



Universidad de Valladolid

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Universidad de Valladolid.

**Aplicación de una experiencia de
aprendizaje cooperativo en una
Comunidad de Aprendizaje**

Alumno: Raúl Alberto Barba Martín

Tutor: Juan Manuel Gea Fernández

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	1
1.1.INTRODUCCIÓN.....	1
1.2.OBJETIVOS.....	1
1.3.AVANCE DE LOS CAPÍTULOS.....	2
1.3.1. Marco teórico.....	2
1.3.2. Metodología.....	2
1.3.3. Análisis de datos.....	2
1.3.4. Conclusiones.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	4
2.1.1. El aprendizaje dialógico.....	5
2.1.2. Las fases de transformación en CdA.....	6
2.1.3. Las actuaciones de éxito.....	9
2.1.3.1. Grupos interactivos.....	11
2.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	12
2.2.1. Definición de aprendizaje cooperativo.....	13
2.2.2. Características del aprendizaje cooperativo.....	13
2.2.3. La evaluación en el aprendizaje cooperativo.....	15
2.2.4. Elementos que mejoran con el aprendizaje cooperativo.....	15
2.2.5. Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y otras estructuras de aprendizaje.....	18
2.2.6. Estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula.....	19

3. METODOLOGÍA.....	20
3.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN Y RAZONES.....	20
3.2. FOCO Y FIN DEL ESTUDIO.....	20
3.3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	21
3.4. ROL DEL INVESTIGADOR.....	22
3.5. PROCESO DE INTERVENCIÓN.....	22
3.6. ESTRATEGIA DE RECOGIDA DE DATOS.....	24
3.7. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.....	25
3.8. ÉTICA.....	26
4. ANÁLISIS DE DATOS.....	27
4.1. EL EFECTO POLIZACIÓN.....	28
4.2. ABANDONO DEL TRABAJO ANTE EL MÍNIMO PROBLEMA. RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL DEL ALUMNADO.....	30
4.3. COMPETITIVIDAD INDIVIDUAL Y ENTRE GRUPOS.....	33
4.4. TÉCNICAS DE PEQUEÑO GRUPO.....	35
4.5. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN ENTRE IGUALES.....	36
4.6. EL INDIVIDUALISMO.....	38
4.7. DEBATES.....	40
5. CONCLUSIONES.....	43
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

RESUMEN

RESUMEN

Las Comunidades de Aprendizaje transforman los centros desde una perspectiva social mejorando los resultados. El aprendizaje cooperativo es una metodología que permite mejorar los aprendizajes y la socialización. En este trabajo presentamos una propuesta de 8 semanas en las que se ha aplicado la estrategia de aprendizaje cooperativo del marcador colectivo. Se pretendía que hubiera una transferencia de la mejora de la socialización del aprendizaje cooperativo a los grupos interactivos. Presentamos los resultados en función del efecto polizón, la responsabilidad individual y colectiva, la competitividad, el individualismo, y el diálogo. Como avance de conclusiones se puede decir que mejoraron todas las categorías, salvo el individualismo del alumnado.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, aprendizaje cooperativo, marcador colectivo, investigación-acción

ABSTRACT

School as learning communities transform the centers from a social perspective to improve the results. Cooperative learning is a methodology which improve the learning and socialization. In this work we present a proposal for eight weeks in which has been applied the cooperative learning strategy of group marker. It was intended to have a transfer of improved of the socialization of cooperative learning in the interactive groups. We present the results depending on the effect stowaway, individual and collective responsibility, competitiveness, individualism and dialogue. In advance of conclusions we can say that all categories have improved except the individualism of students.

Keywords: school as learning community, interactive groups, cooperative learning, collective marker, action-research

1. JUSTIFICACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Al realizar mi Prácticum II en una Comunidad de Aprendizaje me encontraba ante una oportunidad única debido que hay poco más de cien en toda España, por lo que decidí llevar a cabo mi trabajo fin de grado sobre ellas. Me interesaba poder aportar algo a una estructura que de por sí ya mejora los resultados del alumnado.

Los conocimientos acerca de la metodología cooperativa, adquiridos en la asignatura de Educación Física y Salud al haber tenido que realizar una unidad didáctica con esta metodología, me hicieron darme cuenta de que proporcionaba grandes beneficios en el alumnado relacionados con el diálogo y la responsabilidad. Además conocía las bases de las Comunidades de Aprendizaje, como aprendí en Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad. A partir de aquí, empecé a investigar y a buscar alguna forma en la que pudiese favorecer a través del aprendizaje cooperativo actitudes en el alumnado que se transfiriesen a las actuaciones de éxito, específicamente en los grupos interactivos, que se realizaban en la escuela.

Empecé a realizar una búsqueda de bibliografía en bases de datos como me enseñaron en la asignatura de Investigación e Innovación Educativa para poder encontrar información que me ayudase a llevar a cabo el proceso de intervención que tenía en la cabeza. Tras leer libros y artículos, algunos en inglés, sobre aprendizaje cooperativo y sobre aprendizaje dialógico decidí llevar a cabo una investigación-acción, con el consentimiento de mi maestro, utilizando la estructura cooperativa del “marcador colectivo” (Orlick, 1990).

1.2. OBJETIVOS

Me propuse unos objetivos para intentar conseguir en el alumnado un cambio de actitud, que estaba seguro que les ayudarían a mejorar en los grupos interactivos. Los objetivos son:

- Comprobar si con el aprendizaje cooperativo se reduce el efecto polizón.
- Desarrollar responsabilidad individual y grupal en el alumnado.
- Reducir la competitividad en post de una mayor cooperación entre el alumnado.

- Disminuir el individualismo a favor del desarrollo de estrategias que mejoren la socialización.
- Mejorar las estrategias de diálogo y prosociales del alumnado.

1.3. AVANCE DE LOS CAPÍTULOS

Los capítulos con los que cuenta este trabajo son:

1.3.1. Marco teórico

En el marco teórico se tratan las Comunidades de Aprendizaje, qué son, sus bases teóricas, cómo se forman y las actuaciones de éxito. Prestando especial atención a los grupos interactivos que ha sido sobre los que se ha realizado la investigación-acción. Por otro lado se trata el aprendizaje cooperativo, explicándolo a través de sus características principales y la comparación con otras estructuras de aprendizaje. Como puntos importantes para la intervención se desarrollan los aspectos que este tipo de metodología mejora y la importancia de la evaluación en la estructura de marcador colectivo. Esta estructura, con la que se ha llevado a cabo la intervención, se detalla al final del marco teórico.

1.3.2. Metodología

Para este capítulo he explicado de manera teórica en qué consiste una investigación-acción, que ha sido la forma de investigación que he seguido. Después, siguiendo los puntos que autores recomiendan para estructurar una investigación, he tratado diferentes aspectos: (a) foco y fin del estudio; (b) contexto y participantes; (c) rol del investigador; (d) proceso de intervención; (e) estrategia de recogida de datos; y (f) técnicas para el análisis de datos.

1.3.3. Análisis de datos

En este capítulo empiezo contando los ítems que me marqué a analizar y el por qué me planteé esta investigación-acción a través de ejemplos recogidos con los diferentes instrumentos de recogida de datos. A partir de ahí coloqué los datos en función de una serie de aspectos que se relacionaban con los objetivos. He realizado una explicación de cómo se encontraba el alumnado en ese aspecto antes de mi intervención y lo apoyo con datos colocados en una tabla según fuesen negativos o positivos. Justo

después, explico cómo se fue modificando el aspecto durante la intervención. Para favorecer su comparación, he colocado los datos en una tabla igual.

1.3.4. Conclusiones

A través de los datos obtenidos en el análisis se han extraído las conclusiones basadas en dar respuesta a los objetivos. Se ha explicado si se han cumplido o no y el por qué ha sucedido. Además he explicitado las limitaciones que me he encontrado en la investigación y cómo seguir investigándolo en el futuro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) son una forma de organizar la escuela que busca la igualdad de resultados, rigiéndose por el principio de que “todas las niñas y niños tengan oportunidad de acceder a los mismos aprendizajes que queremos para nuestros hijos e hijas” (Flecha, 1999, p. 2).

Valls (2000) define las CdA cómo:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (p. 226).

Flecha (1999) afirma que existen numerosas experiencias escolares que demuestran que es posible impartir docencia de forma no tradicional mejorando los resultados. Una de ellas son las CdA. Las CdA surgen como una finalidad para dar respuesta a las necesidades actuales de la Sociedad del Conocimiento (Elboj y Oliver, 2003). Según el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, lo que se espera de la educación es que a las niñas y niños se les ayude para su desarrollo en la sociedad, por lo que en una sociedad en la que las relaciones que se dan son cada vez más dialógicas y menos de poder, la escuela debe adaptarse a ello y promover prácticas que favorezcan esas relaciones dialógicas y que supondrán una mejora en el alumnado. Por esto, frente a la educación bancaria (Freire, 1970) de las escuelas tradicionales, surgen las CdA, basadas en el aprendizaje dialógico.

En las CdA la escuela cuenta con toda la comunidad para transformarse social y culturalmente, no adaptarse, en función de los deseos y las necesidades de todos. Toda la comunidad participa en las actuaciones de éxito y participan de forma igualitaria en las decisiones que se tomen en la escuela (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). La participación de toda la comunidad en el proceso de aprendizaje del alumnado es imprescindible. “Actualmente, lo que aprende cada niño y niña depende cada vez menos de lo que sucede en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre

en el aula, el domicilio y la calle” (Elboj y Oliver, 2003, p. 92). El trabajo en comunidad nos ayuda a acabar con las desigualdades educativas.

2.1.1. El Aprendizaje Dialógico

Las CdA están asentadas sobre la base teórica del aprendizaje dialógico (Valls y Munté, 2010). Basado en las teorías de autores como Bruner, Freire o Vygotsky, el aprendizaje dialógico supera al conductismo, basado en recibir los estímulos desde fuera; y al constructivismo, que posee un componente más individual ya que la clave está en los procesos propios de asimilación y acomodación. El aprendizaje dialógico sin embargo, se basa en la aportación de todos, en aprender del resto y no sólo de mis experiencias o de lo que me cuente alguien que “sabe más” (Aubert et al, 2008).

Las CdA supone la eliminación de las interacciones de poder en las escuelas, sustituyéndolas por actos comunicativos dialógicos (Soler y Flecha, 2010; Sordé y Ojala, 2010). Esto es clave porque los actos comunicativos dialógicos en el contexto escolar son esenciales para transformar las dificultades en posibilidades (Freire, 1997).

El aprendizaje dialógico consta de 7 principios que hacen que se trate de verdad de un verdadero diálogo que ayude a todos a crecer. Estos principios son según Aubert et al (2008) y Flecha (1997):

- *Diálogo igualitario*: En una sociedad en la que cada vez hay menos relaciones de autoridad o estas son cuestionadas, el diálogo adquiere un papel fundamental. Es importante en la comunidad educativa entender que cualquier tipo de “charla” no es diálogo, y que hablar queriendo imponer nuestras ideas no ayuda. La diversidad en un diálogo es enriquecedora y el alumnado se ve beneficiado de la participación de familiares, profesores y él mismo en su desarrollo.
- *Inteligencia cultural*: La inteligencia no se trata sólo de inteligencia académica, sino también la inteligencia práctica (aprenden haciendo) e inteligencia comunicativa. Existe una vinculación de la inteligencia con las experiencias o el entorno socio-cultural como desarrollan en sus estudios Vygotsky o Cattell. Por tanto, los test de coeficiente intelectual no pueden marcar la inteligencia del alumnado, porque la inteligencia académica no es la única.
- *Transformación*: Transformar no es adaptar. La transformación nos acerca a la igualdad. La adaptación fomenta las desigualdades de la educación tradicional.

A través del diálogo y la participación formamos una nueva comunidad educativa, en función de sus condiciones. Estas transformaciones giran en torno a los deseos que tenga la comunidad educativa.

- *Dimensión instrumental*: Se debe dotar de instrumentos al alumnado para ofrecer competencias que les permitan transformar la sociedad. Todo el alumnado tiene ganas de conocer, independientemente de su cultura, del nivel académico de las familias, etc. Lo que se debe conseguir es que todo el alumnado tenga las mismas posibilidades de elegir entre todas las opciones.
- *Creación de sentido*: El aprendizaje tiene un sentido para su vida. Esta creación de sentido se debe adaptar a la sociedad actual que cada vez nos da más opciones. Esta cantidad de opciones nos conducen a tener que ser más reflexivos. No se debe basar en algo que ya conoce, sino que le va a dar sentido a algo. Le da autonomía.
- *Solidaridad*: El aprendizaje dialógico pretende la superación de las desigualdades, para ello el primer paso es la solidaridad. No se puede ofrecer una enseñanza solidaria si nosotros no lo somos. El profesorado ha de querer para su alumnado lo que querría para sus hijos e hijas. El aprendizaje es responsabilidad de todos y por tanto todos deben participar en su formación.
- *Igualdad de las diferencias*: Ser diferente no significa ser inferior. Es importante ver las diferencias como una forma de aprender, es enriquecedora. La homogeneidad supone que cerremos nuestro conocimiento y no llegemos nunca a conocer ciertos aspectos ajenos a nuestro pequeño núcleo.

2.1.2. Las fases de transformación en CdA

La transformación de una escuela a una CdA requiere un trabajo y un esfuerzo por parte de toda la comunidad. El sueño del nuevo tipo de escuela, “es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos” (Flecha, 1999, p.2).

Cuando una escuela decide transformarse en CdA, se han de llevar a cabo unas fases. Las primeras fases ayudarán a la comunidad a entender de qué trata esta

transformación y los primeros pasos a seguir para ponerse en marcha. Pero no se trata de un proceso inicial únicamente, el potencial de las CdA es la intención de ir mejorando su práctica educativa constantemente y para ello es necesario un segundo bloque una vez que ya se ha asentado el proyecto, son las fases de consolidación. A través de ellas se investigará, se formará a la comunidad constantemente y se realizará una evaluación que ayudarán a ir consiguiendo cada vez mejores resultados.

Aunque estemos hablando de las fases en la transformación a CdA, lo primero que se tiene que hacer antes de comenzar con este proceso es tomar la iniciativa de transformar la escuela en CdA. Esta iniciativa puede partir de diferentes caminos (Valls, 2000): (a) iniciativa del propio centro; (b) de las administraciones; o (c) de las familias o alguien de la comunidad. Una vez que se ha tomado la iniciativa esta ha de ser asumida y querida por toda la comunidad, cualquier intento de imposición es contradictorio con lo que se busca.

Las fases por las que han de pasar las CdA son 8 (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Valls, 2000):

1. *Sensibilización*. Es una fase de formación por parte de expertos, consistente en un curso de 30 horas. En estos cursos se establecen dos líneas de trabajo: (a) sesiones de trabajo, de información y debate, generales y por grupos; y (b) formación general específica del claustro. A través de este curso se analiza lo que es una CdA y se explican aspectos importantes para entenderlo como el aprendizaje dialógico, la sociedad de la información, las fases que se han de llevar a cabo, las actuaciones de éxito, etc. y se le da al profesorado una formación organizativa, pedagógica y curricular sobre diferentes aspectos como la atención a la diversidad o la participación de los padres y las madres.
2. *Toma de decisión*. El claustro y la comunidad educativa deciden si se transforman o no en CdA. Tras la anterior fase en la que se han formado y han aprendido de qué se trata una CdA, ahora deben comprometerse a iniciar el proyecto. Para dar validez a este compromiso, debe venir por parte de todos y todas: (a) 90% del claustro; (b) equipo directivo; (c) consejo escolar; (d) asamblea de padres y madres; (e) la comunidad debe implicarse (agentes sociales...); y (f) la Consejería de educación.

3. *Sueño*. En esta fase la comunidad expresa cual es su sueño para la escuela. Tiene tres subfases:
- Reuniones en grupos para idear el centro educativo que se desea: Los diferentes agentes de la comunidad educativa, por separado, sueñan con la escuela que quieren.
 - Acuerdo sobre el modelo de centro que se desea alcanzar: A través del diálogo igualitario entre toda la comunidad educativa se llega a un acuerdo sobre el tipo de escuela que se quiere conseguir. El elegir uno u otro sueño no es lo que se desea, si no que cada una de las personas implicadas vean reconocido en el sueño común sus propias aspiraciones.
 - Contextualización de los principios básicos de la CdA en el centro: En este apartado y con todos los sueños, se aplican los principios básicos de las CdA a las circunstancias de la escuela.
4. *Selección de prioridades*. De los sueños de la fase anterior se eligen los más prioritarios teniendo en cuenta la realidad y los medios de la escuela. Para seleccionar las prioridades se realizan tres subfases:
- Búsqueda de la información sobre el centro educativo y su contexto: Se busca información sobre el centro, el profesorado, el personal administrativo, el alumnado, etc.
 - Análisis de los datos obtenidos: Una vez que se tienen buscada toda la información, se llega a un análisis común en forma de documento base.
 - Selección de prioridades: Al ser conscientes de las necesidades, el sueño que se quiere realizar y la realidad, se priorizan unas actuaciones a otras.
5. *Planificación*. Una vez seleccionadas las prioridades, en una asamblea en la que participa toda la comunidad educativa se forman diferentes comisiones mixtas agrupando las prioridades en torno a algún tema. El centro se organiza a través de estas comisiones. Las comisiones mixtas van a estar coordinadas por una comisión gestora formada por la dirección y representantes de las comisiones mixtas. Todas las comisiones mixtas cuando definen sus funciones han de tener en cuenta que: (a) han de ser heterogéneas; (b) todos y todas deben participar, (c)

tienen la misma validez; (d) tienen autonomía y capacidad de decisión y han de corroborarse en el consejo escolar; y (e) deben delegar.

Las fases de consolidación son:

6. *Investigación*. Se comienza a investigar sobre la práctica. La finalidad de esta investigación es la “aceleración” de los aprendizajes. Las primeras experiencias se modifican analizando y reflexionando sobre esta investigación.
7. *Formación*. Se comienza una nueva manera de formarse el profesorado, de acorde al nuevo tipo de escuela y que dé respuesta a los nuevos problemas. El profesorado no conoce ni posee las herramientas necesarias para adentrarse en esta nueva forma de trabajo. Esta formación también se les da a las comisiones mixtas y a las familias con la finalidad de que las actuaciones sean lo más eficaces posibles para mejorar todo lo que se pueda.
8. *Evaluación*. Se ha de evaluar constantemente el proceso para poder tomar decisiones. Se dan dos tipos de evaluación: (a) la interna, el evaluador son los miembros de la CdA; y (b) la mixta, grupos de miembros del centro que participan en la actividad evaluada. Las evaluaciones no se deben quedar solo en una recogida y análisis de los datos, si no que a partir de ellos se deben dar propuestas de mejora.

2.1.3. Las actuaciones de éxito

Las actuaciones de éxito, son medidas que siempre que se ponen en práctica mejoran los resultados (Aubert et al, 2008). Se trata de estrategias educativas que responden a las necesidades de todo el alumnado y les hacen alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje pero dentro de ese mundo diferente que es cada CdA y cada alumna y alumno.

Las actuaciones de éxito se implantan en todas las CdA, están basadas en el apoyo de los voluntarios culturales. Los voluntarios culturales son personas de la comunidad que gracias a su participación en actividades fuera y dentro del aula favorecen la interacción entre el alumnado y aportan ayudas en horas extra de trabajo para el alumnado que lo necesite (Racionero, 2011). Su participación en determinadas actuaciones de éxito junto con el profesorado en el aula y las horas que aportan fuera del

horario escolar hacen que sea posible esa mejora de resultados en cada uno de las alumnas y alumnos.

Las actuaciones de éxito según la web de las comunidades de aprendizaje son:

- *Tertulias literarias dialógicas*. Se trata de una actividad dentro del aula, en la que el alumnado, voluntariado y profesores comparten y dialogan sobre un libro de la literatura clásica universal, leído previamente. Acuerdan leer una parte del libro, si este es muy extenso, y elegir un párrafo que les haya llamado la atención para que lo expongan, de manera argumentada, al resto de sus compañeras y compañeros. A partir de ahí se generan diálogos críticos, en relación con cosas que saben, con sus interpretaciones, etc. (Pulido y Zepa, 2010). Este proceso de diálogo hace que el aprendizaje vaya más allá del proceso cognitivo de la alfabetización. La lectura crea un sentido en el alumnado (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010), a la vez que desarrolla otros aprendizajes como la expresión o la argumentación.
- *Formación de Familiares*. El centro educativo ofrece espacios y programas formativos en actuaciones de éxito teniendo en cuenta las demandas y necesidades de las familias y la comunidad. (Aubert et al, 2008). Con el fin de que dentro del aula las actuaciones de éxito sean los más eficaces posibles, se dan cursos, material extra, etc. a las familias.
- *Participación educativa de la comunidad*. Se concreta de diversas maneras: (a) lectura dialógica; (b) extensión del tiempo de aprendizaje, como con la biblioteca tutorizada; y (c) comisiones mixtas de trabajo. El voluntariado participa activamente fuera del horario escolar para dar apoyos a aquél alumnado que lo necesite o para trabajar para el centro en funciones de estructuración, económicas, de aprovechamiento de recursos, etc.
- *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*. Se fundamenta en el diálogo para superar las desigualdades. Se recoge la opinión de toda la comunidad para llegar a un consenso sobre las normas de convivencia. Fomentando el desarrollo de capacidades de resolución y habilidades relacionales. Generar espacios de diálogo va a ayudar a prevenir los conflictos.
- *Formación dialógico del profesorado*. El profesorado se enfrenta a nuevas bases científicas. Es imprescindible formarle en estos aspectos para que conozca

aquellas medidas que se ha comprobado científicamente que son exitosas. Es obligatorio evitar las ocurrencias en educación. Para crear esta base científica en el profesorado se realiza a través de diferentes tertulias literarias.

- *Grupos interactivos*. En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas. Estos grupos rotan por las diferentes estaciones en las que están 20 minutos trabajando bajo la tutorización de un adulto que fomenta el diálogo y la ayuda (Oliver y Gatt, 2010).

A continuación se explicarán estas actuaciones de éxito de una forma más detallada:

2.1.3.1. Grupos interactivos

Los grupos interactivos son actuaciones dentro del aula basadas en metodologías cooperativas, recíprocas y dialógicas (Valls, 2000). Se trata de una organización inclusora en el que se trabaja a través de la ayuda entre iguales, el maestro es simple observador del proceso y el voluntariado cultural se encarga de guiar el proceso y evitar que se produzcan segregaciones o competitividad.

Se trata de una ruptura con los modelos tradicionales basados en relaciones de poder, para sustituirlos por actos comunicativos dialógicos (Oliver y Gatt, 2010). El alumnado pone en común sus aprendizajes para que sus compañeras y compañeros de grupo se valgan de ellos para poder realizar la tarea. El aspecto básico es el aprendizaje entre iguales. Aquel alumnado con más facilidades para la tarea fijada es el encargado de hacer que sus compañeros lo entiendan y avancen. Estas interacciones resultan enriquecedoras en ambos sentidos, la alumna o el alumno que explica ha de haber comprendido e interiorizado a la perfección la tarea realizada para poder contársela al resto, poniéndolos ejemplos o relacionándoselo con aspectos que les faciliten la realización de la actividad. Por otra parte, los receptores, en muchos casos, les resulta más fácil de comprender o asimilar un mensaje de un igual que del profesorado, por el lenguaje, los ejemplos que pueda ponerle o el interés que supone el dialogar con un compañero.

Organización

Se trabaja mediante grupos heterogéneos en sus capacidades. Se forman diferentes grupos pequeños, para favorecer el diálogo, y un voluntario cultural es el encargado de dinamizar la acción dentro de ellos.

En cada grupo se realiza una actividad, con un tiempo determinado. Al tratarse de grupos heterogéneos habrá alumnado que acabe antes que otro, por lo que el voluntario cultural debe guiarle para que ayude a sus compañeras y compañeros de grupo.

El tiempo es fijado por el profesor o la profesora (20 min.), que se encuentra fuera de cualquier mesa, controlando que la actividad se desarrolle sin contratiempos. Cuando el tiempo finaliza el alumnado cambia de mesa y de voluntario cultural para realizar una nueva actividad.

El papel del voluntario cultural

El voluntario cultural de los grupos interactivos es el encargado de que el alumnado se ayude, que no compita y de guiar un poco las ayudas para que se hagan de manera correcta.

La intención por la que el voluntariado cultural accede al aula es para evitar que el alumnado salga de él a apoyo. Al haber más de un adulto y producirse constantes relaciones entre iguales, no es necesario que el alumnado abandone el aula para tener apoyos, ya los tiene dentro de él, tanto por los voluntarios culturales como por sus propios compañeros guiados por los adultos.

2.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

La escuela es la encargada no solo de transmitir unos conocimientos teóricos al alumnado, sino que debe enseñarle unos valores de tolerancia y respeto hacia los demás que les permitan convivir en la sociedad plural en la que nos encontramos actualmente. Para ello es importante tener en cuenta no solo lo que se enseña, si no el cómo se hace, “los alumnos aprenden tanto los contenidos como la forma en que los aprenden y utilizan” (Prieto, 2007, p. 22). Cuando hablamos de cómo enseñar, tenemos que fijarnos en aquellos aspectos que se ha demostrado que favorecen y aumentan el aprendizaje del alumnado como son el diálogo (Aubert et al, 2008; Freire 1970; Ovejero, 1990); el trabajo en equipo y las relaciones sociales (Fraile, 2008; Pujolás, 2008); el aprendizaje

entre iguales (Slavin, 1987); o el participar en el proceso de construcción personal que debe ser su aprendizaje (López y Acuña, 2011; Prieto, 2007). Todos estos aspectos favorecedores en el aprendizaje del alumnado se encuentran incluidos en el aprendizaje cooperativo, lo que hace que sea una metodología propicia para trabajar con nuestro alumnado. En ella además se potencian aspectos positivos en el alumnado como la resolución de conflictos, la responsabilidad individual, la libertad de acción o la creatividad.

2.2.1. Definición de aprendizaje cooperativo

Según Velázquez (2004) el aprendizaje cooperativo se trata de “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.61). En este tipo de metodología, el aspecto fundamental se encuentra en que el alumnado es responsable de maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson y Johnson, 1999; López y Acuña, 2011; Velázquez, 2004).

Ovejero (1990) define el aprendizaje cooperativo como “una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potencia las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes” (p.160) y en esta misma línea Cohen (1994) lo define como una actuación educativa que permite el aprendizaje facilitando el pensamiento y la conducta social.

2.2.2. Características del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo no se trata de un simple trabajo en grupo o de trabajo colaborativo. Tiene 5 principios que hacen que realmente sea aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1999). Estos principios son:

- *Interdependencia positiva.* El alumnado debe tener dos responsabilidades, una encaminada a la adquisición de su propio aprendizaje y otra dirigida a que todos los miembros del grupo también logren ese aprendizaje. Todos los miembros del grupo han de ser conscientes de la necesidad de su aportación. La meta final se ha de construir con algo más que la suma del aporte individual de cada uno. En este momento se conseguirá una interdependencia.

Para conseguir la interdependencia, se puede hacer a través de diferentes formas (Velázquez, 2010): (a) interdependencia de objetivos: el reto solo se

puede resolver si todos los miembros del grupo lo superan; (b) interdependencia de recursos: cada miembro del grupo tiene acceso únicamente a una parte de los recursos, lo que hace que necesite del resto del grupo para realizar la actividad; (c) interdependencia de recompensas: el grupo solo puede alcanzar hasta un porcentaje máximo individualmente. El resto de la recompensa solo se puede alcanzar si el resto del grupo también se acerca a ese máximo individual; (d) interdependencia de roles: cada miembro del grupo desempeña un papel (responsable del material, anotador...) y el trabajo grupal no se consigue si todas las partes no se han cumplido; (e) interdependencia de identidad: el grupo establece una identidad común con un nombre o un gesto; y (f) interdependencia respecto al contrario: en algunas estructuras se incluye la competitividad intergrupala.

- *Responsabilidad individual.* Se trata de una responsabilidad individual con vistas al grupo. El alumnado debe esforzarse por conseguir la tarea que le producirá un beneficio a él y a su grupo. Que cada alumna o alumno aporta algo imprescindible en el aprendizaje cooperativo. Normalmente en los trabajos en grupo, aquellos miembros menos capaces tienden a desaparecer y a esperar a que sean sus compañeros los que hagan el trabajo, se trata del “efecto polizón” (Slavin, 1987). En el aprendizaje cooperativo al tener como mínimo, que realizar su tarea, desaparece el efecto polizón y se fomenta la responsabilidad individual.
- *La interacción promotora.* El alumnado, con su conducta, ha de estimular y favorecer el aprendizaje del resto. A través de la interdependencia positiva, el alumnado va a desarrollar la interacción promotora porque necesita de sus compañeros para poder conseguir el objetivo. El docente es el encargado de generar situaciones que ayuden a animarse, a apoyarse o utilizar la crítica de forma constructiva (Velázquez, 2010). Un insulto no aporta nada, una crítica constructiva ayuda a avanzar.
- *Habilidades interpersonales y de pequeño grupo.* Cooperar no significa simplemente trabajar en grupo. Si juntamos a diferentes alumnas y alumnos en un grupo lo normal es que por sí solos no empiecen a cooperar. La cooperación necesita de unas habilidades sociales individuales y de grupo necesarias para que ese trabajo grupal sea lo más enriquecedor posible para todos. Se deben dar

situaciones que ayuden al alumnado el aprender a escuchar, a aceptar o rebatir de forma argumentada las decisiones de los demás y a proporcionar feedback.

- *Procesamiento grupal o autoevaluación.* En el aprendizaje cooperativo tiene que haber momentos no solo para la acción, si no para la reflexión y la evaluación sobre el proceso llevado a cabo. A través de estos espacios destinados a la autoevaluación, el alumnado comprende y asimila las acciones que le han servido para conseguir el objetivo y las que no, con la finalidad de interiorizar todas aquellas conductas que le van a servir en un futuro y también las que deben eliminar porque resultan perjudiciales para el grupo.

2.2.3. La evaluación en el aprendizaje cooperativo

Si la metodología con la que estamos trabajando es cooperativa, lo normal es ser consecuentes y utilizar también la cooperación en los procesos colectivos de formación permanente y perfeccionamiento profesional (López Pastor, Barba, Vacas, y Gonzalo, 2010). En el aprendizaje cooperativo hay un tiempo destinado a la autoevaluación, en la que una persona o un grupo se evalúa a sí mismo (López, González y Barba, 2005). Pero el profesor tiene la necesidad de evaluar a los grupos. Es importante desprenderse del concepto de evaluación como un simple medio para calificar y unidireccional, del profesor al alumnado. Lo que se debe buscar con la evaluación es que sea formativa y mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado. La evaluación tiene que proporcionar recursos al alumnado para que este pueda mejorar su aprendizajes (López Pastor et al., 2006; López Pastor, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Barba, y González Pascual, 2008).

La evaluación formativa y compartida es uno de los tipos de evaluación que ayuda al alumnado a mejorar su aprendizaje y las habilidades sociales (López Pastor, Barba, Vacas, & Gonzalo, 2010; López Pastor, et al, 2008; López Pastor, González, & Barba, 2005). A través de la participación conjunta de alumnado y profesorado, mediante procesos dialógicos, se consiguen comprender los errores de ambos y encontrar las soluciones para subsanarlos.

2.2.4. Elementos que mejoran con el aprendizaje cooperativo

A diferencia de otros enfoques, “el aprendizaje cooperativo se basa en estructurar el trabajo grupal sobre un conjunto de principios que deben promover, necesariamente, el

aprendizaje de todos los estudiantes” (Velázquez, 2013, p. 60). Gracias a la estructuración del aprendizaje cooperativo, el alumnado desarrolla una gran cantidad de habilidades. Algunas de estas habilidades son (Prieto, 2007; Slavin, 1987; Velázquez, 2013):

- *Participar como miembro de un equipo.* Cuando se trabaja en grupo, muchas veces nos encontramos con el problema de que la actividad se puede realizar sin que la totalidad del grupo participe, lo que implica que haya alumnado que nunca se sienta dentro del grupo porque su participación no es necesaria. El aprendizaje cooperativo al tener la necesidad de que todos los miembros hagan algo para alcanzar la meta supone que todo el mundo sienta que su aportación es necesaria y que sin él el grupo no funcionaría.
- *Enseñar a otro.* El trabajo autónomo del alumnado y la necesidad de que todo el grupo tenga que conseguir la tarea hace que cuando se producen situaciones en las que algún compañero no ha entendido la actividad sean los propios compañeros y compañeras de grupo los que tienen que explicárselo de tal manera que lo entienda correctamente. El alumnado adquiere estrategias para facilitar al compañero la asimilación.
- *Prestar atención al resto de los compañeros.* La interdependencia positiva hace que ningún grupo puede conseguir el éxito si se trabaja individualmente o si algún compañero o compañera no llega. Por esto todos los miembros del grupo se tienen que preocupar de conseguir ellos su parte y de que el resto lo haga.
- *Negociaciones para llegar a una decisión.* Cuando hay que encontrar una solución para resolver un reto, lo normal es que en el grupo surja más de una solución. En ese momento el grupo ha de llegar a un acuerdo para tomar la decisión de cómo afrontarlo. Si las relaciones que se producen son de imposición, el grupo se verá resentido porque las aportaciones de los miembros irán disminuyendo al notar que no se tienen en cuenta. Cuando se negocian las soluciones, se aprende a debatir argumentando y se llega a una finalidad con la que todos estén de acuerdo. Las relaciones mejorarán y el grupo tendrá mucha más riqueza de opiniones en futuros retos. Todos sienten que su opinión cuenta.
- *Trabajar con diversidad de culturas.* El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje en general, se nutre de la riqueza que aporta la diversidad. El problema viene

cuando relacionamos la diversidad con problemas. La heterogeneidad nos proporciona campos de visión más amplios, nos abre el conocimiento y las posibilidades. No todos conocemos lo mismo, ni hemos vivido lo mismo. Gracias al aprendizaje cooperativo utilizamos esa diversidad para adquirir más opiniones y soluciones, que favorecen a todo el grupo.

- *Pedir ayuda.* Cuando trabajamos en grupo es fundamental saber que nuestros compañeros y compañeras dependen de nosotros, pero también que nosotros dependemos de ellos. En el trabajo en grupo muchas veces aparece el ego de algún miembro que le impide pedir ayuda a otros y prefiere pasar de desapercibido o rechazar la tarea. En el aprendizaje cooperativo, las relaciones de ayudas son constantes y no se ven como una debilidad, si no como una necesidad para poder avanzar. Al tener una meta común que alcanzar, el alumnado siente que es necesario que llegue y que así lo quieren todos los miembros del grupo, ayudándose en lo que sea necesario.
- *Animar a otros participantes.* Si las relaciones dentro del grupo se basan en insultos y reprimendas el grupo se distanciará y no se conseguirá nada. La forma de decir las cosas o de tratar a los compañeros y compañeras es una de las acciones que el alumnado debe darse cuenta que repercuten positivamente en todos. El sentirse apoyado y valorado dentro de un grupo hace que las ganas por intentar las cosas sean mucho mayores que con insultos y menosprecios.
- *Razonar las aportaciones personales.* Si pretendemos imponer nuestras ideas el grupo se verá estancado y dirigido por una sola persona, lo que al final supone una pérdida de la verdadera esencia del trabajo en grupo, las múltiples soluciones a un mismo problema. Si pensamos que nuestra aportación es correcta, hay que hacerle entender al grupo el por qué. La argumentación es el factor principal para que nuestras aportaciones sean entendidas por el resto.
- *Diálogo.* El aspecto principal que destaca el aprendizaje cooperativo sobre el trabajo en grupo es el diálogo. La obligación de que todo el alumnado haga la acción lleva a una necesidad de comunicación entre ellos para desarrollar estrategias o guiarse en el proceso. Es imposible realizar una tarea todos juntos sin que haya momentos en los que se tengan que comunicar para ponerse de acuerdo.

- *Responsabilidad individual y compartida.* Sin la aportación de un compañero el grupo no avanza. El alumnado se ve con la necesidad de dar el máximo de sí mismo para que el grupo puedan alcanzar el fin. Ningún alumno puede evadir su responsabilidad en la acción, porque sin él el grupo no conseguiría nada.

2.2.5. Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y otras estructuras de aprendizaje

El tipo de estructura que el profesorado utilice en el aula va a influir en las relaciones que los alumnos y alumnas van a tener (Velázquez, 2010).

Existen tres tipos de estructuras con las que se puede trabajar en el aula; (a) competitiva, (b) individualista o (c) cooperativa. Las tres son necesarias trabajarlas en el aula, pero debido a las habilidades sociales y los aprendizajes que aporta cada una (Tabla 1), las horas que deberían ocupar estas estructuras en el aula no deben ser iguales. Johnson y Johnson (1999) defiende que los porcentajes idóneos serían de entre el 60% y el 70% para las actividades cooperativas, aproximadamente del 20% para las individuales y entre un 10% y un 20% para las actividades competitivas.

Tabla 1.

Comparativa de las formas de estructuración del aula (Velázquez, 2010)

	COMPETITIVA	INDIVIDUALISTA	COOPERATIVA
Metas	Incompatibles	Independientes	Comunes o compatibles
Beneficio	Diferenciado	Propio	Mutuo
Responsabilidad	Individual	Individual	Individual y grupal
Perspectiva temporal	Corto plazo	Corto plazo	Largo plazo
Motivación	Extrínseca	Extrínseca	Intrínseca
Habilidades sociales	Comparación	Nulas	Máximas: diálogo comunicación, escucha activa, etc.
Resultado	Éxito propio, fracaso ajeno	Éxito propio, independiente del de los demás	Éxito propio, éxito ajeno

2.2.6. Estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula

Con la finalidad de conseguir introducir en el aula el aprendizaje cooperativo de forma más sencilla. Durante años diferentes autores han propuesto estructuras para conseguir una mayor presencia del aprendizaje cooperativo en las aulas.

Las diferentes estructuras de aprendizaje tienen desglosado detalladamente el comportamiento del profesor y las actividades a llevar por el alumnado para que utilizando cualquier contenido, este se pueda trabajar de manera cooperativa. Aunque muchas de ellas están destinadas únicamente para el área de Educación Física, hay otras que pueden ser utilizadas en todas las áreas.

Algunas de estas estructuras son: (a) Jigsaw o puzle (Aronson, 1978): La tarea se divide en tantas partes como miembros hay en el grupo. Cada miembro se hace responsable de entender una parte de la tarea y aprenderla para después explicársela al resto del grupo. Para aprender más sobre su tarea se crean comisiones de expertos entre los diferentes grupos. Analizan lo que sabe cada uno del tema y lo completan entre todos. Una vez que ya han aprendido sobre la parte que les tocó, vuelven a su grupo y se lo explican a sus compañeros; (b) yo hago, nosotros hacemos (Velázquez, 2003): cada miembro del grupo ensaya individualmente soluciones a la tarea propuesta. Elige dos de ellas y les enseña al grupo a realizarla; o (c) el marcador colectivo (Orlick, 1990).

Marcador colectivo

Elegí la estructura de cooperación “marcador colectivo” (Orlick, 1990) porque era la que más se adaptaba a lo que quería trabajar en el aula y con el alumnado que yo tenía. El proceso de esta estructura es:

- Todos los participantes actúan individualmente o en pequeños grupos realizando una tarea encomendada por el profesor.
- Los individuos o grupos puntúan en función de una serie de criterios previamente determinados y cada persona o grupo es responsable de controlar su propia puntuación.
- Los puntos obtenidos por cada persona o por los distintos grupos se suman al marcador colectivo de la clase.
- Se puede establecer recompensas si la clase logra un número de puntos determinado.

3. METODOLOGÍA

En este capítulo voy a explicar la investigación que he realizado dividiéndola en diferentes apartados para estructurar de manera ordenada todo el contenido. Estos apartados van a ser: (a) modelo de investigación y razones; (b) foco y fin del estudio; (c) contexto y participantes; (d) rol del investigador; (e) proceso de intervención; (f) estrategia de recogida de datos; y (g) técnicas para el análisis de datos.

3.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN Y RAZONES

Para el desarrollo de la investigación he seguido la propuesta de Barba (2001) en la que plantea como investigar a la vez que realizaba el Prácticum. Si bien, de las tres fases que propone en mi caso me he centrado en la última fase de implementar propuestas didácticas.

Para desarrollar mi propuesta me he basado en la investigación acción, que es un tipo de investigación vinculado a los docentes que quieren mejorar su labor (McKernan, 1996). En esta línea, Barba (2013) considera que es una metodología muy adecuada para que el maestro pueda unir el conocimiento teórico y el práctico, haciendo de los dos un único saber.

Kemis y McTaggart (1988) consideran que la investigación acción se da en espirales de conocimiento, es decir en ciclos que van mejorando la práctica. En nuestro caso sólo se presenta el diseño de uno, pero hay que tener en cuenta que constantemente hablaba con el tutor sobre lo sucedido y tomábamos decisiones que mejoraban la práctica del aula. Kemmis y McTaggart (1988) consideran que la investigación acción se da en tres fases que se repiten cíclicamente: (1) pensar de forma colectiva sobre las dificultades; (2) desarrollar actuaciones que aborden el problema; y (3) se pone en práctica y se comprueban los resultados.

3.2. FOCO Y FIN DEL ESTUDIO

A través de mi participación como voluntario cultural de los grupos interactivos me di cuenta de que las actitudes del alumnado en ellos hacía que no avanzasen todo lo bien que podrían. Para mejorar esto y con el permiso del tutor, llevé a cabo una estructura cooperativa en el aula, el marcador colectivo (Orlick, 1990). Las habilidades

que se trabajan con la metodología cooperativa fomentaban los aspectos en los que el alumnado tenía más problemas.

Los *objetivos* que me planteé para esta intervención son:

- Comprobar si con el aprendizaje cooperativo se reduce el efecto polizón.
- Desarrollar responsabilidad individual y grupal en el alumnado.
- Reducir la competitividad en post de una mayor cooperación entre el alumnado.
- Mejorar las estrategias de diálogo y prosociales del alumnado.
- Disminuir el individualismo a favor del desarrollo de estrategias que mejoren la socialización.

3.3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La actuación se ha llevado a cabo en una CdA en el ámbito rural. La transformación empezó el curso 2011/2012, tomando la decisión de transformarse en CdA. Aún así las actuaciones de éxito no se han implantado en el centro hasta el principio del curso 2012/2013. Este ha sido su primer año con grupos interactivos.

Se trata de una escuela con muy poco alumnado, por lo que este se agrupa por ciclos en la misma aula. Para la realización de los grupos interactivos también siguen con esta disposición.

El estudio se ha realizado en el aula de primer ciclo de Educación Primaria. Cuenta con 9 alumnos y alumnas, distribuidos de la siguiente forma:

- 4 alumnos/as en 1º de Primaria. (3 niños y una niña).
- 5 alumnos/as en 2º de Primaria (2 niños y 3 niñas).

Los grupos interactivos en este ciclo están formados por dos grupos heterogéneos en curso y género. Un grupo de cuatro alumnos y alumnas, y otro grupo de cinco. Estos grupos, cuando comencé con el proceso de observación eran diferentes que con los que realicé la intervención, pero el tutor y yo acordamos cambiarlos para verificar que esto no suponía un problema y que las situaciones que queríamos mejorar se seguían dando igualmente.

3.4. ROL DEL INVESTIGADOR

Mi participación en la intervención fue doble. Por un lado diseñando e implementando las propuestas y por otro como investigador.

Como maestro en prácticas en este ciclo participaba en los grupos interactivos como voluntario cultural, por lo que observaba directamente los problemas que en ellos sucedían. En el marcador colectivo mi papel era el de observador participando como maestro, ya que era un trabajo que había desarrollado yo y mi profesor de prácticas me dejó implementarlo. No obstante, podía observar, ya que el alumnado trabajaba autónomamente y yo me dedicaba a apuntar los aspectos más destacables que veía para comentarlos en la evaluación final que hacíamos.

3.5. PROCESO DE INTERVENCIÓN

Tras el periodo de observación evaluadora y el análisis de las primeras evaluaciones de los grupos interactivos (EGI) empecé a buscar una forma de poder mejorar esas actitudes en el alumnado. Decidí utilizar una estructura de aprendizaje cooperativo que fuese parecida a los grupos interactivos. Al estar estructurada igual supondría más práctica y al tener unas normas, me ayudaría a controlar más aquellas conductas a modificar.

El proceso del marcador colectivo era el idóneo para tratar en mi aula. Pero había algunos aspectos como dejar que otros compañeros te leyeran la lectura o dar la respuesta sin intentar explicar que se podían haber seguido dando, por lo que decidí añadir unas normas que no modificasen la estructura del marcador colectivo, pero que sirviesen para centrarse en lo que yo buscaba. Estas normas fueron:

- Todo el alumnado, individualmente, tienen que tener al menos la mitad de los puntos que pudieran conseguir.
- Si al realizar la ayuda se dice la respuesta la persona que lo ha dicho obtendrá la calificación individual de cero.
- Si algún participante se copia del compañero, en lugar de pedirle ayuda su puntuación individual será de cero.
- No se puede leer el enunciado o las lecturas que tengan las actividades a los otros compañeros.

La estructura la llevé a cabo durante 8 semanas, con una frecuencia de entre 1 o 2 veces por semana. Cuando me era posible por la disposición de horario lo realizaba dos veces y a ser posible antes del jueves que era el día de los grupos interactivos. De esta manera tendrían mucho más reciente lo aprendido en el marcador colectivo.

Para la formación de los grupos usé los mismos que tenían cuando realizaban los grupos interactivos, de esta manera facilitaría la transferencia de estrategias y acciones que realizasen en el marcador colectivo a los grupos interactivos.

En los grupos interactivos, a pesar de estar 1º y 2º junto en una misma clase, utilizaban fichas comunes para todos. En el marcador colectivo, para no interceder en el desarrollo habitual del aula decidí utilizar las fichas de los cuadernos. Si la ficha que tocaba no favorecía el diálogo porque se trataba de una lectura o de repaso, entonces pasaba a otra. Las fichas solían tener unos 5 o 6 ejercicios. Yo le asignaba un punto a cada ejercicio que estaba bien para sumarlo al marcador total. Todos los días antes de empezar el marcador colectivo explicábamos en la pizarra cuales tenían que ser las puntuaciones mínima individuales y poníamos el total de puntos mínimos a conseguir entre todos. Se encontraban entre el 60% - 70% de los puntos totales que podían conseguir.

Las recompensas eran cosas que solo pudiesen conseguir en el colegio. Yo elegí enseñarles a saltar a la comba larga. Los mayores estaban aprendiendo en Educación Física, lo que hacía que estuviesen con muchas ganas de aprender también. Si conseguían la puntuación mínima total, al día siguiente salíamos 10 minutos antes al recreo y los enseñaba a saltar, a entrar, etc.

Uno de los aspectos fundamentales de esta intervención se encontraba en la evaluación compartida que hacíamos al final del marcador colectivo. En los grupos interactivos las evaluaciones eran realizadas por parte de voluntarios culturales y del profesor e iban destinadas a cada alumno y alumna individualmente. En el marcador colectivo sacábamos los problemas por los que no habíamos alcanzado el objetivo propuesto y buscábamos soluciones. El día que sí que se conseguía analizábamos también el por qué del éxito para tenerlo presente en futuras ocasiones.

3.6. ESTRATEGIA DE RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos básicos de recogida de datos según Angrosino (2012) son: (a) la observación: permite comprobar las cosas como suceden; (b) la entrevista a través de la conversación: permite comprobar las perspectivas personales y compartir los códigos, y (c) el análisis documental: permite analizar los constructos realizados por el grupo. Para mi investigación tomé información de las tres maneras.

- Observaciones participantes: En todas las sesiones de grupos interactivos me he encontrado como voluntario cultural. La observación duró un total de 12 semanas y se dividió en dos partes diferenciadas:
 - Cuatro semanas de observación evaluadora de los grupos interactivos y las clases (desde el 11/04 hasta el 27/04 – desde el 08/05 hasta el 16/05). Pude observar desde dentro los problemas que tenían los grupos interactivos y ver si estos comportamientos se continuaban en el aula. A partir de ahí empecé a crearme unas ideas sobre los aspectos que hacían que no funcionasen correctamente.
 - Ocho semanas de observación centrada en los aspectos a mejorar (desde el 17/05 hasta el 06/06). Una vez que empecé con la intervención, centré mi observación en ver si se producía una mejora en aquellos aspectos en los que centraba la investigación.
- Entrevistas informales: Se han realizado al tutor en el transcurso de las sesiones y han sido registradas en el cuaderno del investigador. Aprovechando que la siguiente hora a los grupos interactivos el alumnado tenía inglés, la conducta habitual era que el tutor, el voluntario cultural y yo fuésemos a otra aula donde comentábamos los aspectos más destacados de los grupos interactivos. Con el tutor tenía más facilidad para hablar al pasarme todo el horario lectivo con él, por lo que las preguntas y conversaciones sobre estos temas eran más constantes.
- Análisis de documentos. He analizado las evaluaciones de los grupos interactivos (EGI). El análisis de estos documentos se ha dividido en dos periodos:
 - Una semana y media (Desde el 28/04 hasta 7/05). Aproveché el periodo de las vacaciones del segundo cuatrimestre y le pedí al tutor las EGI

desde principio de curso hasta ese momento para verificar si aquellas conductas que yo ya había empezado a ver en el alumnado se habían dado con asiduidad anteriormente a mi llegada.

- Cuatro semanas (Desde el 10/06 hasta el 08/07). Una vez acabado mi periodo de prácticas, recogí las EGI desde que comencé con la intervención con el fin de analizar las opiniones del tutor y de los voluntarios culturales.

3.7. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Cuando terminé el periodo de prácticas junté toda la información que había recabado en: (a) el cuaderno del investigador dónde tenía apuntadas todas las observaciones que había realizado durante las 12 semanas de Prácticum y las entrevistas informales con el tutor y los voluntarios culturales; y (b) las EGI de todo el curso escolar 2012/2013.

Clasifiqué la información según los ítems que me había planteado al principio del proceso de intervención: (a) efecto polizón; (b) abandono del trabajo ante el más mínimo problema (c) individualismo, (d) competitividad y (e) diálogo. Cuando estaba analizando los datos, me di cuenta de algunos aspectos que no había tenido en cuenta y que me llamaron la atención, por lo que decidí crear otras dos categorías (f) adquisición de técnicas de pequeño grupo y (g) adquisición de técnicas de evaluación.

Una vez clasificadas según estos ítems, las separé en función de otros dos factores. Por una parte según la fecha: (a) desde antes de comenzar con la intervención; y (b) desde entonces hasta el final. Después las ordené en función de si habían producido resultados positivos o negativos.

De esta manera a la hora de analizar los resultados comprobaría con más facilidad la diferencia en cada ítem desde antes de comenzar hasta una vez acabado el proceso de 8 semanas.

El estar continuamente en el aula y conocer al alumnado me facilitó la clasificación de la información, ya que si no se ven las frases de los voluntarios culturales en el contexto pueden confundirse con otros ítems.

3.8.ÉTICA

La ética es una cuestión muy importante en la investigación, mucho más cuando se trata de menores. Por esto utilicé los principios enunciados por Blaxter, Huges y Tight (2008), siendo estos: (a) anonimato: en la investigación no se proporciona ningún nombre, ni situación; (b) confidencialidad: los datos pertenecen a la persona que se han dado y solo se utilizan aquellos de los que me han dado permiso, (c) consentimiento informado: los participantes conocen el proceso de investigación y me han dado su permiso y su ayuda para llevarlo a cabo; y (d) no realizar acciones ilegales fuera de las normas del Centro Educativo y de las asignaturas del Prácticum y del TFG: en todo momento he seguido las indicaciones marcadas en los documentos oficiales del Centro educativo y de las guías del Practicum y del TFG.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados, antes de la intervención, arrojaron que, aunque el alumnado llevaba ya tratando con grupos interactivos durante varios meses, tenían problemas de: (a) efecto polizón; (b) abandono del trabajo ante el más mínimo problema, (c) individualismo, (d) competitividad y (e) falta de diálogo. A continuación se muestran algunos ejemplos que fueron los que me hicieron llegar a esta conclusión.

- “No ha trabajado en equipo, ha estado compitiendo” “Algunos confunden trabajar en equipo con competir” (EGI 21/01/2013).
- “Se deja llevar”; “Poca participación, no está participativo y se distrae mucho”; “Trabaja bien solo con José” (EGI 28/02/2013).
- “Se distrae y copia”; “autónomo” (EGI 07/03/2013).
- “Rechaza las ayudas, ha pedido a los compañeros varias veces que no se la acercaran y la dejaran” (Cuaderno del investigador 11/04/2013).

Cuando empecé a llevar a cabo la estructura cooperativa del marcador colectivo estos problemas también sucedían. El cambio de grupos, el ponerles recompensa o el usar actividades de su cuaderno para que así estas no fuesen un problema no modificó su conducta las primeras semanas, lo que apoyaba que el principal problema era la actitud o la falta de aptitudes por parte del alumnado.

- “Hoy he usado dos hojas del cuadernillo de lengua. Aún así LX412 quería que se lo leyeran y casi que se lo hicieran” “A724R ha hecho 1/6, pero es que no la han ayudado” (Cuaderno del investigador 17/04).
- “A veces en actividades grupales se olvida de la actividad” (EGI 18/04).
- “IM371 empieza a su ficha” “LX412 se ha ido a sacar punta y lleva 10 minutos” (Cuaderno del investigador 24/04).

A través de la evaluación compartida que realizábamos al final del marcador colectivo y la práctica constante, salieron los principales problemas que tenían y cómo debían solucionarlos. Se produjeron cambios que fueron los que hicieron que estas actitudes se modificaran. Algunos de estos cambios fueron:

4.1. EL EFECTO POLIZÓN

Normalmente el alumnado aprovechaba el estar sentados en grupo para cuando no sabían responder a alguna cuestión, en lugar de preguntar a sus compañeros, preferían pasar de desapercibidos y cuando estos habían acabado copiarse (Tabla 2).

Tabla 2.

El efecto polizón antes de la intervención

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “Pone interés, propone cosas” (EGI 22/10). • “Pone interés en ayudar a sus compañeros” (EGI 15/11). • “Muestra bastante interés en leer bien y se esfuerza bastante” “Dentro de sus posibilidades se esfuerza un montón” “A mostrado una mejor predisposición a las actividades” (EGI 23/11). • “Pregunta cuando tiene dudas” (EGI 01/02). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Se fija mucho en lo que hace el de su lado” (EGI 08/10). • “Intenta más fijarse en sus compañeros que pedirles ayuda” “Se fija en lo que hace el compañero” (EGI 18/10). • “Actitud pasiva, deja que lo hagan los demás” (EGI 22/10). • “Espera que sus compañeros realicen el ejercicio para poner lo mismo que ellos” (EGI 15/11). • “Sigue fijándose en los demás” (EGI 21/01). • “La falta de iniciativa pasa de desapercibido” (EGI 07/02). • “Copia mucho” “Copia mucho sin pensar” (EGI 21/02). • “Sigue teniendo el hábito de fijarse en los demás” “Sigue tomando poco la iniciativa” “Su papel sigue siendo algo pasivo” (EGI 07/03). • “Algunos niños se esconden” (Entrevista informal a una voluntaria cultural 21/03).

Para acabar con esto añadí una nueva norma en el marcador colectivo. Si algún miembro del grupo copia de otro en lugar de pedirle ayuda, su puntuación individual será de cero. Aunque al alumnado que estaba habituado a tener este comportamiento le costó cambiarlo, el alumnado que iba a ser copiado no dejaba que este lo hiciese y le iba

a ayudar. Lo que propició que al final a aquél alumno que solía hacer el efecto polizón, le saliese mejor pedir la ayuda directamente (Tabla 3).

Tabla 3.

El efecto polizón durante y después de la intervención

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “En cuanto no sabe pregunta” “Pide ayuda sin problemas”(EGI 18/04). • “Hoy la he visto más a las actividades y menos a la espera de la ayuda” (Cuaderno del investigador 24/04). • “Hoy al menos no se ha despistado, aunque tiene quejas de que no le ayudan” (EGI 02/05). • “El grupo de cuatro hoy genial. Cada uno en su actividad y pidiéndose las ayudas necesarias” (Cuaderno del investigador 08/05). • “Ya no es como antes y aunque se fija o lo intenta es sólo una vez y se pone a hacerlo” (EGI 16/05). • “Cuando le cuesta la actividad pide ayuda a sus compañeros” ”Los compañeros le piden ayuda cuando no lo hace” “Está con actitud mejor que otros días” (EGI 23/05). • “El grupo ha funcionado bien, los que van más atrás, intentan al menos hacerlo, aunque luego tengan que corregir” “Muy bien, ha entendido que yo no estoy aquí como madre” (EGI 31/05). • “Pedía ayudas, intentando sacarlo por ella misma” Hoy muy bien, se ha fijado mucho” (EGI 06/06). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Copia, espera que se lo hagan sus compañeros” (EGI 02/05). • “Le falta participar activamente en las tareas” (EGI 07/05). • “A724R no quiere que se lo corrijan” (Cuaderno del investigador 14/05). • “No atiende, se vale de que el grupo funciona bien para no atender” (EGI 16/05). • “Se aprovecha en exceso de las ayudas que recibe” “Intenta pasar demasiado de desapercibido” (EGI 31/05). • “Ñ492J se está aprovechando mucho de la ayuda de PV735” (Cuaderno del investigador 4/06).

4.2. ABANDONO DEL TRABAJO ANTE EL MÍNIMO PROBLEMA. RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL DEL ALUMNADO.

Este fue uno de los mayores problemas que me hizo plantearme llevar a cabo alguna metodología o estructura cooperativa en el aula para mejorar los grupos interactivos. El alumnado era capaz de aguantar sin hacer prácticamente nada hasta que algún otro miembro del grupo lo ayudaba, incluso en estos momentos eran capaces de llevar esta situación al límite para que les dijeran las respuestas. No atendían y no tenían una conciencia de grupo, cuando no sabían hacer algo se distraían y no hacían nada (Tabla 4).

Tabla 4.

Abandono del trabajo ante el mínimo problema. Responsabilidad individual y grupal del alumnado antes de la intervención

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “Ha estado continuamente ayudando y explicando a sus compañeros” “Realiza las actividades de forma rápida y se ofrece a ayudar” (EGI 05/11). • “Se pone a trabajar rápidamente” (EGI 23/11). • “Hace bien su trabajo” “Ayuda casi todo el rato a una compañera” “Muy activo” “Tiene buena actitud” “Está haciendo muy bien las actividades” (EGI 14/03). 	<ul style="list-style-type: none"> • “No atiende y por eso no cumple algunas indicaciones dichas por los voluntarios o por mí” “Se distrae constantemente” (EGI 08/10). • “Pide ayuda por vaguería” “Le es mucho más cómodo pedir ayuda que pensar por sí mismo” “Parece que no tiene ganas de hacer nada” (EGI 18/10). • “No lee las actividades prefiere que la lean sus compañeros” (EGI 22/10). • “Se distrae a menudo” (EGI 15/11). • “Distraído totalmente” “No quiere pensar y demanda ayuda a la primera de cambio” “No ha acabado la tercera ficha porque no ha acabado de hablar” (EGI 23/11). • “Sigue perdiendo la atención constantemente y hace que se pase la hora sin hacer nada” (EGI 03/12). • “Tiene una actitud muy negativa y poco productiva en general” EGI (21/01).

	<ul style="list-style-type: none"> • “Se muestra pasiva en ocasiones, dejándose llevar en exceso por las ayudas de los demás” “No presta atención a las aportaciones de los demás” (EGI 07/02). • “Se distrae mucho” “Se despista mucho” “No se centra” “Busca cualquier excusa para distraerse y no hacer la actividad” “No ha mostrado demasiado interés en la primera actividad” “Comienza la sesión con muy pocas ganas e interés” “Le cuesta mucho realizar las actividades y espera que le ayuden” “Poca motivación, no está participativo” “Se deja llevar” (EGI 28/02). • “Se distrae bastante en muchas situaciones” (EGI 07/03). • “Esa actitud es normal, es muy poco responsable” (Entrevista informal al tutor 18/03). • “Se despista muchísimo. Le llevo notando que cada vez más. Pueden pasar 10 minutos y como no estás atento a él no ha empezado el ejercicio.” (Cuaderno del investigador 20/03). • “Cuando me he puesto a corregírselo lo tenía todo mal. La preguntaba que la pedía el ejercicio y no sabía por qué no se había leído el enunciado. Es lo que llevo reflexionando estos días, es una falta de responsabilidad individual, todo la da igual” (Cuaderno del investigador 22/03). • “Pienso que es una falta de responsabilidad de la niña” (Entrevista informal a una voluntaria cultural 11/04).
--	--

Por esto cuando elegí el marcador colectivo como estructura cooperativa le añadí una regla. Cada alumna y alumno individualmente tenía que tener la mitad de sus posibles puntos. El alumnado empezó a darse cuenta de que era necesaria su

participación para que se consiguiese el objetivo y cómo había un tiempo fijado no podían esperar a que alguien fuese a ayudarles durante todo el rato, si no que debían empezar lo que pudiesen y pedir las mínimas ayudas posibles (Tabla 5).

Tabla 5.

Abandono del trabajo ante el mínimo problema. Responsabilidad individual y grupal del alumnado durante y después de la intervención

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “Se despista algo pero pone mucho interés” “Hoy mostraba interés” “Bien, se ha perdido pero luego ha acabado ayudando” (EGI 18/04). • “M622T. que siempre acaba el último, hoy se ha puesto las pilas para poder ayudar” (Cuaderno del investigador 24/04). • “Es la primera vez que la veo preocupada por no sacar una buena nota” (Cuaderno del investigador 26/04). • “Hoy han empezado a trabajar muy bien, Rápidamente cada uno se ha puesto a hacer sus cosas” “JS319 se ha puesto muy serio y rápidamente ha empezado a hacer cosas” “M622T ayudando si parar a A724R”(Cuaderno del investigador 30/04). • “Intenta ayudar muy a menudo” (EGI 02/05). • “Ha trabajado muy bien” “Buena actitud” “Está mejorando, pero sigue distrayéndose” “mejor que otras veces” “actitud positiva” (EGI 07/05). • “Se despista mucho, está en su mundo y cuando el resto del grupo está explicándose él pasa y luego hay que volverlo a repetir” (EGI 16/05). • “Ñ492J ha empezado intentando hablar con todo el mundo, sin embargo nadie le ha hecho caso” (Cuaderno del investigador 14/05). • “Ayuda bastante a los compañeros y está 	<ul style="list-style-type: none"> • “Desconecta cuando no es la protagonista de la actividad”.”Le cuesta mantener la atención de manera constante” (EGI 18/04). • “Ha entregado el cuaderno antes de tiempo sin haber acabado una actividad” (Cuaderno del investigador 24/04). • “No atiende en muchas ocasiones” “Se ha puesto a jugar y todos le han tenido que esperar” (EGI 02/05). • “Se dedica mucho a jugar” “Empieza despistadísimo y pasando de hacer nada” “Le cuesta ayudar” “muy mala actitud” (EGI 07/05). • “Hoy se han puesto a jugar y fatal” “Al acabar el tiempo no había hecho ni la mitad” (Cuaderno del investigador 08/05). • “Va a su bola, no se entera de alguna pautas que dan sus compañeros” (EGI 16/05). • “Se despista con facilidad” “Está algo despistada” (EGI 23/05). • “JS319 sigue despistándose” (Cuaderno del investigador 28/05). • “Desactiva con muchísima facilidad, no se involucra en la ayuda a los demás” “Está a lo suyo, no atiende las explicaciones de sus compañeros” “Han estado bastantes despistados” (EGI 31/05). • “No presta atención, no escucha” (EGI 06/06).

<p>pendiente de ellos””Ayuda a los compañeros constantemente” “Aunque a ratos se distrae hoy a trabajado bien” “No ha sido tan necesario como otros días tirar de sus compañeros” “Ha trabajado bien” (EGI 23/05).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Han empezado todos genial. En bajito, rápido y ayudándose” (Cuaderno del investigador 28/05). • “La actividad de las frases le cuesta, porque leer... pero no ha ido mal del todo” “Ha tenido que ir encima de una compañera mucho rato, muy bien” “Aunque se despista ha estado muy bien en las ayudas” “No tiene problemas en ayudar ni en dejarse ayudar” (EGI 31/05)”. • “Hoy mejor en las ayudas, pero aún así se despista” (EGI 06/06). 	
---	--

4.3. COMPETITIVIDAD INDIVIDUAL Y ENTRE GRUPOS

Este es uno de los puntos que más me llama la atención porque no es que disminuyese o se diese en menor medida, si no que desde que empecé con el marcador colectivo no se volvió a competir ni dentro de los grupos individualmente ni entre grupos. Al comenzar, el alumnado solía ver a sus compañeras y compañeros como rivales a batir. Ellas y ellos lo que querían era demostrar que eran los primeros en hacerlo y cuando acababan no querían ir a ayudar al resto, solo les interesaba tenerlo ellos bien. Así lo reflejaban continuamente las evaluaciones de los voluntarios culturales en los grupos interactivos (Tabla 6).

Tabla 6.

Competitividad individual y entre grupos antes de la intervención.

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “Ayuda de muy buena gana, incluso sin ser escuchada” “Está pendientes de sus compañeros” (EGI 18/10). • “Presta material a los compañeros” (EGI 01/02). • “Se muestra atento a ayudar a los de 1º” (EGI 07/02). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Cuando se le propone que ayude no ayuda casi nada” “Cuando acaba no quiere quedarse a ayudar” (EGI 18/10). • “Su ayuda no sale de forma espontánea” (EGI 23/11). • “Trabaja de forma muy autónoma”(EGI 03/12). • “No ha trabajado en equipo” “No le ha gustado que le corrigiesen los fallos” (EGI 21/01). • “Tapa las palabras cuando las hace” (EGI 14/03).

A través de la metodología cooperativa, estas situaciones se erradicaron solas debido a que las normas, las situaciones que se dan, etc. obligan a que las interacciones que se den en el alumnado no puedan ser competitivas e individuales, ya que es necesario el aporte de todos para conseguir el fin último. Cuando empezamos con esta estructura, el alumnado solía intentar demostrar que era capaz de hacer las cosas solo y lo más rápido posible. A través de la evaluación y el análisis de los ejercicios al final de las sesiones de marcador colectivo los demostré todo lo que fallaban por haber ido rápido o por no haber querido ayudar a los compañeros (Tabla 7).

Tabla 7.

Competitividad individual y entre grupos durante y después de la intervención.

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “Ayuda mucho a sus compañeros” “Bien, buen compañero” “Muy buena compañera” (EGI 02/05). 	

4.4. TÉCNICAS DE PEQUEÑO GRUPO

El trabajo constante en grupo hizo que el alumnado aprendiera técnicas de grupo. Al principio el alumnado ayudaba cuando el voluntario cultural lo decía y en muy pocos casos el alumnado sabía cómo dirigirse a los compañeros eran muy mandones o no sabían explicarse (Tabla 8).

Tabla 8.

Técnicas de pequeño grupo antes de la intervención

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “Creo que ha entendido perfectamente la dinámica de interactuar con los demás” (EGI 08/10). • “Ha entendido muy bien la dinámica de grupos interactivos” (EGI 15/11). • “Entiende muy bien el funcionamiento de su grupo interactivo” (EGI 03/12). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Muy mandona” (EGI 08/10). • “Cuando ayuda da la respuesta” “Está dispuesta a ayudar, aunque algunas cosas no sabe explicarlas” (EGI 18/10). • “No sabe explicar, pero intenta ayudar lo que puede” (EGI 21/01). • “Hay que frenar sus ganas de corregir” (EGI 28/02). • “Le cuesta explicar sin decir la solución” “Sigue acaparando y mandando en exceso” (EGI 14/03).

A través del marcador colectivo y sobretodo en la autoevaluación que hacían los grupos se habló de los problemas que surgían, cómo dar ejemplos, cómo explicar las cosas de otra manera, etc. (Tabla 9).

Tabla 9.

Técnicas de pequeño grupo durante y después de la intervención.

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “Han trabajado como un grupo” (EGI 02/05). • “A724R ha propuesto que sea ella la que se ponga al lado de IM371 para no trabajar por parejas” (Cuaderno del investigador 08/05). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Funcionan por parejas, LX412 – AB337. y HG431 – IM371” (Cuaderno del investigador 26/04). • IM371 que no sabe ayudar la está molestando” (Cuaderno del investigador 30/04). • “Le hace un comentario muy feo a otro

<ul style="list-style-type: none"> • “Su ayuda es adecuada” (EGI 07/05). • “Están trabajando mejor” (Entrevista informal al tutor 07/05). • “AB337 dice que para corregirse lo haga HG431 a LX412 y ella a IM371” “Lo han hecho entre los dos y otro lo corrige” (Cuaderno del investigador 14/05). • “Muy, my bien. A ayudado mucho al grupo” (EGI 16/05). • “PV735 ha acabado lo suyo y por primera vez no lo ha entregado, le ha servido para corregir unas cosas que tenía mal” (Cuaderno del investigador 20/05). • “Más que rechazar las ayudas es que no la gusta que la agobien” “Han trabajado bien” “Ayuda y corrige a sus compañeros de buenas maneras” (EGI 23/05). • “El grupo de cuatro otra vez se ha colocado para no estar en parejas” (Cuaderno del investigador 28/05). • “Ayuda gustosamente y con unas técnicas muy propicias” “Lidera a su grupo a la hora de estructurar las actividades” “Muy bien tira mucho del grupo” (EGI 31/05). • “Se piden ayuda más allá de las parejas que habían formado normalmente” “AB337 regaña a IM371 porque casi da la respuesta” (Cuaderno del investigador 4/06). • “Muy bien, intentando que todo el grupo vaya la vez” “Ayuda muy bien” (EGI 06/06). 	<p>compañero” “Ayuda a un compañero pero al principio le da directamente la solución” (EGI 02/05).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A veces no sabe para las ayudas” “Las ayudas han sido un poco malas”(EGI 23/05). • “IM371 le está diciendo directamente como escribir una palabra” (Cuaderno del investigador 28/05).
---	---

4.5. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN ENTRE IGUALES

Antes de comenzar a trabajar con la metodología cooperativa los grupos no se corregían sus actividades se ayudaban en el momento, pero si algún compañero o

compañera había realizado ya sus actividades sin pedir ayuda el resto no se lo miraban, por si acaso tuviese algún error.

Cuando comenzamos con el marcador colectivo tampoco lo hacían y un día al acabar hablamos sobre un ejercicio, que en un mismo grupo había alumnas y alumnos que lo tenían bien y otros mal. Ellos dijeron que es que el alumno que lo tenía mal no había preguntado. Entonces les puse ejemplos de cuando ellos hacían exámenes o actividades normales en el aula, en la que nos las entregaban a los profesores pensando que estaban bien y a veces fallaban, ya que entraba dentro de lo normal. Fue en el grupo de cuatro en el que surgió la idea de llevar a cabo una evaluación entre ellos antes de entregarlo. Al ver que funcionaba el grupo de cinco también decidió hacerlo. Había algún alumno o alumna que al principio le costaba y era otra compañera o compañero quien le pedía el cuaderno para corregírselo y al final eran ellos mismos los que antes de entregarlo le pedían a otro miembro del grupo que se lo corrigiese.

El método principal que tenían era el cambiarse los cuadernos, lo utilizaban principalmente en el marcador colectivo, ya que las actividades no eran las mismas para todos. En los grupos interactivos había diferentes métodos. La mayoría de las veces usaban este método de intercambiarse las fichas, pero también lo exponían en voz alta todos a la vez o entre dos corregían la hoja de una de ellas o ellos y luego al revés (Tabla 10).

Tabla 10.

Adquisición de técnicas de evaluación durante y después de la intervención.

ADQUISICIONES REALIZADAS
<ul style="list-style-type: none">• “El grupo de cuatro hace que los de 2º se lo corrijan a los de 1º y luego entre ellos” (Cuaderno del investigador 30/04).• “Quiere que se lo corrijan” (EGI 02/05).• “A esperado a que se lo corrijan” (Cuaderno del investigador 14/05).• “El grupo de cuatro ha corregido una cosa a IM371 que no había hecho” (Cuaderno del investigador 20/05).• “Me ha llamado la atención que ahora se exigen corregirse” (Entrevista informal al tutor 28/05).• “Lidera a su grupo a la hora de las correcciones”(EGI 31/05).• “El grupo de cuatro siempre se corrige al final” “El grupo de cinco se corrige mientras se ayuda” (Cuaderno del investigador 4/06).

4.6 EL INDIVIDUALISMO.

Al principio, le costaba mucho parar un momento de su actividad e ir a prestar su ayuda a otra compañera o compañero. Incluso en muchos casos, si algún miembro se quedaba un poco trabado en alguna actividad y necesitaba un rato para pensar, el resto se dedicaba a avanzar en su ficha sin esperarlo, aunque el voluntario cultural los hubiese dicho que no continuasen (Tabla 11).

Tabla 11.

El individualismo antes de la intervención.

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “Trabaja muy bien en grupo” (EGI 23/11). • “Intenta ayudar todo el rato, aun sin tener su actividad terminada” (EGI 21/01). • “Es muy colaborador” (EGI 07/03). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Muy rápido, pero después le cuesta integrarse en el grupo” “En actividades grupales acapara demasiado en su actividad, olvidándose de ayudar” “Realiza la actividad acabando el primero y después ayuda a sus compañeros” (EGI 22/10). • “Ofrece a ayudar una vez que ha acabado” (EGI 23/11). • “Trabaja muy bien y de manera independiente” “Trabaja de forma autónoma” (EGI 03/12). • “Hace bien las tareas él solo” “Hace bien las tareas él solo” (EGI 01/02). • “Trabaja bien por sí solo, después ayuda a sus compañeros” (EGI 28/02). • “Autónomo” (EGI 07/03). • “Está muy pendiente de sí mismo” (EGI 14/03).

Corregir este problema fue difícil, porque aunque lo hablásemos o continuamente se estuviesen dando feedback en los grupos interactivos el trabajo habitual en el aula no favorecía esto. En el aula se centran cada uno en su ficha y cuando la acababan y el profesor se la corrige entonces ya van a ayudar a los compañeros. Esta metodología supone que cuando hacían el marcador colectivo o los grupos interactivos tuviesen que “desconectar” o cambiar por completo la idea de lo que

era lo importante durante el resto de horas. Para intentar cambiar esto lo que hice fue empezar a poner tiempo, bajé el porcentaje de puntos que necesitaban, pero puse un tiempo que los permitiese acabar lo suyo justos y si no tenían ningún problema. Pero al tener que conseguir todos un mínimo, lo que pasó es que el alumnado tuvo que empezar a elegir entre hacer todo lo suyo o hacer parte e ir a ayudar. Fue a partir de entonces cuando empezaron a cambiar su conducta en este aspecto. Al final, cuando evaluábamos como había funcionado el marcador colectivo yo los mostraba como compañeras y compañeros no habían llegado al mínimo mientras que otros habían hecho todo. A partir de ahí empezamos a hablar sobre el tema y como el hacer todo nos resultaba inservible si mi compañera o compañero no lo tenía (Tabla 12).

Tabla 12.

El individualismo durante y después del proceso de intervención.

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • “PV735 que siempre acaba, lo entrega y luego ayuda, hoy ha parado a ayudar” (Cuaderno del investigador 30/04). • “Trata de estar pendiente del resto” (EGI 02/05). • “Bien, no tiene ningún problema en para y ayudar. Lo que pasa es que le interesa tanto ayudar que a veces hace lo suyo demasiado rápido” (EGI 16/05). 	<ul style="list-style-type: none"> • “IM371 no ha querido ayudar y ha tenido que ser AB337 la que dejara sus cosas y eso que va bastante retrasada” (Cuaderno del investigador 17/04). • ”A veces con comentarios muestra su lado más individualista” (EGI 18/04). • “El grupo de cinco va cada uno a su aire y después ya a ayudar” (Cuaderno del investigador 24/04). • “A veces acaba y no hace más” (EGI 02/05). • “Le falta más ir a la ayuda” (EGI 16/05). • “La segunda actividad ha estado demasiado en su ficha” “Hay que frenarle para que no avance” (EGI 23/05). • “A PV735 le cuesta ir a la ayuda si no ha acabado lo suyo” (Cuaderno del investigador 28/05). • “Cuando alguna vez acaba primera, lo pregona y tapa su solución”.”Se ha dedicado a su hoja solo, estaba bastante insegura” “Cuando termina esconde la respuesta” (EGI 31/05). • “No quería esperar al resto” “Un poco centrada en su actividad” (EGI 06/06).

4.7. DEBATES.

Esto es uno de los aspectos que más ayudó al correcto funcionamiento de los grupos. Antes el alumnado se ponía en el grupo, hacía su ficha y no se paraba a pensar en cómo mejorar o cuáles habían sido los problemas. Lo que hacía ver que no tenían una conciencia de grupo y que tampoco les llegaba a interesar que el grupo funcionase

cada vez mejor. En parte creo que también es debido a que cuando se les dan los puntos positivos o negativos al final de los grupos interactivos, se hace de manera individual.

Con el marcador colectivo era diferente, en él se premiaba a todos, si uno no funcionaba el grupo no tenía una valoración buena porque no podían alcanzar el objetivo. Entonces a través de verse como parte del grupo y no de forma individual, el alumnado recordaba antes de empezar fallos que habían tenido días anteriores, se organizaban para hacer los ejercicios más rápido o recriminaban comportamientos a algún alumno o alumna que se despistaba o se ponía a jugar (Tabla 13). El principal debate surgió en el grupo de cuatro. A la alumna se la recriminaba constantemente que no quería ayudas. Sin embargo, gracias a las discusiones que empezaron a mantener los grupos nos enteramos de que no era ese el problema:

Había una alumna que en los grupos interactivos se la había recriminado constantemente que no se quería dejar ayudar, cuando en el marcador colectivo se dio la situación lo hablamos y nos dijo que el problema no era que rechazase la ayuda, si no que la agobiaba que todos los compañeros se la echasen encima. (Cuaderno del investigador 25/04).

Desde aquel día el resto de grupo cuando la ayudaba lo hacía desde su silla. No volvió a rechazar ninguna ayuda.

Tabla13.

Adquisición de debates durante y después de la intervención.

ADQUISICIONES REALIZADAS
<ul style="list-style-type: none">• “Muy bien, LX412 e IM371. están debatiendo sobre un ejercicio, han tenido los de 2º a ayudar” (Cuaderno del investigador 17/04).• “El grupo de cuatro ha llamado la atención al otro grupo porque no se ayudan y no se esfuerzan” (Cuaderno del investigador 26/04).• “M622T Se ha despistado y PV735 le ha tenido que llamar la atención” (Cuaderno del investigador 30/04).• “Empieza avisando a un compañero de que hoy le quiere atento” “Los compañeros le llaman la atención” “Le han echado una bronca a un compañero... porque se despista y no quiere pensar. Le han dicho que tiene que hacer más, que sabe hacerlo y dejar de pedir ayuda sin necesitarla. Que está en su mundo, que deje de jugar, que molesta a todos” (EGI 07/05).• “El grupo de cuatro ha estado debatiendo sobre la posición en la que colocarse, ya que trabajan por parejas” “Todos los compañeros le han recriminado esa actitud” (Cuaderno del investigador 08/05).• “Le llama la atención a un compañero por despistarse” “Hay que está encima de él, el grupo se lo reprocha” (EGI 16/05).• “JS319 quiere mucha broma y el grupo lo regaña” (Cuaderno del investigador 28/05).• “No quería esperar al resto, el grupo se lo decía” (EGI 06/06).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que he llegado son positivas. Los objetivos que me había marcado se han cumplido a excepción de uno, que tras una investigación más en profundidad en el aula he podido comprender que es lo que pasó.

Aunque los resultados son positivos, el tiempo de investigación se ha quedado corto. Los investigaciones demuestran que las primeras mejoras considerables que se observan trabajando con aprendizaje cooperativo es a partir de la octava semana (Barba, 2009, Dyson, 2001, Velázquez Callado, 2009). Aun así, yo he observado datos positivos durante todo el proceso. En un primer momento, si analizamos los datos desde que empecé la intervención, pueden no resultar muy positivos, porque en muchos casos la diferencia entre las valoraciones negativas y positivas no es muy grande. Sin embargo, si los comparamos con los anteriores a mi intervención con el marcador colectivo se puede ver la diferencia. Antes de comenzar con el marcador colectivo, la columna de aspectos negativos destacaba en gran medida en todas las categorías.

Con las EGI he conseguido muchos datos, pero para poder haber sido veraz en la investigación ha sido muy importante mi paso por el aula. El hecho de conocer al alumnado me ha permitido clasificarlas correctamente las valoraciones de las EGI en los ítems principales. Hay algunas valoraciones cómo: “Hoy se ha esforzado” o “Se le ha visto activo”. Que sin conocer al alumnado podía ser causa de que normalmente está despistado y no quiere hacer nada o que suele querer pasar de desapercibido y hoy no ha sido así. Por esto al clasificar estas aportaciones he tenido que fijarme de que alumno o alumna se trataba para conocer cuál era su conducta común. Otro aspecto que me ha ayudado mucho en la investigación es que el tutor conociese los ítems que me había marcado. Ha habido aspectos cómo los debates o las técnicas de evaluación que en el voluntariado cultural han pasado de desapercibidos debido a que muchos de ellos han asistido solo esa vez y no sabían que antes no lo hacían, por lo que no lo reflejaban en sus EGI. Gracias a mi participación en los grupos interactivos y al análisis del tutor, que pasaba por los dos grupos de manera constante, he podido corroborar que sí que sucedían esos aspectos en los grupos interactivos y no solo en el marcador colectivo.

A partir de aquí he analizado los objetivos que me planteé para conocer en qué grado se han modificado:

En el primer objetivo “*comprobar si con el aprendizaje cooperativo se reduce el efecto polizón*” los datos aportan una clara mejoría por parte de aquel alumnado que solía tener este comportamiento en los grupos interactivos. Antes de la intervención los datos no eran excesivamente alarmantes, pero las valoraciones negativas en este aspecto superaban a los momentos en el que el alumnado realmente tomaba la iniciativa y daba un paso delante en el grupo sin esconderse. Durante y después de la intervención se observa cómo se ha dado la vuelta a la situación, la conducta del alumnado que solía tener esta actitud se modificó. A pesar de tener alguna vez esta actitud, esto pasó a ser esporádico y lo habitual era que no se escondieran y que en lugar de intentar copiar pidieran ayuda. En este apartado se comprueba lo propuesto por Slavin (1987) que el aprendizaje cooperativo ayuda a reducir el efecto polizón.

En el segundo objetivo “*desarrollar responsabilidad individual y grupal en el alumnado*” el cambio de actitud por parte del alumnado fue el más brusco. Antes de empezar la intervención la falta de responsabilidad en el alumnado era un comportamiento habitual, les daba igual que sus compañeros les esperasen, que el voluntario les avisase, preferían jugar y llevar las situaciones de ayuda al límite para no tener que hacer nada aunque esto suponía un perjuicio para todo el grupo. Gracias al aprendizaje cooperativo se aumentó la responsabilidad individual como se preveía en función de lo visto en la teoría (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994). Aunque los datos negativos todavía son muy altos, los datos son buenos, porque los positivos son los que más se reflejan ahora. El principal problema sigue estando en la responsabilidad grupal, el alumnado no acaba de comprender que su desgana y el no querer hacer nada repercute negativamente en todo el grupo. La responsabilidad individual ha tenido un claro aumento.

En el objetivo de “*reducir la competitividad en post de una mayor cooperación entre el alumnado*” es el que más se ha modificado, ya que no es que las aportaciones positivas sean más, si no que prácticamente se eliminó por completo. El problema de este objetivo, es que si no se muestra una actitud negativa al respecto o un cambio de conducta que un voluntario cultural haya podido observar en comparación con anteriores sesiones no se suele tener en cuenta en las EGI. Por lo que este dato no se ha podido comprobar tal y como me gustaría. Aun así, la conclusión es buena porque aunque no haya apenas positivas, no hay negativas.

El objetivo “*mejorar las estrategias de diálogo y prosociales del alumnado*” lo he analizado a través de tres componentes del análisis de datos: (a) “las estrategias de pequeño grupo”; (b) “la utilización de debates con el fin de mejorar cosas” y (c) “Adquisición de técnicas de evaluación”. Cuando comencé a clasificar las aportaciones en los diferentes ítems no había tenido en cuenta separarlo de esta manera. Pero decidí hacerlo porque no eran conductas que habían modificado, si no conductas que no poseían y han adquirido gracias al aprendizaje cooperativo. El alumnado cuando terminaban todos en los grupos interactivos no se ponía a comprobar que todos lo tuviesen igual, ellos entregaban su ficha. Sin embargo, en el marcador colectivo empezaron a utilizar técnicas de evaluación entre iguales, coevaluación (López, González y Barba, 2005). Estas técnicas las transfirieron a los grupos interactivos y así se refleja en el análisis de datos. Respecto a los debates, el alumnado solía recibir la ficha y no pararse a pensar en el resto, no le importaban. La interdependencia positiva de metas en el marcador colectivo se produjo como consideraba Velázquez (2010), esto es lo que ayudó a que esta preocupación por el grupo les llevase a realizar debates para llamar la atención de algún compañero o incluso del otro grupo. A través del diálogo se explicaban los aspectos que les estaban haciendo fallar.

Con el análisis de estos tres aspectos de las estrategias de dialogo podemos corroborar que el alumnado adquirió nuevas estrategias. Aprendió como realizar y pedir las ayudas o a dialogar para llegar a acuerdos para ir todos a la vez.

En el último objetivo, “*disminuir el individualismo a favor del desarrollo de estrategias que mejoren la socialización*” el análisis de datos nos revela que no ha mejorado prácticamente nada y las valoraciones negativas siguen siendo mucho mayores que las positivas. El factor para que esto se haya producido es la metodología habitual de trabajo en el aula. Mi permanencia constante en el aula como maestro de prácticas me ha permitido observar esto. Normalmente, en cualquier asignatura el alumnado está haciendo ejercicios del cuadernillo. En estas horas, las valoraciones positivas se le dan si acaba correctamente su ficha y las indicaciones van dirigidas a que sean rápidos y que no hablen. Este tipo de metodología es contradictoria a la metodología que se trabaja en el marcador colectivo o la que se espera en los grupos interactivos. Durante toda la semana se premia la rapidez individual y sin embargo en los grupos interactivos se les pide que piensen en el colectivo. El alumnado, acostumbrado a trabajar más tiempo con una estructura individual en el aula le cuesta

cambiar. Este ha sido el problema que ha hecho que en este apartado no se haya avanzado y el análisis de datos muestre muchas conductas negativas en este aspecto.

En general, el trabajo de investigación ha arrojado unos datos muy positivos. Manteniendo esta estructura cooperativa y realizando pequeños cambios como fomentar menos el individualismo en el aula o que el voluntariado cultural participe más activamente en el proceso, asistiendo con más asiduidad, los resultados mejorarían mucho más.

Respecto al futuro de esta línea de trabajo, me gustaría que fuera la línea de investigación de mi Trabajo Fin de Master. Después de los avances comprobados, un cambio metodológico en el trabajo fuera de las actuaciones de éxito puede generar transferencias hacia estas. Considero que un estudio más prolongado en el tiempo, podría provocar mejoras más significativas. Además quedaría buscar nuevas formas de estrategias para mejorar el individualismo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C; Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en la Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 31-44.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Aronson, E. et al. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 42, 177-190. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/233653.pdf>
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18. Recuperado de http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz, y A. Giráldez Hayes (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Blaxter, L., Huges, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. Nueva York, Teachers College Press.
- Comunidades de Aprendizaje. (SF). Web de Comunidades de aprendizaje. Recuperado el 15/ julio, 2013 de http://utopiadream.info/ca/?page_id=14
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Conferencia en MRPs de Gandia. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F3jK4dPHbt4J:www.educacion.navarra.es/documents/57308/57731/apr_dialog_ps.doc/5f202c15-b797-459d-aecb-2f3dc154bb6a+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es
- Fraile, A. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López, G y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, 37, 28-37.
- López Pastor, V.M, Barba, J. J., López Pastor, E. M., Monjas Aguado, R., González Pascual, M., Manrique Arribas, J. C., Subtil Marugán, P., et al. (2006). La evaluación en educación física: Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 31-41.
- López Pastor, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A., & Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas ¿Somos coherentes? las

- posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Barcelona: Inde.
- López, V. M., González, M. y Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- López, V.M., Monjas, R., Manrique, J.C., Barba, J.J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y educación*, 20(4), 457-477.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43, 279-294.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pulido, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43, 295-309.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Racionero, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. (Tesis Doctoral. University of Wisconsin-Madison).
- Soler, M., y Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectiva desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43, 363-375.
- Sordé, T., y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43, 377-391.

- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams*. Gran Bretaña: Longman.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.)
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 11-15.
- Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. *En Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003*. Valladolid: La Peonza. Cederrón.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Velázquez, C (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2012). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105. doi:10.4471/qre.2012.04
- Velázquez, C (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación Física*. (Tesis doctoral: Universidad de Valladolid).