda que les ofrecen sus compañeras y compañeros.
- Las chicas señalan que han mejorado sus relaciones con los chicos, y los chicos señalan que han mejorado con los miembros de su mismo sexo y con las chicas.
- Las relaciones con la profesara han mejorado porque les ayuda en su aprendizaje.

6.- CONCLUSIONES

Derivada de la anterior exposición y desarrollo de la investigación-acción detallamos, a continuación, las principales conclusiones:

- El alumnado de la clase de 1º A, 1º B y 1º C de Matemáticas del centro donde se desarrolla nuestra investigación se siente más motivado por el mismo proceso de aprendizaje, que implica explicar, ayudar, negociar y cooperar con las compañeras y compañeros, así como por el carácter lúdico de las actividades.
- Algunas de las estrategias que se llevan a cabo en la clase son pseudoestrategias, es decir, al saltarse pasos o no realizarlos como se describen en las instrucciones relativas a su implementación, puede perder toda o parte de su eficacia. Por ello, se hace necesaria la realización de un seguimiento de su puesta en práctica tanto por la profesora (que en este caso implementa las estrategias) como de alguna persona externa al centro (asesores del Centro de Formación del Profesorado, expertos, etc.).
- Si todo el profesorado que imparte clases en el aula objeto de estudio estuviese llevando a cabo el Programa de Aprendizaje Cooperativo el alumnado podría avanzar más rápido en su aprendizaje pues conocería mejor el funcionamiento de las estructuras que se utilizan para realizar las actividades; desempeñarían de forma continuada sus roles y por lo tanto no se les olvidarían las funciones que tienen que llevar a efecto; se tomarían más en serio los Planes de Equipo; y valorarían más la importancia de trabajar de forma cooperativa.
- La distribución del alumnado en agrupamientos flexibles retrasa los beneficios que el Programa de Aprendizaje Cooperativo podría aportar pues el ámbito A, “Cohesión de grupo”, no se puede desarrollar y, además, hay que formar grupos heterogéneos dentro de una clasificación homogénea de niveles curriculares.

- Se hace muy difícil y complicado, pero no imposible, implantar una metodología inclusiva dentro de una organización de corte selectivo como son los agrupamientos flexibles. Los beneficios de la implementación del programa en un modelo de organización de centro inclusivo podrían quedar más patentes.
- A medida que avanza el curso el deseo de trabajar en grupos cooperativos se consolida y se reafirma por parte de las y los discentes.
- El alumnado con nivel curricular más bajo se han visto muy favorecido desde que se están llevando a cabo las estrategias cooperativas simples en el aula.
- En la clase estudiada se han mejorado las relaciones entre alumnado inmigrante y autóctono como consecuencia de la organización del aula y las estructuras de las actividades, pues ha obligado a que se establezcan contactos y una mayor comunicación e interacción entre el alumnado de diferentes culturas.
- Las relaciones de compañerismo que se han establecido entre el alumnado inmigrante y el autóctono sólo se dan dentro del aula, por lo que se hace necesario crear encuentros fuera del horario escolar.
- Si los grupos estuviesen suficientemente cohesionados las relaciones de amistad que se han establecido en el aula objeto de estudio, extrapolarían los límites del centro escolar lo que aumentan las ocasiones para destruir estereotipos sexistas en el entorno social más cercano.
- En el entorno investigado, al aumentar los procesos de comunicación y de interacción dentro del grupo, las y los discentes han desarrollado habilidades sociales para resolver conflictos y vivir en convivencia, pues aumentan los procesos de comunicación y de interacción del grupo.

- El clima de seguridad, de confianza, de respeto, de tolerancia y de compañerismo que se ha generado en el grupo-clase de esta investigación le lleva al alumnado a poder preguntar dudas sin miedo ni vergüenza.
- Tanto profesora como alumnado, durante la implementación del Programa de Aprendizaje Cooperativo, han conseguido una serie de logros, que ha sido comentados en el apartado anterior.
- El aprendizaje cooperativo se conforma como un recurso y estrategia para atender a la diversidad desde una perspectiva de género y de igualdad, lo que nos permite fomentar, de este modo, la autonomía del alumnado en su aprendizaje y adaptar la enseñanza a sus características personales.
- Las dinámicas de grupo se hacen necesarias para inculcar de forma más evidente el comportamiento, roles y actitudes no sexistas a las chicas y chicos del aula investigada.
- Con esta práctica se desarrolla una educación sin discriminación por razón de sexo porque la propia estructura de las actividades contribuye a ello.
- La docente, al estructurar su proceso enseñanza-aprendizaje de forma cooperativa está instaurando e inculcando en el alumnado valores, tratos y comportamientos igualitarios entre chicas y chicos, actitudes que llevan a la práctica la mayoría de las y los estudiantes de esta clase dentro del aula.
- La falta de cohesión de grupo provoca que se estén implantando, aunque de forma muy lenta valores, tratos y comportamientos igualitarios en el aula.
- Daniela, la profesora, al estructurar las actividades de forma cooperativa, propicia espacios de interacción entre alumnas y alumnos pues al verse

obligados a intercambiar y compartir información y ayudarse mutuamente se ha desarrollado una mayor comunicación entre ellas y ellos.

- Trabajar en equipos cooperativos con este grupo de alumnas y alumnos ha potenciado que tengan más ocasiones para hablar y conocerse mejor lo que está posibilitando que se derrumben o modifiquen estereotipos de género ya adquiridos por las y los estudiantes.
- La estructura cooperativa en el aula objeto de investigación ha propiciado que se establezcan buenas relaciones de amistad y de compañerismo entre el alumnado de ambos sexos por la heterogeneidad con la que se han realizado los grupos.

7.- LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS DE FUTURO

Como podemos comprobar, las mejoras en el proceso de la investigación-acción continúan, sin embargo, esta investigación ha de suponer el inicio de otra más profunda y continuada. Se abre, por tanto, una nueva línea de investigación a desarrollar en un periodo de tiempo dilatado y en la que podríamos observar a otras clases del centro y a su respectivo profesorado con el objeto de obtener una visión más amplia y, por tanto, de poner el foco en cómo repercute la implementación de un Programa de Aprendizaje Cooperativo en las actitudes no sexistas del alumnado.

Mostramos, por tanto, nuestro interés en conocer más acerca de la influencia del mismo dentro de las relaciones de género del grupo-clase ya que al concluir la investigación-acción hemos comprobado que lo que en principio pensábamos que aparecería como un tema vertebrador en las relaciones de las chicas y chicos, los resultados obtenidos indican el carácter transversal adquirido a juzgar por como se ha desarrollado el trabajo de campo. En definitiva, estimamos muy oportuno ahondar más en este tema dentro de una futura tesis.

Además, intentaríamos realizar la investigación de forma paralela en otro instituto de la zona donde tienen el propósito de llevar a cabo este programa durante el próximo curso, si finalmente se deciden a ponerlo en práctica. Con el mismo fin, indagariamos en el resto de institutos en el ámbito de El Poniente almeriense con el objeto de conocer si algunos de ellos también lo están implementando e incorporarlos a nuestra investigación. En la medida en la que el programa sea efectuado también en centros cuya organización del alumnado en clases no se base en un modelo selectivo, centrado en desdobles y agrupamientos flexibles, es decir, un modelo de organización de centro inclusivo, podríamos obtener conclusiones sobre los posibles beneficios que la mayoría de las autoras y autores señalan cuando se lleva a cabo dentro de este modelo educativo y organizativo.

Como percibiremos tras la lectura de este trabajo, el recorrido teórico y metodológico se desarrolla con una mayor amplitud en comparación con la parte que se centra en los resultados de la investigación. La idea de continuar, a corto plazo, con una posible tesis doctoral, incorporando como mínimo las propuestas que acabamos de mencionar, ha motivado a la autora a extenderse un poco más a la hora de diseñar tanto la parte teórica como la metodológica, a sabiendas de que cara al futuro serán aspectos susceptibles de ampliar y revisar en función de las nuevas líneas de investigación que se nos abren.

8. BIBLIOGRAFÍA

Acker, Sandra. 1995. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres*. Madrid: Narcea

Ainscow, Mel. 2005. La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* 349, 78:83.

Ainscow, Mel y Echeita, Gerardo. 2011. “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Tejuelo* 12, 26-46.

Aguirre Baztán, Ángel. (Ed.). 1995. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

Aronson, Elliot. 1978. *The Jigsaw classroom*. California: Sage Publications.

Ballarín, Pilar. 2001. “La coeducación hoy”. *Educación en Femenino y en masculino*. Cord. Nieves Blanco. Madrid: Akal. 31-40.

Barton, L. 1998. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Blanco, Amalio. 1988. *Las cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata.

Blanco, Nieves. 2002. “Educar a hombres y mujeres”. *Género y educación: la escuela coeducativa*. Ed. M^a Luisa Abad y otras. Barcelona: Graó. 37-45.

Blanco, Rosa. 2006. “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. *REICE* 4, 3: 1-15. Madrid. 29 Diciembre 2012.

<http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.

———.2010. “El derecho de todos a una educación de calidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4, 2: 25-153.

Bonals, Joan. 2000. *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.

Booth, Tony y Ainscow, Mel. 2002. *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools*. Manchester: CSIE

Carrington, Suzanne. 1999. “Inclusion needs a different school culture”. *International Journal of Inclusive Education* 3, 3: 257-268.

Caselles Pérez, José F. 1993. “Educación separada versus educación mixta: hacia la coeducación”. *Anales de pedagogía* 11, 47-74.

Deutsch, Morton. 1949. “A theory of cooperation and competition”. *Human relations* 2, 129-152.

———.1962. “Cooperation and trust: Some theoretical notes”. *Nebraska symposium on motivation*. Ed. M. Jones. Nebraska: University of Nebraska Press.

Díaz-Aguado, María José. 1996. *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de trabajo y asuntos Sociales.

———. 2005. “Educación intercultural y cooperación: una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente”. *Educatio siglo XXI* 22, 59-90.

Durán, David. 2002. *Tutoria entre iguales. Procesos cognitivorelacionales i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

Echeita, Gerardo. 2008. "Inclusión y Exclusión educativa. Voz y Quebranto". *REICE* 6, 2: 9-18

Echeita, Gerardo y Sandoval, Marta. 2002. "Educación inclusiva o educación sin exclusiones". *Revista de educación* 327, 31-48.

Elliott, John. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escribano, Alicia. 1995. "Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria". *Enseñanza & Teaching* 13, 89-104.

Fabra, María Luisa. 1992. *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.

Fernández, Mariano. 1998. *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

———. 2001. *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Ferrel, Peter. 2001. "Special education in last twenty years: have things really got better?". *British Journal of special education* 28, 1:3-9.

Fisher, Douglas; Roach, Virginia y Frey, Nancy. 2002. "Examining the general programmatic benefits of inclusive schools" *International Journal of inclusive*

education 1, 6:63-78.

García Colmenares, Carmen. 1995. "Diversidad y modelos educativos: Otras miradas". *Los retos de la Educación ante el siglo XXI : Congreso de Educación de CEAPA*. Coord. Francisco Delgado y Juan García. Madrid. 179-182.

Gimeno, José. 2000. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

INCLUD-ED Consortium (Coord); IFIIE; CREA y Comisión Europea. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de educación. 1 Abril 2013. http://www.education.gob.es/creade/materiales_front.do

Johnson, David y Johnson, Roger. 1989. *Cooperation and competition: Theories and research*. Interaction Book Co. Edina. Minesota.

———. 1999. "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat* 1, 1: 54-64.

Johnson, David, Johnson, Roger y Holubec, Edythe J. 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, Spencer. 1999. *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.

———. 2003. *Brief History of Kagan Structures*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. San Clemente. 10 Febrero 2013. <http://www.KaganOnline.com>

Kagan, Spencer y Kagan, Miguel. 2009. *Kagan Cooperative Learning*. San

Clemente, CA: Kagan Publishing. San Clemente. 10 Febrero 2013.

<http://www.KaganOnline.com>

Latorre, Antonio. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Lobato Fraile, Clemente. 1997. “Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo”. *Revista de psicodidáctica* 4, 59-76.

Martínez, Enrique. Sd. *Comenius*. Almería. 14 Diciembre 2012.
http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/O_comenius.htm

Marcos, Ana María. 2006. *El Aprendizaje Cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*. Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija.

Molina, Silvia. 2007. *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos en Andalucía.

Onrubia, Javier. 2009. “La intervención psicoeducativa en los centros escolares: algunos retos de futuro”. *Apuntes de Psicología* 27, 1: 113-120

Ovejero, Anastasio. 1990. *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.

Ovejero, Anastasio; Moral, M^a de la Villa y Pastor, Juan. 2000. "Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI". *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología social* 1 (1). Bogotá. 20 Diciembre 2012.

<http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo7.html>

Parrilla Latas, Ángeles. 1992. *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Capital federal (Argentina): Cincel

———. 2002. "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". *Revista de Educación* 327, 11-29.

Pérez, Miguel Ángel. 1992. "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológico de investigación educativa". *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. José Gimeno Sacristán, y Miguel Ángel Pérez Gómez. Madrid: Morata. 115-136.

———. 1992b. "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. José Gimeno Sacristán y Miguel Ángel Pérez Gómez. Madrid: Morata. 398:430.

Piaget, Jean. 1969. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Porter, Gordon. 2003. "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas". *Aula de innovación educativa* 121, 37-42.

Postman, Neil. 2000. *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo Editorial.

Pujolás, Pere. 1999. "Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO". *Revista de educación especial* 26, 43-98

———. 2001. *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Obligatoria*. Málaga: Aljibe.

———. 2002. "Enseñar juntos a alumnos diversos es posible". *Cuadernos de pedagogía* 317, 84-87.

———. 2004. *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Euno- Octaedro.

———. 2005. "El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo". *Cuadernos de pedagogía* 345, 51-54.

———. 2006. "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo". *A tu Salud* 55-56, 20-27.

———. 2008. "El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido". *Aula de innovación educativa* 170, 37-41.

———. 2009. "Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes". VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala).

Riera, Gemma. 2010. *Cooperar per aprendre/Aprender a cooperar* (Programa

CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesis Doctoral, Universidad de Vic.

———. 2011. “El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* 5, 2: 133-149. Madrid 28 Enero 2013. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>.

Rivas, José Ignacio. 1990. *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Valencia: Promolibro.

Rué, Joan. 1998. “El aula: un espacio para la cooperación”. *Cooperar en la escuela*. Coord. Clara Mir. Barcelona: Graó. 17-50.

Sapon-Shevin, Mara. 1999. “Celebrar la diversidad, crear comunidad”. *Aulas Inclusivas*. Ed. Stainback, S. y Stainback, W. Madrid: Narcea. 37-54.

Sau, Victoria. 1989. “Sexo, género, educación: un enfoque teórico”. *Cuadernos de pedagogía* 171, 8-12.

Serrano, José Manuel, y Calvo, María Teresa. 1994. *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.

Slavin, Robert. 1986. *Using student team learning*. Baltimore: Johns Hopkins University.

Simón, María Elena. 2001. “Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta”. *Educación en Femenino y en masculino*. Coord. Nieves Blanco. Madrid: Akal. 59-70.

Solé, Isabel. 1993. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”. *El constructivismo en el aula*. Cord. César Coll et al. Barcelona: Graó. 25-46.

———. 1997. “Reforma y trabajo en grupo”. *Cuadernos de Pedagogía* 255, 50-53.

Stake, Robert. 1998. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: E. Morata.

Stainback, Susan, y Stainback, William. 1999. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stenhouse, Lawrence. 1997. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina. 2002. “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta”. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Cord. Ana González. Barcelona: Graó. 133-167.

———. 2002. “La coeducación, un tema de futuro”. *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó. 23-25.

———. 2007. “De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación”. *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Ediciones Aljibe. 137-147.

———. 2007. “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta”. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Cord. Ana Vega. Barcelona: Graó. 133-167.

Subirats, Marina. 1994. “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. *Revista Iberoamericana de Educación* 6, 49-78.

———. 2009. “La escuela mixta ¿garantía de coeducación?”. *CEE Participación Educativa* 11, 94-97.

———. 2010. “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”. *RASE* 3, 1: 143-158.

Tomé, Amparo. 2007. “Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa”. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Cord. Ana Vega. Barcelona: Aljibe. 169-181.

UNESCO. 1994. Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO.

———. 2005. *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. 10 Marzo 2013.
<http://unesco.org/educacion/inclusive>.

Vallés, Miguel. 2003. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vigotsky, Lev. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo

Villardón, Lourdes, y Yániz, Concepción. 2003. “Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables”. *III Jornada de aprendizaje cooperativo*. UPC. Barcelona.

Woods, Peter. 1987. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.