



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**UTILIZACIÓN DEL APRENDIZAJE
COOPERATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN
DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y LA
FORMACIÓN CONTINUA DE LAS MAESTRAS
EN UN CENTRO RURAL AGRUPADO**

**Presentada por Gonzalo Martín Pérez para optar
al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid**

**Dirigida por:
Dr. D. José Juan Barba Martín**

¿A QUÉ SABE
LA LUNA?



Aunque seamos
diferentes juntos se
puede

Utilización del aprendizaje
cooperativo para la
transformación de los aprendizajes
del alumnado y de la formación
continua de las maestras de un centro
rural agrupado

AGRADECIMIENTOS

Nos encontramos con una Tesis Doctoral centrada en un Centro Rural Agrupado, un estudio centrado en la investigación-acción que trata de recoger las situaciones educativas que provocaron la transformación de un contexto relacionado con el aprendizaje cooperativo. Además, en este mismo estudio metodológico se pretende conocer el desarrollo de tres aulas mostrando y comparando sus experiencias, dificultades, aprendizajes y vivencias; un estudio de caso múltiples que se introdujo en la fase de observación de la investigación-acción y donde trata de recoger lo que distintas maestras han ido aprendiendo, percibiendo y reflexionando, a través de una metodología de aprendizaje cooperativo. Por todo ello, no me gustaría centrar este trabajo como una simple redacción de los avatares de las maestras. Se trata de recoger el conocimiento más crítico, reflexivo, auténtico y enjuiciado que las mismas protagonistas de esta historia han ido adquiriendo para enriquecer su profesión al servicio de la promoción educativa de su alumnado. Todo ello, ha otorgado su aprendizaje y la modificación de las prácticas en el aula, cuestiones tan importantes por analizar donde pude convertirme en un aprendiz más de todo este entramado educativo.

Por mi parte, he de confirmar y agradecer que desde los primeros pasos de este estudio pude formar parte como un comensal más al que maestras como: (N1), (N2) y (J1Y2) han dejado participar de su formación activa en un camino que ni mucho menos hemos concluido. Por este motivo, entiendo que la docencia es una profesión que solo con vocación se convierte en una manera divertida de vivir, encontrar esa “chispa” en los momentos más difíciles o simplemente ver la ilusión cada mañana que uno se prepara para ir al colegio; y de la cual necesitamos para tratar de mejorar.

Son muchas las palabras y aprendizajes que me pueden ir fluyendo si me preguntan que he aprendido con esta Tesis Doctoral y de las personas que han formado parte, pero son más los sentimientos que he vivido y me han transmitido. Por ende, no podría haber comenzado este camino sin agradecer a una familia como:

José Juan Barba Martín y Ángel Antolín de la Fuente dos enormes amigos, a quienes por suerte conocí en una de las fases más decisivas de mi vida, como fueron las oposiciones para formar parte del cuerpo de maestros. En una de las reuniones informales, más bien en un bar, me invitaron a formar parte de un grupo al que denominaban “ciclo de investigación-acción”. Por aquellos tiempos me parecían palabras abstractas, un club sectario y una útil manera de perder el tiempo con los amigos. Pero con las sucesivas reuniones se convirtió en una nueva experiencia de la que podría enriquecerme y como no, de disfrutar con la educación.

José pasó a ser el director de numerosos trabajos que hemos ido haciendo, mi Programación Didáctica en las oposiciones, los primeros párrafos que se convirtieron en artículos para revistas, comunicaciones y talleres para especiales congresos internacionales, el Trabajo Fin de Grado y el Trabajo Fin de Máster. Por lo que no podía ser de otra manera, también quise que formara parte de la presente Tesis Doctoral, un reto personal del que considero que solo uno puede afrontar si se junta con las mejores personas que te animan a continuar. José es una persona seria y exigente, pero con una gran habilidad para convencer de forma cariñosa y de servicio hacia aquellos que reclaman su ayuda. Junto a él, he aprendido que para pelear por lo que uno quiere solo hace falta el esfuerzo ambicioso de quererlo conseguir y alguien con quien compartirlo. Porque no solo el éxito sabe mejor si lo celebras con alguien, sino que esas experiencias y aprendizajes van a ser mucho más enriquecedoras para uno mismo si son compartidas.

Ángel forofó por excelencia de la escalada es una persona que desde hace años me abrió las puertas de su domicilio. En él he visto muchos cambios, pero su forma estoica de poder afrontarlos son la mejor herencia que puede llegar a transmitir; él denomina a los fracasos como nuevos bloques en los que poder trepar y aprender. Por lo que es mucho lo que he ido aprendiendo de un docente implicado con su alumnado y con la gente que comparte sus gustos.

Se podría decir que es poco tiempo lo que llevo trabajando con ellos, pudiendo recibir más de lo que devuelvo a cambio. Por todo ello, les agradezco las horas, días y se podría computar hasta por meses lo que

han invertido de manera filantrópica para conducir no solo este trabajo, sino mi vida en la escuela. Con ellos y otros compañeros como Blanca, José Luis, Raúl Barba y Roberto Torres formamos durante varios años un grupo de investigación-acción en la localidad de Ávila. Durante esas horas no solo planteamos los distintos problemas que nos encontramos en las aulas y elaboramos nuevos proyectos que logren dar soluciones y alternativas, compartimos ilusiones y esperanzas que nos hacen levantarnos por algo que amamos como es la educación.

Me gustaría agradecer a mis padres Jesús y María José, dos personas que de manera significativa han marcado mi presente y mi futuro, como no podía ser menos también han permanecido durante este paso post-universitario. De forma inconsciente, han sido dos personas a las que considero mi brújula, el libro más abierto ypreciado en el que se encuentran todas las enseñanzas necesarias para poder salvar los obstáculos de la vida, el amor por lo que uno hace y siente. Sin duda les debo mucho, porque para ellos la paciencia no les falta y han sabido poner en mí el esfuerzo y la superación necesaria para continuar.

Reitero la palabra paciencia que depositaron en mí, porque durante mi paso como pupilo en la etapa de Educación Primaria, la historia educativa estuvo ligada y circunscrita al castigo, las regallinas y las peleas. Simplemente gané mi popularidad intentando ser el díscolo de la clase, durante ese momento los estudios no pasaban por mi mente. En sexto de primaria era irremediable el vaticinio que venían avisando todos y cada uno de los profesores que iban pasando por mi vida, la hora de repetir curso. Quizá ese acontecimiento marcó un antes y un después, ya que fue uno de los peores fracasos que me pudiera imaginar. A partir de ese momento, el tutor del siguiente año al que todavía recuerdo como si fuera ayer, cambio mi percepción académica, social y afectiva ciento ochenta grados. Motivó mis estudios hasta tal punto que me sorprendieron las nuevas expectativas que tenía del colegio, de mí mismo, de mis compañeros convertidos en estos momentos en verdaderos amigos.

El paso por la universidad fue otro de los momentos cruciales que dan una razón de que sea maestro. Considero que fue de rebote, mi

intención era hacer enfermería, pero durante esa instancia conocí muy buenos profesores que marcaron y marcaran especialmente esta profesión: Víctor López, Luis Torrego, Juan Carlos Manrique, Roberto Monjas, etc. Entre muchos otros.

Durante las prácticas de la universidad en un centro rural y mi primer trabajo laboral los fines de semana, mientras lo compaginaba con mis salidas nocturnas, estuve casi tres años y medio en una residencia de Educación Especial. Ese colectivo de personas marcó que el sentimiento de ser maestro pudiera ser una realidad.

Por todo ello y como he aprendido a lo largo de mi vida muchas veces intentaremos enseñar nuestros mismos sueños a nuestro alumnado pero nunca soñarán lo mismo. Sin embargo, es desde lo afectivo y emocional donde radican nuestras mejores intenciones como hicieron conmigo. Por esta razón, solo basta una mirada, una conversación tímida o una sonrisa para que estemos dando la primera oportunidad a muchos niños y niñas en las escuelas. Ahora entiendo porque muchos escritores y entendidos en el aspecto didáctico aseguran que el alumnado es capaz de aprender y retener mucho más, cuanto más llegan a querer a su maestro o maestra.

También quiero agradecer a mi hermana: Raquel que está iniciando su camino por la rama de la educación siendo su gusto las edades infantiles. Ante sí tiene una puerta no exenta de dificultades para construir un aula cargado de valores en el que prime la ayuda y las ganas por aprender.

Mi chica: Nuria como sé que la gusta que la presente, también es una maestra de escuela y protagonista en esta investigación. Por casualidades de la vida los destinos dijeron que nos encontrásemos en un colegio. Los mismos gustos hacen que las conversaciones se hagan incluso más enigmáticas, pero lo que más me gusta de ella es que por su forma de ser y ver la vida se ha ganado una parte de mí.

Mis amigos: Iván, Edgar, Juan Antonio, Javier, Sergio, Oscar, Alberto... con quienes he compartido numerosas horas de mi vida y a quienes les debo grandes favores. En nosotros estriba la diferencia

pero ahora me doy cuenta que esa divergencia es la solución para la sociedad que se espera.

Por último, no quisiera olvidarme de todo el alumnado y las familias de las diferentes localidades que conforman esta investigación. A simple vista, esos pueblos pueden resultar lugares idílicos y bastante pequeños. Sin embargo, con ellos he compartido parte de mi primer trabajo como docente y del cual me he convertido en aprendiz.

ÍNDICE

<i>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</i>	1
1. Importancia del tema elegido	1
1.1. Aspectos relevantes de la investigación	2
2. Objetivo de la investigación	3
3. Estructura de la Tesis Doctoral.....	4
Marco teórico.....	4
3.1. Capítulo II: Aprendizaje Cooperativo	5
3.2. Capítulo III: Educación inclusiva	6
3.3. Capítulo IV: Escuela rural	6
3.4. Capítulo V: Formación del profesorado	7
3.5. Capítulo VI: Metodología.....	7

3.6. Capítulo VII: Análisis de datos y discusión	8
3.7. Capítulo VIII: Conclusiones.....	9
3.8. Capítulo IX: Referencias bibliográficas	9
3.9. Anexos.....	9
<i>CAPÍTULO II: APRENDIZAJE COOPERATIVO</i>	11
1. Introducción	12
2. Concepto de método de enseñanza.....	14
2.1. Términos que enriquecen el concepto de enseñanza	15
3. Corrientes psicológicas y los principios que se relacionan con el Aprendizaje Cooperativo.....	17
3.1. El conductismo y enseñanza tradicional.....	18
3.2. El constructivismo	21
3.2.1. Principales referentes del constructivismo	22
3.3. Teoría dialógica o perspectiva social.....	24
3.4. El fundamento teórico de las corrientes psicológicas que sustenta el Aprendizaje Cooperativo.....	27
3.4.1. La intersubjetividad en el Aprendizaje Cooperativo	29
3.4.2. El lenguaje transforma el pensamiento y es una clave del Aprendizaje Cooperativo.....	31

4. Una aproximación conceptual al término de Aprendizaje Cooperativo.....	34
4.1. Una razón de peso para elegir el Aprendizaje Cooperativo en el aula.....	35
4.2. El concepto de Aprendizaje Cooperativo	36
4.3. Un paso más para conocer el funcionamiento del Aprendizaje Cooperativo	38
4.4. La confusión del Aprendizaje Cooperativo con el trabajo en grupos.....	39
5. Características del Aprendizaje Cooperativo	42
5.1. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo	43
5.2. Responsabilidad individual dentro del trabajo colectivo.....	43
5.3. La interacción cara a cara entre los participantes	44
5.4. Habilidades interpersonales y de pequeño grupo	45
5.5. Procesamiento grupal.....	46
5.6. Sinopsis de las características del Aprendizaje Cooperativo..	47
6. Estructuras de enseñanza en el Aprendizaje Cooperativo	48
6.1. El modelo de Jigsaw o técnica de rompecabezas	48
6.2. El modelo de Student Team Learning	49
6.3. El modelo de Learning Together	50

6.4. El marcador colectivo.....	50
6.5. Group Investigation	51
6.6. Co-op Co-op Play	52
6.7. Piensa, comparte y actúa	53
6.8. El descubrimiento compartido.....	53
6.9. Ventajas e inconvenientes de las técnicas de Aprendizaje Cooperativo	54
6.10. Conclusión a las técnicas de Aprendizaje Cooperativo.....	55
7. Claves para la aplicación del Aprendizaje Cooperativo.....	55
7.1. Número de integrantes en los equipos.....	56
7.2. Composición del grupo.....	57
7.3. Estabilidad en el tiempo	58
7.4. Paradas de reflexión.....	58
7.5. Disposición del aula	59
7.6. Interdependencia entre los miembros	59
7.7. Recompensas positivas	60
7.8. Supervisión y evaluación de aprendizajes	60
8. El papel del maestro en el aula.....	61

8.1. El papel del maestro en el Aprendizaje Cooperativo.....	62
<i>CAPÍTULO III: EDUCACIÓN INCLUSIVA</i>	65
1. Introducción.....	65
2. Definición de educación inclusiva.....	66
3. Características de la educación inclusiva	69
4. El Aprendizaje Cooperativo una alternativa metodológica de educación inclusiva	72
4.1. Pasos para introducir el proceso de Aprendizaje Cooperativo en los centros	75
4.2. Los inicios en el Aprendizaje Cooperativo.....	78
4.3. Dificultades que nos podemos encontrar en la transformación hacia la cooperación	82
4.4. La cooperación una alternativa de éxito en las aulas.....	84
5. Resultados de poner en práctica un modelo inclusivo de Aprendizaje Cooperativo en las aulas	87
5.1. La educación en valores.....	88
5.1.1. Un modelo progresivo hacia la educación en valores	89
5.1.2. La educación en valores en el Aprendizaje Cooperativo.....	91
5.1.3. La educación en valores durante el conflicto.....	93
5.2. La socialización	95

5.2.1. La socialización, una mesa redonda enfocada al aprendizaje.	96
5.2.2. La socialización en el Aprendizaje Cooperativo	100
5.3. Resultados de poner en marcha modelos de apoyo educativo más tradicionales en el aula.....	102
5.3.1. La organización de grupos homogéneos o heterogéneos en las aulas.....	103
6. Efectos inclusivos tras la implementación del Aprendizaje Cooperativo.....	106
7. Conclusiones en la utilización de Aprendizaje Cooperativo como un modelo de educación inclusiva en las aulas	110
<i>CAPÍTULO IV: ESCUELA RURAL</i>	113
1. Introducción	114
2. El contexto rural.....	115
3. Definición de Escuela Rural.....	116
3.1. La Escuela Rural y la Escuela Urbana no son realidades tan distintas.....	117
3.2. El Colegio Rural Agrupado (CRA)	118
3.2.1. Características de un CRA.....	120
4. Tipos de aula en los CRA.....	123
4.1. Aulas multinivel	123
4.2. Rasgos y dificultades que identifican a las aulas multinivel .	124

4.3. Organización del aula multinivel.....	128
4.3.1. Enseñanza individual	129
4.3.2. Agrupación por parejas.....	129
4.3.3. Agrupamiento por filas	130
4.3.4. Agrupamiento por nivel de competencia curricular	130
4.3.5. Agrupamiento asambleario o en forma de U.....	131
4.3.6. Agrupamientos heterogéneos.....	131
4.3.7. Las monitorizaciones centradas en la diferencia de edad..	132
4.3.8. Otros agrupamientos	133
5. El potencial del Aprendizaje Cooperativo en las aulas rurales como favorecedor de un modelo inclusivo.....	133
5.1. Estrategias metodológicas en las aulas multinivel con un enfoque inclusivo.....	138
5.1.1. Flexibilización en el tratamiento de contenidos	138
5.1.2. Flexibilización de los agrupamientos y realización de actividades en paralelo	140
5.1.3. Visión positiva del aula	141
5.1.4. El tiempo un recurso abordado con rigurosidad	141
5.1.5. El desarrollo de la autonomía en el alumnado.....	142

5.1.6. La posibilidad de que las familias participen en la escuela.....142

6. Un ejemplo en la práctica de un docente en un aula multinivel....144

CAPÍTULO V: APRENDIZAJE CONTINUO DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN149

1. Introducción149

2. La razón de utilizar el aprendizaje continuo por el profesorado ...151

2.1. Acercamiento a la formación del profesorado.....153

2.2. Conceptos y terminología en la formación del profesorado en ejercicio.....154

3. El aprendizaje continuo según los modelos de vida profesional...158

3.1. La formación durante la universidad encaminada a la reflexión compartida.....158

3.2. El aprendizaje continuo por el maestro novel160

4. La utilidad de la socialización en el aprendizaje continuo entre el profesorado para conseguir la innovación educativa de calidad162

4.1. El profesorado que necesita apoyo para innovar165

4.2. El profesorado crítico-reflexivo.....166

4.3. El profesorado crítico-reflexivo que actúa en colaboración con otros profesionales.....170

5. Definición y fases de la investigación-acción172

5.1. La investigación-acción en la escuela como fuente de (re)conocimiento.....	176
5.2. La investigación-acción en el aula es posible y genera mejoras educativas. Algunos ejemplos prácticos de investigación compartida.	179
6. El aprendizaje continuo del profesorado con un enfoque inclusivo en contextos de escuela rural.....	183
6.1. Posibles prácticas de desarrollo formativo en las aulas.....	188
6.1.1. La reflexión-crítica de un docente como instrumento de aprendizaje.....	188
6.1.2. La investigación-acción desde el centro.....	191
6.2. Obstáculos que nos encontramos en el aprendizaje continuo del profesorado.....	194
7. Conclusiones al aprendizaje reflexivo y compartido del profesorado para conseguir la transformación educativa.....	196
<i>CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA.....</i>	<i>199</i>
1. Introducción.....	199
2. Concepto de investigación.....	199
3. Definición del problema a investigar.....	200
4. Diseño metodológico cualitativo.....	201
4.1. Características de una investigación cualitativa.....	203
4.2. Métodos en la investigación cualitativa.....	205

5. Justificación del método de estudio en el contexto investigado....	208
5.1. Selección de la muestra y acceso al campo	208
5.2. Contextualización de la investigación	210
5.3. Justificación del método de estudio.....	212
6. Técnicas de obtención de datos y registro de los mismos.....	218
6.1. El diario estructurado del maestro	219
6.1.1. Características del diario del maestro	219
6.1.2. Utilización del diario del maestro en la investigación.....	221
6.2. La entrevista focalizada al maestro	224
6.2.1. Pasos en la realización de la entrevista.....	225
6.2.2. Realización de la entrevista a las maestras	226
6.3. El análisis de las fotografías	229
6.3.1. Utilización de las fotografías	229
6.4. El cuestionario abierto al alumnado	230
6.4.1. Utilización del cuestionario abierto al alumnado	231
6.5. Documentos personales del alumnado	233
6.5.1. Utilización de los documentos personales del alumnado ...	234

6.6. Observación sistemática no participante y diario del investigador	236
6.6.1. Utilización de la observación sistemática no participante del investigador.....	237
7. Análisis de datos.....	238
7.1. Primera etapa de la investigación	239
7.2. Segunda etapa de la investigación	243
7.3. Tercera etapa de la investigación.....	245
8. Ética en la investigación.....	246
9. Criterios de rigor en la investigación.....	250
9.1. Credibilidad	250
9.2. Transferibilidad.....	253
9.3. Dependencia	254
9.4. Confirmabilidad.....	255
9.5. Otros criterios de validación.....	256
<i>CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.....</i>	<i>257</i>
1. Introducción.....	257
2. Comprensión y puesta en práctica del Aprendizaje Cooperativo. 257	
2.1. ¿Qué entienden las maestras y el alumnado por Aprendizaje Cooperativo? Una aproximación conceptual bajo la experiencia	258

2.1.1. Confusión terminológica en el Aprendizaje Cooperativo ..	261
2.2. Características del Aprendizaje Cooperativo	263
2.2.1. Interdependencia positiva.....	263
2.2.1.1. Resultados de la interdependencia positiva.....	264
2.2.1.2. El proceso de mejora en la interdependencia positiva....	266
2.2.2. Interacción promotora	267
2.2.3. Responsabilidad individual	271
2.2.4. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo.	273
2.2.5. Resultados del procesamiento grupal	275
2.2.5.1. Instrumentos en el procesamiento grupal.....	276
2.3. Estructuras que se implementaron en el Aprendizaje Cooperativo en las aulas.....	280
2.3.1. El Puzzle de Aronson	282
2.3.2. Marcador colectivo	287
2.4. Evolución en la implementación de las actividades cooperativas.....	289
2.5. La relación de recompensas en las actividades cooperativas.....	295
2.5.1. Una de las maestras desde el principio proporcionó recompensas al alumnado.....	295

2.5.2. Las otras dos maestras tomaron una primera decisión de eliminar las recompensas en la cooperación	299
3. Resultados en el alumnado tras la aplicación del Aprendizaje Cooperativo.....	301
3.1. Dificultades percibidas en el alumnado cuando comienza a trabajar mediante Aprendizaje Cooperativo.....	302
3.1.1. Actitudes negativas en el alumnado	302
3.1.2. Roles previamente asimilados en el alumnado que afectaron al desarrollo de la cooperación en los primeros momentos.....	306
3.1.2.1. Resultados para transformar los roles del alumnado en el aula.....	311
3.1.3. Preconcepciones negativas del alumnado en torno a sus compañeros que influyeron en el trabajo cooperativo.....	314
3.2. Elaboración de paradas de reflexión por parte de las maestras para el alumnado.....	319
3.3. Aspectos relevantes de la eficacia del Aprendizaje Cooperativo en el alumnado.....	322
3.3.1. Efectos cognitivos del Aprendizaje Cooperativo en el alumnado.....	322
3.3.2. La comunicación del alumnado para el desarrollo del aprendizaje.....	324
3.4. La convivencia en el aula producida por el Aprendizaje Cooperativo	327
3.4.1. Las nuevas conductas sociales en el alumnado	327

3.4.2. La autonomía del alumnado, un valor añadido en el Aprendizaje Cooperativo.....	331
3.4.3. El diálogo como herramienta para resolver los conflictos en el aula.....	334
3.5. El Aprendizaje Cooperativo una estrategia favorecedora de la educación inclusiva en el aula.....	338
3.5.1. El Aprendizaje Cooperativo ante las dificultades de aprendizaje.....	338
3.5.2. El Aprendizaje Cooperativo y la atención de la diversidad.....	342
4. Formación del profesorado en la aplicación del Aprendizaje Cooperativo.....	345
4.1. Primeros pasos y experiencias en la aplicación de la cooperación por parte de las maestras y el investigador	345
4.2. Consideraciones de las maestras en torno a la utilización del Aprendizaje Cooperativo.....	350
4.3. Contraste de experiencias entre las maestras y el investigador, un ciclo de Investigación-Acción centrado para la formación.....	354
4.3.1. El diario del maestro estructurado, un instrumento de formación personal y profesional para apoyar la discusión en los ciclos de Investigación-Acción	359
4.4. La asimilación de la cooperación por parte de las maestras..	363
4.4.1. El libro de texto en el Aprendizaje Cooperativo	367
4.5. Elaboración de proyectos cooperativos en el aula.....	368

4.5.1. La socialización en los proyectos cooperativos.....	373
4.6. Elaboración de instrumentos didácticos y pedagógicos	376
4.7. El Aprendizaje Cooperativo un desarrollo interdisciplinar en el aula.....	378
4.7.1. El Aprendizaje Cooperativo, una decisión propia del maestro.....	379
4.8. Proceso de modificación de las aulas hacia el Aprendizaje Cooperativo: claves para aumentar su efectividad	384
4.8.1. Distribución del aula y colocación de las mesas	384
4.8.2. Tamaño de los grupos de trabajo	386
4.8.3. Heterogeneidad en las agrupaciones.....	387
4.8.4. Estabilidad de los grupos de trabajo	389
4.8.5. Reuniones para reflexionar y reconducir el trabajo	391
4.8.6. La designación de los grupos para trabajar el aprendizaje solidario en el aula.....	392
5. Aportaciones del Aprendizaje Cooperativo en la escuela rural....	394
5.1. La organización del aula multigrado para trabajar la cooperación.....	394
5.2. La cooperación como estrategia de apoyo entre el alumnado de diferente nivel curricular	398
5.3. Ejemplos de organización curricular en un aula multigrado	401

5.4. La intervención de las maestras en un aula multigrado por medio del Aprendizaje Cooperativo.....	406
<i>CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES</i>	413
1. Introducción	413
2. Efectos que provocaron el Aprendizaje Cooperativo en el alumnado.....	414
3. La educación en valores y la educación inclusiva son dos caras de una misma moneda en la cooperación.....	418
4. Formación de las maestras en una metodología nueva: el Aprendizaje Cooperativo.....	420
5. La comunicación como estrategia clave en el Aprendizaje Cooperativo.....	422
6. Aportaciones del Aprendizaje Cooperativo en un aula multigrado.	424
7. Identificación de una barrera que condiciona el proceso de transformación hacia la cooperación.....	426
8. Aportaciones de la investigación.....	428
8.1. Perspectivas de futuro a partir de las limitaciones del estudio.	429
<i>CAPÍTULO IX: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	433

ANEXOS: En CD aparte

1. Solicitud de autorización para la elaboración de una investigación educativa
2. Ficha tipo para la resolución de conflictos en el aula para primer ciclo
3. Ficha para la resolución de conflictos en el aula para segundo y tercer ciclo
4. Test sociométrico tipo
5. Tabla sociométrica del primer y tercer trimestre
6. Autoevaluación trimestral del alumnado tipo
7. Autoevaluación del alumnado ADN1
8. Autoevaluación del alumnado ADN2
9. Autoevaluación del alumnado ADJ1
10. Autoevaluación del alumnado ADJ2
11. Cuestionario tipo al alumnado de primer ciclo
12. Cuestionario alumno ACN1
13. Cuestionario tipo a los alumnos de segundo y tercer ciclo
14. Cuestionario alumno ACN2
15. Cuestionario alumno ACJ1
16. Cuestionario alumno ACJ2

17. Diario estructurado del maestro tipo
18. Diario DmN1
19. Diario DmN2
20. Diario DmJ1Y2
21. Diario de un Investigador O
22. Entrevista tipo al maestro
23. Transcripción entrevista EN1
24. Transcripción entrevista EN2
25. Transcripción entrevista EJ1Y2
26. Audición entrevista a N1
27. Audición entrevista a N2
28. Audición entrevista a J1Y2
29. Actividades cooperativas DmN1
30. Actividades cooperativas DmN2
31. Actividades cooperativas DmJ1
32. Actividades cooperativas DmJ2
33. Fichas de evaluación

34. Autoevaluación grupal
35. Categorías
36. Categorías y definiciones
37. Categorías y comentarios
38. Fotos
39. Escáner de los instrumentos de obtención de datos
40. Croquis de la distribución de las mesas en el aula (N1) y (N2)

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Importancia del tema elegido

A la hora de plantearnos el tema y la lógica de la Tesis Doctoral, la motivación que encendió hace años mi interés en apostar por una metodología educativa como era el aprendizaje cooperativo, se encontró en el tratamiento de una metodología de éxito educativo (Pujolàs Maset, 2008). El aprendizaje de competencias sociales para resolver los distintos problemas curriculares que podemos plantear al alumnado para estimular el conocimiento, se presentan como la base metodológica de todo el entramado educativo que queremos investigar. Además, esas estrategias resultan ser una demanda necesaria que la sociedad adulta del siglo XXI reclama. Durante el Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM), comprobé los avances que esta metodología proporciona, pero su tratamiento residía en una única área curricular como era la Educación Física. En ese trabajo pude contrastar conclusiones que la comunidad científica internacional asegura, como son la adquisición de nuevas formas de conocimiento, la metacognición, el desarrollo de competencias útiles para introducirse en la vida adulta. Así como, una motivación y ayuda al resto del alumnado cuando lo necesita (Fernández-Río, 2003; Velázquez Callado, 2004, 2013). Estos logros se encuentran muy vinculados con los planteamientos de las prácticas de educación inclusiva y educación en valores.

Tras el análisis y discurso del TFM se produjeron resultados muy interesantes, pero nos planteó la duda de si las mejoras serían aun más evidentes cuando abordamos el aprendizaje cooperativo en un grupo desde más de un área curricular. Del mismo modo de lo que sucedería si ese grupo se encuentra en un contexto rural, concretamente un aula multinivel.

Entendido que la lógica del aprendizaje cooperativo puede considerar efectos muy positivos en el alumnado si se potenciarán a lo largo de un tiempo. La actual perspectiva, trata de determinar cómo se transforma un aula, los docentes y el alumnado introduciendo esta metodología para desarrollar competencias cognitivas y prosociales para dialogar, resolver conflictos y animarse (Ruíz Omeñaca, 2004). Apostando por un marco axiológico referencial en las clases de Educación Primaria que promuevan entre nuestro alumnado valores centrados en una cultura de paz y de inclusión (Velázquez Callado, 2010, 2012).

Por todo ello, esta investigación puede proporcionar un conocimiento profundo de cómo se inicia la transformación metodológica en un Centro Rural Agrupado (en adelante, CRA), las barreras que están encontrando las maestras durante su transcurso y las estrategias que han desarrollado o se están desarrollando para superarlas. De esta forma, se aportaran alternativas, actividades y claves útiles para otros profesionales y centros que decidan transformar metodológicamente su actividad educativa y apuesten por la acción educativa del aprendizaje cooperativo.

1.1. Aspectos relevantes de la investigación

En la etapa de Educación Primaria existen numerosas experiencias educativas relacionadas con el aprendizaje cooperativo y la participación prosocial del alumnado en el aula. Sin embargo, dichas investigaciones se centran en un planteamiento teórico que carece de aplicabilidad práctica. Es decir, el profesorado conoce este tipo de metodologías pero desconoce cómo ponerlas en práctica. Del mismo modo, hoy en día encontramos una grave dificultad en la escuela para afrontar la inclusión y la educación en valores según reclama la sociedad actual. Es por ello que desde la escuela ha de producirse el

primer acercamiento de aceptación individual y reconocimiento de las peculiaridades de las personas, garantizando en mayor medida a que todo el alumnado alcance su éxito académico en el proceso educativo. Una intervención que requiere de una formación continua del profesorado capaz de responder los nuevos cambios que se producen en la sociedad.

Teniendo en cuenta este tipo de situaciones, me parece un buen comienzo concienciar que es en estas edades donde más se reclama una lucha por la acción con la finalidad de no perpetuar el problema que arrastra la sociedad en la educación. Ampliando así la gama de posibilidades cognitivas, motrices, sociales y afectivas que no debemos desaprovechar en nuestras aulas, contribuyendo a tomar un cambio totalmente radical en el enfoque de este aprendizaje cooperativo, ni mucho menos completado por el cual se puede investigar.

2. Objetivo de la investigación

La metodología del aprendizaje cooperativo centrado en la propensión íntima de escucha y diálogo entre el alumnado. Así como, el desarrollo de un conocimiento común entre iguales desde la inclusión y el respeto humano es una alternativa para afrontar la educación en pos de un modelo de educación autónoma. La formación inicial y continua del profesorado en un aula donde existe más de un grado curricular y se quiere enfocar una metodología conocida por la comunidad científica internacional, pero novedosa para las maestras desde más de un área tiene el interés de extraer la pregunta temática de la investigación en:

¿Cómo es la transformación del alumnado, las maestras y la docencia en un Centro Rural Agrupado (CRA) aplicando metodologías cooperativas?

A partir de esta pregunta clave se han modificado los objetivos que tratamos de perseguir con la investigación y que quedan redactados de la siguiente manera:

- Comprobar las mejoras efectuadas por el aprendizaje cooperativo en el alumnado de educación primaria cuando se realiza desde más de un área curricular.
- Conocer la utilidad del aprendizaje cooperativo para el trabajo de educación en valores y el desarrollo de la educación inclusiva en el alumnado.
- Conocer el proceso de transformación de las maestras de primaria cuando se inician y comienzan a aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula.
- Descubrir estrategias y prácticas que permitan el éxito en el desarrollo de la aplicación del aprendizaje cooperativo por parte de las maestras.
- Determinar la adecuación del aprendizaje cooperativo para su utilización en escuelas rurales.
- Identificar las barreras encontradas a lo largo del proceso y las estrategias que se han desarrollado para superarlas.

3. Estructura de la Tesis Doctoral

Marco teórico

En la actualidad las aulas pueden ser un espacio donde el alumnado puede compartir conocimientos e información con el resto de sus compañeros. Pero la forma de canalizar ese tratamiento dialógico no ha sido siempre el mismo, algunos profesionales se decantan por imponer su voluntad, otros dan la responsabilidad a sus comensales para que configuren sus espacios de aprendizaje respetando ritmos y posibilidades, pero otros muchos optan por metodologías eclécticas que aúnan las dos anteriores.

Ante estas y otras opciones metodológicas, los invitados que formar parte de este entramado educativo, también se diferencian en la manera de pensar, comprender y procesar la información. Razón más que suficiente para que la utilización de unos métodos pedagógicos u otros varíen en función de la situación, diversidad del alumnado, la etapa o el agrupamiento. Esta diversidad que nos encontramos en las aulas, puede ser entendida como un problema pero también, como la

mejor oportunidad para configurar espacios donde se prospera llegar al entendimiento y el aprendizaje.

Frases como “*la educación enseña actitudes conformistas que evitan la movilización*”, “*la letra con sangre entra*” o “*a tortazos aprendi*” han sido refranes populares que denotan una disciplina basada en el castigo y la imposición. En ambos, se hace referencia la relación de poder del profesorado sobre el alumnado con el fin de lograr un mejor rendimiento escolar. La educación más tradicional se ha visto afectada por este tipo de ideales, cargados de dominio y poder por parte del maestro. Un interés por el control de aula centrado en la reducida participación del alumnado en aquellas situaciones donde iba trabajando.

En la actualidad la sociedad está cambiando por una mayor democratización, guiada por la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948). Además, los avances en la pedagogía, la didáctica y la psicología han garantizado que el diálogo sea un valor en alza (Apple & Beane, 2001; Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Bruner, 1984, 2012; Flecha, 1997; Freire, 1970, 1997; Giroux, 1990; 2007; Vygotsky, 1995, 1996).

Durante los cuatro capítulos siguientes se quiere recopilar toda la información existente en torno a aquello que sustenta la Tesis Doctoral: la metodología de aprendizaje cooperativo, la educación inclusiva, la escuela rural como espacio multinivel en vías de desarrollo y la formación del profesorado.

3.1. Capítulo II: Aprendizaje Cooperativo

La primera parte de este capítulo recoge los planteamientos del aprendizaje cooperativo, una metodología social que toma la intersubjetividad como uno de los mejores aprendizajes que se logran compartiendo los conocimientos. En los siguientes apartados, aparece la definición de aprendizaje cooperativo que en posteriores subapartados se pretende profundizar, recogiendo las aportaciones que recibe de las corrientes psicológicas, las características, estructuras de trabajo, técnicas y claves validas para cualquier asignatura.

3.2. Capítulo III: Educación inclusiva

En segundo lugar, en este capítulo describimos el marco de referencia donde las prácticas educativas deben estar apoyadas en una perspectiva inclusiva. A partir de aquí nos permitirá valorar si la cooperación en las aulas desarrollan modelos y prácticas inclusivas en los contextos escolares

Se quiere profundizar si la metodología cooperativa es capaz de trabajar otros aspectos relevantes y transversales para la sociedad actual, como es la *educación inclusiva*, un término muy utilizado y tratado en educación. Por ello, el primer paso es definir la inclusión en el aula y conocer las principales características de la inclusión, con la finalidad de analizar cómo a partir de esas realidades se pueden construir mundos mucho más inclusivos desde el aprendizaje cooperativo.

Esto nos hará entender las condiciones que necesitamos crear desde la cooperación para formar el clima de aula óptimo donde las relaciones sociales del alumnado puedan no solo mejorar sus competencias y capacidades, sino también desarrollar espacios axiológicos y de aprendizaje autónomo desde la socialización.

3.3. Capítulo IV: Escuela rural

A continuación, se analiza la *escuela rural*, un espacio que ha sufrido constantes cambios en los últimos años. A pesar de que para muchos profesionales pueda ser desconocida, pero ni mucho menos olvidada en el que queremos dar protagonismo a las aulas multinivel.

La escuela rural ha sido escenario subestimado en comparación con otros hábitats de escuela urbana y graduada. Sin embargo, ha ido adquiriendo una gran parte de las iniciativas para mejorarla. Por esta razón se trataran aspectos como su realidad escolar, la formación del profesorado en la escuela rural y las transformaciones de tipo cooperativo que han sido experimentadas en su medio.

3.4. Capítulo V: Formación del profesorado

Por última instancia, en este capítulo se quiere ampliar el concepto de *formación continua del profesorado*. Se trata de ver como la formación alejada de la instrucción puede resultar un aprendizaje constante y eficiente si mantenemos las mismas bases reflexivas entre el colectivo de profesores, puesto que la práctica de la enseñanza puede ser considerada como una profesión dinámica y de aprendizaje colaborativo.

Un intento para demostrar que un maestro puede investigar su experiencia educativa para generar continuos cambios que mejoren la educación de los ciudadanos, consiguiendo con la ayuda de otros profesionales experiencias de éxito educativo. Como veremos no se trata de un proceso innato, sino que requiere de un proceso de aprendizaje dialógico e investigación constante.

3.5. Capítulo VI: Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos en el inicio de la investigación, tuvimos que ubicar el estudio en un contexto educativo rural que garantizara una alta implicación de los participantes. Entendiendo como participantes a todos los docentes, el equipo directivo, el alumnado y sus respectivas familias, en definitiva todo el colectivo que quisiera aunar su esfuerzo en la comunidad escolar.

Para analizar todo lo que allí sucedía, nos decantamos por una metodología cualitativa con un enfoque socio crítico. Ante el propósito de transformar el contexto investigado utilizamos la investigación-acción (Elliot, 1990; Goetz & LeCompte, 1988), del mismo modo que empleamos el estudio de caso múltiples y evaluativo en la misma fase de observación de la investigación-acción con la finalidad de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal y como la experimentaban las personas que allí se encuentran. A partir de aquí, definiremos el modelo metodológico, teniendo en cuenta que la síntesis de los datos daría lugar a las conclusiones.

El paso siguiente es enunciar las técnicas que utilizamos en la recogida de datos, en las tres aulas de las dos localidades del CRA.

Los diferentes instrumentos, a lo largo de un curso académico, nos servirían para conocer con detalle el proceso de las tres maestras investigadas y su alumnado, los cuales no disponían de experiencias previas ante una metodología educativa de aprendizaje cooperativo. Todo ello, nos permitirá triangular las conclusiones y ofrecer los resultados con criterios de rigor y veracidad (Guba, 1983). Para recoger los datos de la investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

- Test sociométricos al alumnado.
- Diario estructurado del maestro en cada una de las tres aulas.
- Observaciones no participantes del investigador.
- Entrevistas individuales a las maestras.
- Documentos personales del alumnado.
- Documentos personales de las maestras.
- Ficha de evaluación trimestral del alumnado.

En cuanto al análisis de datos se realiza a través de un programa informático, Atlas-ti 6.2, intentado categorizar el discurso para responder a las preguntas que nos hemos planteado en el inicio del trabajo.

3.6. Capítulo VII: Análisis de datos y discusión

Durante este capítulo se relatan las experiencias y vivencias, a partir de los datos narrados y transcritos de las maestras, el investigador y el alumnado, así como analizar las percepciones de todos los participantes en la investigación que se encontraban en el contexto rural. De manera que se irán describiendo las peculiaridades de la docencia en las distintas aulas. Mostrando el aspecto innovador que las suscita el aprendizaje cooperativo, tratando de mostrar las estrategias, ventajas e inconvenientes que puedan elevar la metodología en una intervención de éxito educativo. En el mismo apartado se irán mostrando los cambios que las actividades cooperativas y unidades didácticas con un enfoque dialógico produjeron en el alumnado y las maestras al convertirse en la base metodológica de sus aulas. Finalmente, analizaremos cuales son las aportaciones del aprendizaje cooperativo en la escuela rural.

3.7. Capítulo VIII: Conclusiones

En este caso se presentan las conclusiones de la investigación. Éstas se muestran en referencia a los objetivos que nos propusimos al inicio del estudio. Presentando las futuras líneas de investigación que puedan generarse en otros interesados en el tema a partir de este estudio.

3.8. Capítulo IX: Referencias bibliográficas

Aquí se encuentran las referencias bibliográficas citadas en el desarrollo de la Tesis Doctoral.

3.9. Anexos

Por última instancia, en los anexos se encuentran las entrevistas, ejemplos de las actividades cooperativas, las transcripciones del diario del investigador, el diario estructurado de las maestras, las fotografías, algunos escáneres de fichas individuales y murales grupales, las evaluaciones del alumnado, las encuestas, etc. Todos ellos citados en el capítulo VI. Así como las tablas sociométricas y las evaluaciones que realizó el alumnado durante las actividades cooperativas acontecidas en el curso escolar.

CAPÍTULO II: APRENDIZAJE COOPERATIVO

El próximo otoño, cuando veas los gansos dirigiéndose hacia el sur, fíjate que vuelan formando una V. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas, produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de él. Las personas que comparten una dirección común y tienen sentido de comunidad, pueden llegar donde deseen más fácil y rápidamente porque van apoyándose mutuamente. Cada vez que un ganso se sale de la formación siente inmediatamente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa a su formación para beneficiarse del poder del compañero que va delante. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos con aquellos que se dirigen en nuestra misma dirección. Cuando un líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar. Obtenemos mejores resultados si tomamos turnos hacia los trabajos más difíciles. Los gansos que van detrás, graznan si perciben dificultades en sus compañeros, para alentar a los que van delante a mantener la velocidad. Una palabra de aliento produce grandes beneficios. Finalmente, cuando un ganso enferma o cae herido, otros dos gansos se salen de la formación y le siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan acompañándolo hasta que está nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere, sólo entonces los dos acompañantes vuelven a sus bandadas o se unen a otro grupo. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso

nos mantendríamos uno al lado del otro apoyándonos y acompañándonos. (Pujolàs Maset, 2012a, p. 9-10)

1. Introducción

Este relato acerca del optimismo y apoyo en los demás, supone algo más que un grupo de aves aisladas, refleja la realidad actual, en la que se busca solución a la problemática educativa del siglo XXI, siendo la propia de una sociedad intercultural centrada en los aprendizajes sociales (Aubert et al., 2008). El conjunto de gansos forma una bandada, una especie de “comunidad” en la cual, además de colaborar, se apoyan unos a otros, dándose ánimos con el batir de sus alas, y se ayudan unos a otros hasta el punto que si uno cae herido, otros dos le acompañan (Pujolàs Maset, 2012a).

La educación actual se encuentra dentro de una sociedad plural y cosmopolita, lo que implica que se deban tener en cuenta las características de una convivencia que requiera tolerancia, empatía y respeto, a diferentes culturas y formas de proceder. Ante esta realidad educativa debemos ser críticos con aquellas metodologías que no son útiles para educar a nuestro alumnado en el contexto plural en el que nos encontramos. Se debería potenciar aquellas pedagogías que favorecen la convivencia y la superación de conflictos, otorgando un importante peso personal a su libertad de acción y consenso, que favorecerá una mejor integración social y aprendizaje entre iguales. Este principio es el que nos lleva a desarrollar en nuestras clases el aprendizaje cooperativo como una herramienta metodológica para la consecución de los distintos objetivos educativos, destacando los aprendizajes colectivos por encima de los más competitivos o individualistas, con el fin de incrementar las conductas prosociales del alumnado (Fernández-Río, 2003; Johnson & Johnson 1994; Ovejero, 1990; Polvi & Telama, 2000; Velázquez Callado, 2004, etc.). Para fomentar las conductas prosociales es necesario que el alumnado tenga la oportunidad de trabajar, discutir, enjuiciar y practicar con compañeros distintos (Velázquez Callado, 2004). Así, el alumnado asumirá la adquisición de competencias individuales, además de habilidades sociales y afectivas que permitan transferir los aprendizajes fuera de la escuela a una sociedad basada en relaciones con los demás y en constante cambio.

Recogiendo la tradición de los grandes innovadores educativos y sus intentos pedagógicos por transformar la educación (Dewey, 1938; Freinet, 1946/1996; La Institución Libre de Enseñanza de 1876 en VVAA, 2013; Neill, 2005), se ha comenzado a implantar metodologías educativas menos directivas, consiguiendo cambiar la rigidez que las caracterizaba y que buscaba conseguir por el temor, la atención, obediencia y control de los estudiantes. Sin duda, nos proponen innovaciones educativas de urgencia. Diversos autores (Aubert et al., 2008; Delgado Noguera, 1991; Flecha, 1997; López Pastor, Pérez Brunicardi, & Monjas Aguado, 2003; Ovejero, 1990; Pérez Pueyo, 2005; Pujolàs Maset, 2008; Sicilia Camacho & Delgado Noguera, 2002; Velázquez Callado, 2004, 2013) han diseñado o referenciado estilos de aprendizaje que exigen la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más diverso. Una heterogeneidad que se enfrenta a la presión homogeneizadora con la que se proponía la didáctica tradicional de carácter analítico, evaluación cuantitativa, de orden y disciplina (Hessen, 2005; Toledo & Corrochano, 1959; Woolfolk, 2006). En estas situaciones no se tuvieron en cuenta la importancia y relevancia de las relaciones entre compañeros y compañeras, como estrategia para generar mayores cotas de aprendizaje cognitivo, y de competencia social (Medrano Samaniego, 1995). Se han subestimado las enormes posibilidades educativas para atender los aspectos más integrales y globales de la formación de la personalidad del alumnado (Allport, 1954 en Pliego Prenda, 2011).

Para favorecer la superación de las enseñanzas tradicionales, es necesario promover actividades en las que se produzca contacto interpersonal con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas para proporcionar escenarios de aprendizaje grupal. Experiencias en las que los miembros de los distintos grupos cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Una situación donde el alumnado sea el protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje y como no el de enseñanza (López Pastor et al., 2003).

Con el fin de ir clarificando la definición de aprendizaje cooperativo, abordaremos una exposición desde lo publicado sobre la temática.

2. Concepto de método de enseñanza

La primera aproximación al concepto de método se va a realizar desde el diccionario de la Real Academia Española (en adelante, RAE). En su definición nos aporta un significado puramente técnico, aunque nos va a permitir tener una primera noción en torno a qué se entiende por enseñar y cómo se ha de realizar. De esta forma, si atendemos al origen de la palabra, método proviene del latín *métodos*, que se define como “el conjunto de procedimientos mediante los cuales podemos llegar a la consecución de algún propósito”. Como se puede comprobar esta primera definición de diccionario plantearía lo que persigue la sucesión de pasos en la elaboración de cualquier situación científica, pero olvida aclarar la tarea de enseñar y aprender si no lo matizamos, mostrándolo carente de los aspectos fundamentales en la educación.

Cuando este propósito se vincula con las tareas educativas de un docente en la enseñanza, nos referimos concretamente al *método de enseñanza*, y éste, debe estar en íntima relación con las características del alumnado y su entorno, los objetivos a alcanzar y la materia a enseñar (Pérez Pueyo, Feito Blanco, Casanova Vega, & Vega Cobo, 2007). Esto nos lleva a la idea de que no existe un método universal que nos de una única receta viable para cualquier contexto educativo, sino que existen multitud de recursos y procedimientos que adecuadamente combinados, definen en cada caso, un método de enseñanza válido para una situación determinada.

Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002) definen método de enseñanza o método didáctico como “el camino que nos lleva a conseguir, alcanzar el aprendizaje en los alumnos, es decir, alcanzar los objetivos de enseñanza” (p. 24). En definitiva, un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumnado hacia determinados objetivos.

Si revisamos el Decreto 40/2007 por el que se establece el currículo de educación primaria en Castilla y León, hace referencia a cómo enseñar. Poniendo en práctica las orientaciones o principios pedagógicos necesarios para conseguir una acción didáctica eficaz. Así, define esos principios como un:

Conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de provocar aprendizajes en el alumno y de un planteamiento global y sistematizado de cómo se deben organizar y llevar a cabo las competencias básicas que permitan al alumnado integrar y aplicar el conocimiento alcanzado. (Decreto 40/2007, p. 9856)

A esto mismo la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en su artículo 19.1 pone de manifiesto que todo método que se realice en la etapa de educación primaria le deberá acompañar:

[...] la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. (LOE 2/2006, p. 106)

Esto mismo también se recoge en la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa.

2.1. Términos que enriquecen el concepto de enseñanza

Delgado Noguera (1991) en lugar de referirse a métodos de enseñanza considera que es mucho más apropiado hablar de *estilos de enseñanza*:

- *Estilo de enseñanza*: es una forma peculiar de interaccionar con el alumnado. Según este mismo autor, también hace referencia a la manera de enseñar, es decir, al carácter, la actitud especial con la que un profesor da sus clases. El modo coherente que tiene de guiar y expresar su concepción de la enseñanza, de evaluar ese aprendizaje y la educación para contribuir a la formación integral del alumnado. Puede decirse que este concepto es similar al de estrategia en la práctica que analizaremos posteriormente.

Tras la definición de estilo de enseñanza, Delgado Noguera se refiere a la forma peculiar de interaccionar por medio de los contenidos curriculares con el alumnado. Por este motivo intervienen también aspectos como la planificación y la intervención:

[...] es el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales que se encuentran en el proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación del profesor en la materia, en la forma de corregir, así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos. (p. 27)

Con esta nueva aclaración de estilo de enseñanza debe considerarse prioritaria la interacción personal del docente y del alumnado. Pero también es necesario considerar otros elementos del contexto con los que interactuar como son: el contenido, las experiencias previas del alumnado, las características o condiciones del aula, los compañeros o los objetivos que pretendemos conseguir. Como consecuencia, Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002) comienzan a distinguir otros términos como:

- *Técnica de enseñanza*: es la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y la presentación del contenido de nuestra enseñanza. Por tanto, la amplitud del término estilo de enseñanza es mayor que el de técnica de enseñanza, puesto que la técnica hace referencia únicamente a las interacciones de tipo comunicativo.
- *Procedimiento didáctico*: como ocurre con el método es frecuente utilizarlo indiscriminadamente para indicar realidades diferentes o maneras de proceder. En este caso se utiliza para mencionar la clasificación de procedimientos inductivos como la observación, experimentación y abstracción; deductivos como la aplicación, comprobación y demostración. Todos ellos que hacen reconducir la enseñanza y nos proponemos especificar la conducta del docente.
- *Estrategia en la práctica*: es un concepto didáctico de menor amplitud que el de estilo de enseñanza, ya que no define la actuación del profesor. Pero hace referencia a la forma particular de abordar las diferentes actividades que componen la progresión de la enseñanza de un determinado contenido.

- *Recurso didáctico*: facilita la comunicación de lo que se pretende enseñar, adaptándola al repertorio y edad del alumnado.

Aclarados estos conceptos básicos, pasemos a explicar las principales prácticas de enseñanza-aprendizaje, a partir de las cuales proviene la concepción educativa de un docente en el aula.

3. Corrientes psicológicas y los principios que se relacionan con el Aprendizaje Cooperativo

No es el mejor maestro el que más sabe, sino el que sabiendo lo necesario, tiene el don de saberlo enseñar. (J. M. Rodríguez Gómez, 2010, p. 176)

Existen diferentes metodologías educativas que giran alrededor de diferentes teorías del aprendizaje de la psicología y de la pedagogía. Por esta razón es importante analizar cada una de ellas y comprobar como en función de cada teoría cambian sus procesos y métodos de enseñanza, las maneras de agrupar al alumnado y distribuir el aula, desarrollar actividades y formas de evaluar, etc. Razón por la que un docente no dispone de una receta universal que resuelva todas sus dudas en el aula. Por ello y en el presente apartado hemos de conocer las diferentes realidades que se han configurado en el ámbito educativo.

No hay maestros iguales para un mismo contenido, ni contenido que pueda ser enseñado de la misma forma por distintos maestros. La manera con la que un docente entiende, relaciona y llega a los detalles, a los ejemplos relacionados con el contenido o la propia formulación de los principios más generales, son decisiones que están influenciadas por diversos factores (J. M. Rodríguez Gómez, 2010): (a) nuestra experiencia educativa; (b) nuestra formación; y (c) nuestras expectativas.

Decantarse por una metodología u otra, conocer las evidencias didácticas y pedagógicas que garanticen el éxito en las aulas o valorar otras intervenciones hacen en muchos casos que dotemos a nuestro

alumnado con el don emancipador que necesitan para promocionar de forma individual y animar al resto de sus compañeros para que también lo hagan (Gimeno Sacristán, 2005). La obligatoriedad de la que habla este autor, en el sistema educativo, no trata de abrir la escuela para que todos puedan acceder a ella, más bien obliga al profesorado a hacer real las oportunidades de comprometerse a ese derecho respetando las diferencias que nos encontramos en el aula.

Podría parecer lógico que cuando un docente toma una decisión sobre cómo actuar en el aula, son muchos los factores que intervienen. Sin embargo, uno de ellos hace referencia a las investigaciones y teorías psicológicas que definen las diferentes formas de intervención en la clase. Nos referimos a la manera en que cada uno entiende la educación y esto afecta a como transmitimos los contenidos, agrupamos al alumnado, evaluamos, calificamos o simplemente las razones de por qué distribuimos de una forma u otra el mobiliario de la clase. La forma como percibimos nuestra actitud y posicionamiento en la clase, será la guía que condicione todo el devenir educativo.

Estas diferentes formas de entender el mundo de la educación, nos han proporcionado las diferentes teorías que en la práctica educativa se traducen como formas de intervención. Las teorías que a continuación veremos, parten de supuestos y percepciones que analizan cómo los seres humanos construimos nuestro conocimiento, cómo aprendemos y qué factores y elementos son los verdaderamente determinantes en ese proceso. Estas son: (a) el conductismo; (b) el constructivismo; y (c) la teoría dialógica. En todas ellas trataremos de mostrar cuales son los aspectos que se relacionan con el aprendizaje cooperativo.

3.1. El conductismo y enseñanza tradicional

El conductismo no es la ciencia del comportamiento humano, es la filosofía de esa ciencia. (Skinner, 1974, p. 7)

Bermejo (1994) considera que el conductismo es una teoría de aprendizaje basada en el estudio de la inteligencia y la mente, construida mediante la observación de los comportamientos o las reacciones ante la exposición de estímulos exteriores. Desde esta perspectiva, lo realmente importante es la conducta. Todo lo que hace

el ser humano es conducta, y todas ellas son aprendidas y pueden ser modificadas. A raíz de una conducta de aprendizaje del ser humano, se busca predecir y manipular dicho comportamiento a partir de la situación y la respuesta, cambiando los estímulos que se ofrecen. Esta definición puede ser una aproximación que a priori no nos aporta un sentido muy concreto, propio del campo práctico de la pedagogía en el aula, pero nos permite tener una primera noción de su significado.

El conductismo se desarrolló a comienzos del siglo XX, destacando al psicólogo y fisiólogo ruso Ivan Pavlov. Según Lozoya (2003) para Pavlov los hechos se dan en un mismo tiempo y en el mismo lugar, de manera que si asociamos estímulos neutros con otros que tienen significado, presentándose juntos y repetidamente en el espacio y el tiempo respondemos al estímulo neutro como si fuera el que tiene el significado. Es lo que Pavlov denominó como los *reflejos condicionados*. En definitiva, las leyes que explican el aprendizaje para los conductistas, se entienden como el proceso por el cual las respuestas se unen a un estímulo particular, denominado condicionamiento. El mecanismo más simple con el que explican como las personas aprenden es un proceso mediante el cual un estímulo acaba provocando una consecuencia, debido a la asociación de otro estímulo que provoca una respuesta (Fernández-Abascal, Martín Díaz, & Domínguez Sánchez, 2001).

Para otro de los conductistas y fundador de la Escuela Psicológica Conductista, el psicólogo americano Watson en 1913 consideró que solo los fenómenos psíquicos observables debían ser objeto de estudio científico, ya que todo lo que acontecía alrededor de la persona influye de manera directa en su conducta. Por tanto, el aprendizaje será un proceso de modificación de conducta, y la inteligencia se manifestará a través de comportamientos observables de adaptación al medio. Considera que a través de la modificación del entorno se puede cambiar a los niños y niñas:

Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger: médico, abogado, artista, hombre de negocios e incluso mendigo o ladrón, prescindiendo de su

talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados. (John Broadus Watson, 1903)

Watson consideraba que el ser humano influenciado por refuerzos y castigos podría ser moldeado su personalidad. Pozo (1996) destaca distintos puntos de vista teóricos en el seno del conductismo, todos ellos comparten los siguientes cuatro elementos:

- El objeto de estudio es la conducta, que dependerá de la situación, la respuesta y del organismo.
- El método es absolutamente empírico, en ningún caso será subjetivo. Prestando gran importancia a la educación, asume la ausencia de estadios de desarrollo en la persona.
- La conducta está sustentada por tres pilares: la situación, la respuesta y el organismo.
- Se concibe la psicología como una ciencia aplicada cuyo fin es la predicción y modificación de la conducta.

El *condicionamiento clásico* que denominan Pavlov y Watson, pretenden explicar que el proceso de aprendizaje es una mera asociación entre un estímulo y una respuesta que acarrea un significado que ha sido asociado o emparejado repetidamente, denominado como adquisición. Por el contrario, también consideran que cualquier estímulo que deja de ir seguido de una respuesta, la intensidad de la respuesta disminuye, a esto se le conoce como extinción (Pavlov, 1927).

Posteriormente, Skinner aportó al proceso de enseñanza aprendizaje un nuevo concepto que denominó *conducta operante o instrumental*. Este tipo de aprendizaje más complejo, tiene en cuenta las consecuencias de nuestras conductas, es decir, una persona aprende a reorganizar los componentes de una conducta, llevando a la creación de una nueva actitud que viene definida por los elementos requeridos para obtener un refuerzo (Fernández-Abascal et al., 2001; Domjan & Burkhard, 1986). En este tipo de condicionamiento intervienen tres elementos: la respuesta, el refuerzo y la relación o contingencia entre la respuesta y el reforzador. Skinner (1974) afirma que toda conducta que es reforzada tiende a repetirse, la aparición de un refuerzo intensifica la conducta que lo produce aumentando la probabilidad de

que se emita una vez más dicha conducta. Por el contrario, el castigo es cualquier acontecimiento consecutivo a una respuesta que reduce la probabilidad de que la respuesta se repita. Es por ello que los refuerzos positivos o negativos se van a utilizar para aumentar determinadas conductas, un aprendizaje por contigüidad o por asociación. De este modo, Skinner transformó el esquema estímulo-respuesta del condicionamiento clásico de Pavlov y Watson por el esquema operación-respuesta-estímulo.

Como conclusión los conductistas aseguran que los procesos de enseñanza aprendizaje estarían caracterizados por (Rivas, 1997):

- Importancia de la instrucción.
- Para el educador lo más importante es planificar respuestas y refuerzos.
- Los objetivos han de ser claros, observables y medibles.
- El alumnado es un ser pasivo, no aporta nada al proceso.

Si bien es cierto, que el conductismo funciona con éxito cuando se trata de adquirir conocimientos memorísticos que supongan niveles primarios de comprensión, donde no se relaciona el aprendizaje con sus conocimientos previos. Puesto que se considera como un aprendizaje mecánico y repetitivo (Alvarez Vilca, Huayna Ternerero, Lipe Ticona, & Limaymata Torres, 2013; Fernández-Abascal et al., 2001). En estos casos conductistas el docente es el sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que es quien diseña todos los objetivos y actividades de aprendizaje, planificando sin tener en cuenta el contexto del alumnado, los ritmos y las posibilidades de los mismos (Bleger, 2007). Por esta razón y como los estudiantes son considerados personas pasivas en cuanto que únicamente reciben información y repiten las actividades hasta memorizarlas, el aprendizaje relacionado con la repetición no asegura que se vaya a asimilar la nueva conducta con un éxito garantizado en todo el alumnado.

3.2. El constructivismo

Los constructivistas entienden que el alumnado es quien aprende involucrándose con otros aprendices durante el proceso de

construcción del conocimiento, tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la adquisición final de contenidos (Coll, 2000). Esta teoría equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias, es decir, el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias vivencias. Por ello, el aprendizaje se entiende como una construcción a través de procesos de autorregulación.

Ante esta teoría psicopedagógica nos encontramos distintas corrientes dentro del constructivismo. Sin embargo, todas comparten los siguientes principios (Coll, 2000):

- En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener presente el momento evolutivo en el que se encuentra el alumnado, lo que es capaz de aprender y de hacer.
- Se parte de los conocimientos previos que el alumnado tiene. Ante un nuevo aprendizaje, el estudiante utiliza conceptos, concepciones y representaciones que ha establecido en su experiencia previa. Lo que realmente es importante en el aprendizaje es que sea significativo.
- Aprender a aprender es uno de los objetivos más importantes. Significa poder continuar aprendiendo con eficacia. Es decir, realizar aprendizajes significativos por uno mismo en situaciones y circunstancias muy variadas.
- La enseñanza debe estar conectada con el ambiente que rodea al estudiante para que sus aprendizajes sean significativos.
- El verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumnado, es quien construye su propio conocimiento.

Ante estas características generales Bandura, Piaget y Ausubel fueron los principales representantes del constructivismo, como veremos a continuación.

3.2.1. Principales referentes del constructivismo

El propósito de Piaget fue postular una teoría de *desarrollo cognitivo* que todavía en actuales investigaciones está siendo discutida entre los psicólogos y los educadores (Aubert et al., 2008). Basado en un

enfoque holístico, donde postula que el niño o la niña construye el conocimiento a través de la exploración de su medio ambiente. La teoría de Piaget (1969) entiende el aprendizaje de las personas como un modelo de continua adaptación, involucrando dos procesos: (a) *asimilación*, el cual consiste en incorporar esquemas mentales a los ya preexistentes; y (b) *acomodación*, referente a la modificación cognitiva por la cual se ajusta y adecua la realidad asimilada. Pongamos un ejemplo que nos permita entender este modelo de aprendizaje: cuando un niño va a un zoo y ve por primera vez un tigre, podría pensar que se parece a un gato, en ese momento se encuentra asimilando nuevos conceptos. Por su parte, la acomodación sería cuando el niño ajusta la imagen de un tigre a un concepto totalmente definido y que le distingue de otros. Obviamente en el proceso de acomodación un hecho que también quiso priorizar Piaget pero para el cual considera que no es fundamental es la relación social con el contexto como constructor de conocimientos y fuente de aprendizaje. En el ejemplo que hemos puesto, los padres no serían el principal referente de aprendizaje que guiarían al niño a comprender que un tigre no es un gato.

Según Luria, Leontiev y Vygotsky (1986), Piaget estudia el desarrollo del pensamiento del niño de forma completamente independiente al proceso de aprendizaje. La capacidad de razonamiento y la inteligencia sobre lo que le rodea, no están influidos de ninguna manera por el aprendizaje escolar. Según estos mismos autores para Piaget (1969, 1983) su método consiste en asignar tareas que no solo se encuentran ajenas a la contextualización escolar, sino que también excluyen la posibilidad de que un niño o niña sea capaz de dar una respuesta exacta y creativa. Por el contrario, Luria et al. (1986) estiman que el aprendizaje es un proceso social desarrollado en la comunicación de un grupo clase de estudiantes oyentes e interesados, pero no dominados que interactuando entre sí, persiguen un fin y se construye el conocimiento mental. Así, solo en el proceso de comunicación estimulada en unos escenarios lo más natural posible surge la posibilidad de verificar y confirmar el pensamiento. Es por ello que el rol más importante del docente sea proveer un ambiente en el cual el estudiante pueda experimentar la investigación de forma espontánea con el resto de sus compañeros. Aulas con auténticas oportunidades que den la libertad al alumnado para comprender y

construir en comunidad los significados y contenidos a su propio ritmo.

Al igual que Piaget, Ausubel (1963) relacionó su explicación de cómo las personas adquieren el conocimiento, principalmente por la exposición directa, en lugar de a través del descubrimiento. Es decir, considera que la comprensión de conceptos, principios e ideas se logra a través de razonamientos deductivos. Una visión cognitiva que resume la idea de *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1968). Este tipo de aprendizaje es uno de los principales objetivos de nuestro sistema educativo actual. Se trata de que los aprendizajes que un individuo va realizando a lo largo de su experiencia educativa sean retenidos e integrados por él mismo. Así su bagaje intelectual se irá enriqueciendo a medida que elabora, consolida y organiza la información que aprende; y esto solo ocurre, según Luque (1989), si el aprendizaje es comprendido y se desarrolla de forma significativa.

Otra de las teorías constructivistas fue desarrollada por Bandura (1965, 1969, 1971), quien afirma que es posible aprender una conducta observando como otros la realizan, no solo por condicionamientos anteriores, sino porque aprendemos por imitación. Esta corriente conductista fue denominada como *aprendizaje social o vicario* (Bandura, 1971; Bandura & Walter, 1974).

Ante las distintas corrientes psicopedagógicas que hemos ido tratando, se destaca un punto clave que es la comprensión. Una idea que se centra en asimilar experiencias y aprendizajes nuevos a las capacidades y conocimientos previos, pero estas no se elaboran siempre de un modo individual. Comprender es compartir el significado de lo que se comprende, la forma más común es comunicarse, siendo la interacción informal el diálogo (Fernández-Río, Medina Gómez, & Garro García, 1998). Por este motivo, trataremos una de las corrientes que centradas en la intersubjetividad, es capaz de optimizar el aprendizaje.

3.3. Teoría dialógica o perspectiva social

Autores como Bruner y Vygotsky, explican la importancia de la interacción social de las personas en el aprendizaje.

Vygotsky (1996), es asociado a la teoría del *constructivismo social*, que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales como fenómenos mediadores de un proceso cognitivo que antecede al desarrollo en un devenir dialéctico permanente. Apoya un modelo de descubrimiento, poniendo especial atención en la comunicación en el interior de los grupos de estudiantes, asumiendo la responsabilidad por definir y resolver la tarea y construir mancomunada el conocimiento. Bajo esta idea, Luria, Leontiev y Vygotsky (1986) estiman como una clase no es un grupo pasivo de oyentes, poco interesados y dominados por un enseñante, sino, por el contrario, se han de considerar un colectivo o grupo de personas que, interactuando entre sí, persiguen un único fin. Así, la comunicación es considerada como un factor del desarrollo mental, permitiendo que a través del “proceso de comunicación con los otros miembros del colectivo se construya el desarrollo y las construcciones de la mente” (p. 8).

Bruner (1988, 1996) afirma como la interacción con otras personas el aprendizaje es un proceso de *descubrimiento*, un desarrollo activo y de andamiaje en el que los educandos construyen nuevas ideas o conceptos basados en el conocimiento pasado y presente. La construcción de nuevos aprendizajes y toma de decisiones, se basan en una estructura cognoscitiva de ayuda recíproca para aprender unos y otros, por lo que su teoría afirma que la interacción es una característica central del aprendizaje. Por esta razón, el papel del maestro, en este caso, debería tratar de entusiasmar la búsqueda e interacción entre los estudiantes, ya que la importancia del pensamiento inductivo estriba en la acción del alumnado y la calidad de intercambios en el conocimiento. En esta misma línea Wells (2001), reconoce la relación dialéctica en el aprendizaje, considerando como los contextos educativos deberían aprovechar esta predisposición y facilitar las condiciones para su desarrollo.

A partir de una de las aportaciones más recientes como es la teoría de la socialización para el aprendizaje de Vygotsky y Bruner, también denominada teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 1989, 2005, 2009; Velázquez Callado, 2013) o aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997). Consideramos que la forma con la que se estructuran las metas a desarrollar el aprendizaje va a determinar por la cantidad y calidad de interacciones entre los individuos y con ello los resultados a alcanzar.

Por tanto, el aprendizaje dialógico parte de la palabra igualitaria del niño y la niña con el resto de componentes que integran la comunidad educativa, en toda la diversidad de espacios en los que el alumnado aprende y se desarrolla, valorando la calidad de las aportaciones y no el poder de quien habla (Aubert et al., 2008).

La interdependencia ideal a la que debemos llegar a aspirar es la positiva, ya que Deutsch (1949) cuenta que para acceder a ella también hemos de reconducir la interdependencia negativa y la interdependencia nula. La interdependencia negativa tiene lugar cuando las metas de alguno de los individuos determinan necesariamente que los demás no puedan alcanzarlo. Con respecto a la nula, implica que si alguien alcanza sus objetivos no plantea problemas para que lo alcance el resto de sus compañeros. Sin embargo, se hace evidente que cada persona trabaja independientemente, razón por la que se puede considerar a esta situación como individual.

Volviendo a conectar con la interdependencia positiva, es la que hace referencia a aquella situación de aprendizaje en la que las metas están debidamente coordinadas y estructuradas de tal modo que cada individuo solo puede acceder sí y solo sí el resto de los individuos logran los suyos. Deutsch (1949) también menciona este momento de aprendizaje como *interdependencia promotora de metas*.

En el ámbito educativo la interdependencia positiva se observa cuando el alumnado por separado es capaz de esforzarse para completar su tarea y apoyar a sus compañeros porque es la única vía para alcanzar las metas que se han planteado.

A partir del concepto de interdependencia positiva surge la concepción comunicativa. Habermas (1999a) hace referencia al conocimiento y las experiencias comunes que permitirán a los individuos comunicarse entre ellos, alcanzar el entendimiento y coordinar sus acciones de un modo interactivo para conseguir con fuerza aquella tarea que se les ha encomendado. Ese discurrir reflexivo y que otorga aprendizaje a aquellos que están participando del diálogo, es lo que Giddens (1995) denomina como *teoría de la estructuración*. Nos indica cómo la socialización no surge de la nada,

sino que somos los sujetos quienes con las relaciones creamos, reproducimos y transformamos el conocimiento.

Con esta corriente psicológica se entiende que el conocimiento se crea y reestructura a través del diálogo orientado por pretensiones de entendimiento, comprensión y acuerdos posibles en torno a un aspecto de la realidad (Aubert et al., 2008; Freire, 1977). Es por ello que no se valora la mera situación de participar por participar, sino la intervención con una validez para argumentar aquellos contenidos que se están intentando reforzar con nuevos saberes, vivencias, experiencias y sentimientos.

3.4. El fundamento teórico de las corrientes psicológicas que sustenta el Aprendizaje Cooperativo

A partir de los enfoques psicológicos se determina la eficacia del aprendizaje cooperativo.

Desde la perspectiva conductista nos encontramos que uno de sus principios se relaciona con la metodología cooperativa. Cabe recordar que desde el conductismo radica la importancia de la motivación extrínseca para obtener recompensas. Razón por la que los esfuerzos cooperativos podrían ser también una motivación que une a las personas para trabajar juntos y conseguir metas conjuntas, las cuales serían la motivación extrínseca. Según Slavin (1996) el factor de mayor importancia por lo cual las personas se esfuerzan en la realización de tareas colectivas es el modo en que se presentan los incentivos, o en su defecto las recompensas. En esta misma línea, Velázquez Callado (2013) añade que el alumnado de cualquier contexto trabaja solo en aquellas tareas que le supongan alguna forma de recompensa, mientras que dejará de lado las que no supongan recompensa alguna.

En relación a las otras dos teorías psicológicas como el constructivismo y la perspectiva social, se reconoce que resulta prioritario reconocer como protagonista del proceso de construcción del conocimiento, a la persona (Ginsburg, Marika, Rhobeck, & Fantuzzo, 2006; Ke & Grabowski, 2007; Mastin, 2007; Rubel, 2006; Springer, Stanne, & Donovan, 1999). Siendo imprescindible poner a

su alcance todos los medios necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades, tareas de aprendizaje o recursos.

En cuanto al papel desempeñado por la perspectiva social, en el proceso de aprendizaje, la interdependencia y la socialización entre personas resulta indispensable (Dubinsky, Mathews, & Reynolds, 1997; Pijls, Dekker, & Van Hout, 2007; Souvignier & Kronenberg, 2007; Staples, 2007). Puesto que, al proporcionar un foro en el que se puede preguntar, discutir, rectificar, recibir nuevas ideas y resumir descubrimientos, el grupo constituye un medio idóneo para que todo el alumnado alcance el éxito y el progreso. Espoleados por la diversidad de las aportaciones que tienen lugar en el seno de la cooperación y un mecanismo de apoyo social, resultan ser los mecanismos fundamentales para el aprendizaje de todo el grupo sin tener en cuenta las posibilidades con las que se partieron (Ovejero, 1990; Robertson, Davidson, & Dees, 1994).

Pero ¿Cómo entender que el aprendizaje cooperativo tiene claves de éxito educativo apoyados en la socialización? Vygotsky subraya que la construcción de la inteligencia se encuentra en la importancia de la interacción social y la actividad de intercambiar conocimientos para el mayor y mejor desarrollo intelectual. Propone que el aprendizaje tiene lugar en la interacción con las otras personas. Dicho de otro modo, la verdadera novedad del aprendizaje cooperativo reside en la estrecha conexión que se encuentra entre el desarrollo intelectual y cognitivo por una parte, y la interacción social por la otra. Ante esta misma línea, Schubauer Leoni y Perret Clermont (1980), sugieren que es en la confrontación de puntos de vista divergentes, a través de los cuales la interacción entre el alumnado repercute sobre el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar de cada individuo.

Una vez reconocido en este último análisis metodológico que es en el propio alumnado y la palabra, sí y solo sí donde se desarrolla el aprendizaje, se puede comprobar cómo la enseñanza es una constante toma de decisiones. A pesar de ello, y del estilo de enseñanza que utilicemos es importante tener siempre en cuenta que los principios metodológicos afectarán directamente en la adquisición de las competencias y capacidades del alumnado. De forma que

contextualizar las tareas educativas al contexto resulta ser más que fundamental.

Bajo esta premisa contextualizadora en las escuelas veamos como la comunicación es el elemento importante en el aprendizaje y el desarrollo intelectual del alumnado.

3.4.1. La intersubjetividad en el Aprendizaje Cooperativo

Si analizamos un caso práctico de dos niños con una edad de siete años, resolviendo problemas matemáticos, podemos observar que si uno de los alumnos, recibe un poco de ayuda, puede superar la batería hasta un nivel superior a lo que puede hacer solo. Si percibimos la ayuda aportada por parte de los adultos o de los compañeros, observamos que cuando una persona trabaja o comparte con otras, tiende a aumentar sus conocimientos, empatía y expectativas de aprendizaje. Pero no solo quedan ahí, aparecen habilidades interpersonales también muy interesantes desde el punto de vista educativo, como la negociación, el consenso, el respeto, la capacidad para comprender los puntos de vista de los demás, argumentar estructuradamente y de forma lógica, expresarse con corrección, criticar sin herir, etc. Los resultados obtenidos son mucho más satisfactorios en las capacidades académicas, a la vez que aumentan sus capacidades y habilidades afectivas y sociales.

El aprendizaje con los compañeros mejora la motivación y la comprensión. Cuseo (1996) afirma como “los estudiantes que trabajan juntos, se implican más activamente en el proceso de aprendizaje” (p. 232). Puesto que sus estrategias personales permiten actuar sobre el proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros. La razón es que los compañeros están más cerca entre sí de lo que respecta a su desarrollo cognitivo que si aprendieran en pupitres aislados. No solo el compañero que aprende se beneficia de la experiencia, sino también lo hace el estudiante que le explica la materia, porque consigue una mayor comprensión (Ovejero, 1990).

Consideramos que no podemos entender nuestra aula sin tener en cuenta la manera en que interactúa nuestro alumnado en el mismo momento de resolver un problema con el resto de compañeros. Esta

relación interpersonal necesita de la contextualización dialógica. Bruner (2012) afirma que como somos lo que somos, no solo por nuestras cualidades individuales, sino por la cultura en la que vivimos nuestras vidas, puesto que influye de forma directa en nuestra persona.

Luria et al. (1986) confirman dos niveles evolutivos diferentes, es decir, lo que el niño es capaz de hacer con ayuda de los demás por medio de la interacción, se denomina “zona de desarrollo potencial” y la capacidad para resolverlo por sí mismo según sus funciones mentales adquiridas, lo denomina “zona de desarrollo próximo” (p. 34). Esto significa que si la interacción entre el alumnado resulta ser efectiva lo que hoy encontramos en la zona de desarrollo potencial, mañana será el nivel real. Con la aplicación de la teoría de Vygotsky podemos conocer no solo el proceso de desarrollo individual hasta el momento, sino también los procesos que están ocurriendo cuando se desarrolla la socialización. Así, determinados defensores de esta teoría (Mugny & Doise, 1983; Perret-Clermont, 1979) consideran que la efectividad del aprendizaje cooperativo radica en la cantidad y calidad de las interacciones interpersonales en un grupo que transcurre cuando conociendo las posibilidades de cada individuo son capaces de confrontar los conocimientos con el resto de los compañeros. Esto aumentaría las posibilidades de todo el alumnado, consiguiendo mayores o menores logros en sus aprendizajes en función de las interacciones.

Luria et al. (1986) “lo que el niño puede hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo” (p. 34). Esto mismo es lo que nos quiere confirmar Tudge y Rogoff (1995) cuando dicen que “durante la interacción social producida en la zona de desarrollo próximo, el niño es capaz de participar en la resolución de problemas más avanzados que lo que sería capaz de resolver de forma independiente” (p. 105). El lenguaje adoptado, la manera de ejecución y la resolución del ejercicio cuando se encuentra comunicando conocimientos con el resto de sus compañeros estaría más próximo a desarrollar mayores cotas de aprendizaje que lo que pueda ejercer cuando se emplean exclusivamente explicaciones por parte del maestro. Junto a esto se facilitarían aprendizajes a largo plazo y la capacidad para transferir conocimientos a otros escenarios (Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2013).

De forma muy especial, encontramos una realidad que altera y echa por tierra la concepción más tradicional de la orientación pedagógica conductista. Siendo la enseñanza tradicional aquella que solo ha generado (Gutiérrez, 1998) aspectos como: (a) actividades con poca relación con los intereses y aspiraciones del alumnado; (b) poca experimentación real y duradera; (c) perpetúa la dependencia del docente y la sumisión del alumnado a su autoridad; (d) no se desarrollan conocimientos desarrollados; y (e) no genera valores positivos enfocados a la vida adulta del alumnado. Por eso es importante la innovación educativa con el aprendizaje cooperativo, que tiene una orientación mucho más constructivista y social.

La interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares, gracias a un proceso de comunicación y reorganización cognitiva. En las ideas de Vygotsky encontramos que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual. De tal forma que la perspectiva de Vygotsky llega a ser opuesta a la de Piaget, también psicólogo constructivista, pues para Vygotsky (1973) “el proceso de desarrollo no coincide con el aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial” (p. 39). Siendo así el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico, no guarda una serie de estadios como sucedía con Piaget. Según Aubert et al. (2008) pueden existir etapas en el desarrollo, pero el desarrollo de los niños y las niñas es mucho más complejo como para dividirlo en esas grandes etapas que garantiza Piaget. Cuando el alumnado habla, escribe, lee, argumenta, reflexiona y hace aprovechar las sinergias del resto de sus compañeros, se convierte en un aprendiz activo en vez de un receptor pasivo de información. Es por ello que existen momentos en el alumnado que podemos enseñar cosas mucho antes de la edad, en la que normalmente aparecen de forma natural (Aubert et al., 2008).

3.4.2. El lenguaje transforma el pensamiento y es una clave del Aprendizaje Cooperativo

Los grupos de aprendizaje involucran al alumnado en tareas de pensamiento de alto orden como el análisis, la síntesis y la evaluación de errores. (González González de Mesa, Cecchini Estrada, Fernández-Rio, & Méndez Jiménez, 2008, p. 29)

El pensamiento se reestructura debido al intercambio de conocimientos entre las personas y nace de un complejo que se crea a partir de las interrelaciones entre el sujeto y las personas que le rodean. Dicho esto, el rasgo esencial del aprendizaje es el cual se engendra un área de desarrollo “nace dentro del marco de las interrelaciones con otras personas, convirtiéndose en adquisiciones individuales” (Luria et al., 1986, p. 37). Así podemos comprobar como el lenguaje desempeña una función no solo comunicativa, sino también reguladora, capaz de reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir.

El lenguaje se puede desarrollar con diferentes grupos. Así, Vygotsky aplica a la interacción de los niños y las niñas con los adultos. Sin embargo, Forman y Cazden (1984) lo aplican a la interacción de los niños con otros niños. Una interacción entre compañeros que según aseguran, puede resultar más adecuada que la interacción con adultos para generar mayores cotas de equilibrio y fomentar la construcción del conocimiento en contra de un aprendizaje mecánico.

Serrano (1996) divide en dos bloques las interacciones en el aula: (a) aquellas cuyo centro de interés está en el profesor/alumno; y (b) aquellas cuyo centro de atención es la interacción alumno/alumno. Sosteniendo que esta última se otorga a las relaciones entre iguales y, propone que se consiguen las siguientes cuestiones: (a) adquisición de pautas de comportamiento y roles sociales; (b) la adquisición de habilidades sociales que favorecen el control de los impulsos agresivos; (c) se relativiza el punto de vista propio; (d) se potencian habilidades para la transmisión de información, cooperación y solución de problemas; y (d) se aumentan las aspiraciones de los participantes, por el incremento exponencial de su rendimiento educativo.

No podemos hablar de un verdadero aprendizaje sin considerar las relaciones de diálogo entre compañeros en las interacciones educativas, pero ¿de qué forma se crea el desarrollo del lenguaje entre iguales que va a permitir generar un conocimiento entre nuestro alumnado? Pues se origina desde la comunicación entre los niños y niñas. Es decir, entre las propias personas que se rodean en un mismo espacio de acción. Vygotsky (1995) considera que la necesidad para

verificar que el pensamiento tiene un potencial cognitivo, nace por primera vez cuando hay una discusión entre niños, y que solo después de eso, el pensamiento se presenta en el niño como una actividad de aprendizaje interno. El niño comienza a conocer y a construir los fundamentos de su propio pensamiento. Al enjuiciar por el proceso de comunicación surge la posibilidad de argumentar y confirmar el pensamiento de la persona (Leontiev, 1973).

Vygotsky (1996) propone como todas las funciones psicointelectivas superiores se desarrollan en el transcurso de una persona por medio de la palabra, distinguiendo: (a) las actividades colectivas, es decir, en las actividades sociales, lo que denomina como funciones intersíquicas; y (b) las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño o niña, o sea, como funciones intrapsíquicas. Con este estudio comprobamos que la cognición es un proceso de interiorización que puede adquirirse con la ayuda de los demás (funciones intersíquicas), y que posteriormente se transforma en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (funciones intrapsíquicas).

Demostrado que el lenguaje con intención de comunicar y argumentar conocimientos aplicado en el contexto educativo favorece un desarrollo de primer orden en el alumnado, cuando es utilizado en el campo de la interacción social. El *aprendizaje cooperativo*, se presenta como una metodología educativa en el campo escolar para mejorar, aclarar, elaborar, reorganizar y reconceptualizar la información. Un método capaz de estimular el rendimiento académico del alumnado y la socialización en un hábitat que pretende educar (López & Acuña, 2011). De esta manera, la interacción con las demás personas desempeña en el desarrollo de la inteligencia, las habilidades sociales, la implicación en la tarea, el respeto por las percepciones distintas y la importancia de la argumentación un valor añadido que no debemos desaprovechar en nuestras aulas (Díaz & Hernández, 2002).

En esta misma línea de la comunicación, Pujolàs Maset (2008) explica qué el aprendizaje cooperativo no solo se muestra viable para la socialización y la cognición, optimiza programas afectivos para todo aquel que participa en él: (a) desarrolla habilidades sociales de tipo empático; (b) motiva la integración del alumnado con menos

posibilidades; y (c) potencia la interacción entre iguales. Estrategias que trataremos a continuación y que pretenden consolidar el aprendizaje del alumnado, siendo capaces de desarrollar espacios de cooperación, apoyo emocional y banco de expertos en el conocimiento.

4. Una aproximación conceptual al término de Aprendizaje Cooperativo

Analizando lo que sucede en el día a día de nuestras aulas, son muchos los problemas que nos encontramos en relación a nuestro alumnado y en lo referente a la motivación y esfuerzo por estudiar. Sin embargo, consideramos que el más grave de todos es la falta de interés e ilusión que lleva al alumnado a abandonar sus estudios. Desde un punto de vista pedagógico, este motivo preocupa a los investigadores e investigadoras educativos, a los maestros y maestras, a las familias y en definitiva a toda la comunidad educativa. Esto se ve aumentado, debido a que las metodologías tradicionales enseñan desde la individualidad y en ocasiones desde la competición. Sin embargo, la educación se ha convertido en obligatoria, lo que implica que todo ser humano puede mejorar, puede ser educado y, por supuesto, puede recibir una educación de calidad. Pero ¿todos los profesores lo conseguimos, sin dejar a nadie excluido de tal beneficio? Gimeno Sacristán (2000) considera que la labor de la escuela y la capacidad limitadora o transformadora de ella se encuentra en la capacidad reflexiva del docente, “se confía en las posibilidades de todo sujeto y en que la escuela pueda incidir en su mejora y ensanchamiento con una intervención meditada y reflexiva” (p. 56).

Con respecto a las dificultades motivacionales y axiológicas que traban las oportunidades educativas, se han propuesto alternativas que logren crear una educación de calidad. Una solución que es eficaz, es el *Aprendizaje Cooperativo*, una metodología que ha demostrado tener una gran eficacia para mejorar el rendimiento académico, aumentar la motivación por los estudios, mejorar la autoestima, fomentar la socialización y las conductas prosociales, mejora la convivencia y hacer más positivas las actitudes hacia la escuela (Barrett, 2005; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Gröben, 2005; Johnson & Johnson, 1983; Negro Moncayo, Torrego Seijo, & Zariquiey Biondi,

2012; Ovejero, 1990; Torrego Seijo, 2001; Velázquez Callado, 2004, 2013; Velázquez Callado, Fraile, & López Pastor, 2014).

Un punto crucial es aclarar qué es y qué no es aprendizaje cooperativo, ya que cuando los investigadores y docentes hablan de cooperación en ocasiones no están haciendo referencia a una metodología cooperativa de aprendizaje. Más bien, referencian una gestión cooperativa para alcanzar los aprendizajes y metas que el propio grupo demanda (Ovejero, 1990). Esta aproximación es lo que ha hecho que sea un término muy utilizado, pero también redefinido en numerosas ocasiones, aunque pueda parecer un término novedoso, por su larga línea de tradición.

4.1. Una razón de peso para elegir el Aprendizaje Cooperativo en el aula

Para Vildes y Gil (2011) el aprendizaje cooperativo es uno de los enfoques pedagógicos más investigados y relacionados con la “psicología del aprendizaje y los movimientos de la renovación pedagógica” (p. 74). Pero antes de ahondar en su significado conviene entender por qué puede ser una solución para la vida del siglo XXI, ya que mejorar la convivencia, la motivación y los niveles de éxito educativo en nuestras aulas sigue siendo uno de los caballos de batalla. Montoro Cabrera (2009) considera que las últimas investigaciones llevadas a cabo desde el Centro de Investigación Social y Educativa, demuestran el éxito de las escuelas inclusivas y del aprendizaje cooperativo, como una forma globalizadora de entender la enseñanza, en la sociedad de nuestra época.

De manera muy sencilla Henz (1967) explicitó que el diseño e implementación de actividades que requieren corresponsabilidad, hace al alumnado más responsable en su tarea e interdependientes en el proyecto que les une, afectando todo ello en la vida de la escuela y la futura vida adulta. A este modo de proceder cooperativo lo denominó “participación responsable” (p. 398). Un panorama que ha sido reclamo de numerosas investigaciones realizadas desde los años 70 (Feldman, 1986; Johnson & Johnson, 1974; Oskamp, 1984; Rodin, 1985).

Trabajar mediante la participación responsable implica un proyecto de equipo no solo por parte del alumnado, sino también del profesorado. Del mismo modo, resulta necesario entender que no es un proceso inmediato que consiga resultados en pocas sesiones, se trata de un proceso a largo plazo con opción de obtener resultados pasadas unas semanas de su aplicación (J. J. Barba Martín, 2010; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Grineski, 1993; Montoro Cabrera, 2009; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004, 2013).

4.2. El concepto de Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo no es una actividad, un instrumento o método de trabajo aplicable a una situación de aula. Es una metodología de trabajo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Según estos autores el aprendizaje cooperativo consiste en la unificación de aportaciones procedentes de diversos compañeros para alcanzar un objetivo. Dichas aportaciones pueden centrarse en una superación de errores, vistos por los demás miembros del grupo o simplemente, que las aportaciones complementen los argumentos producidos. Por esta razón en la que el conocimiento se produce de forma colectiva, las personas asumen habilidades mixtas, coordinan la realización de actividades para alcanzar el objetivo común.

Concretando más Velázquez Callado (2004) considera que el aprendizaje cooperativo es “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para ampliar, mejorar o asentar sus conocimientos y los resultados de los demás miembros de su grupo” (p. 61). Este mismo autor, considera que desde los procesos metodológicos del aprendizaje cooperativo que transforman la organización de las clases se promueven una serie de resultados sociales y cognitivos, capaces de perdurar en el tiempo y transferir conocimientos de unos escenarios a otros.

La mejora en el rendimiento del alumnado es clave para Ovejero (1990) considerando que “el trabajo cooperativo pretende ser una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las

capacidades tanto intelectuales como sociales de todos los estudiantes” (p. 160). Esto sucede porque las metas están altamente estructuradas, entonces el alumnado necesita interesarse por el rendimiento y progreso de todos los miembros del grupo y el propio.

Llegados a este punto, podría parecer obvio el escepticismo de imaginar que solo el alumnado menos aventajado podría beneficiarse de esta metodología. Montoro Cabrera (2009) asegura que el aprendizaje cooperativo desprende una “motivación a docentes y alumnado tanto de aquellos que tienen un elevado índice de desarrollo de sus capacidades y obtienen buenos resultados académicos, como del alumnado que tiene mayores dificultades de aprendizaje” (p. 76). Esta reflexión en la calidad de los aprendizajes producidos, pudo verse observado desde que Johnson y Johnson (1987a) demostraron que los estudiantes en condiciones cooperativas utilizan estrategias superiores en los procesos de discusión oral, promoviendo la retención duradera de conocimientos, el descubrimiento y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Johnson y Johnson (1994), definen el aprendizaje cooperativo como “el uso educativo de pequeños grupos, de manera que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás” (p. 54). En esta misma línea donde la implicación de cada individuo trata de conseguir mejorar el aprendizaje individual y grupal, diversos autores (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 1982) aseguran que el aprendizaje cooperativo es una organización y coordinación de esfuerzos en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados. De tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos sí y solo sí los demás consiguen alcanzar los suyos.

Ander (1997) explica el trabajo cooperativo como la congregación de un conjunto de personas cuyas actividades están orientadas y organizadas hacia el logro de objetivos determinados, en un clima de respeto y confianza mutua o recíproca. Un modelo que da protagonismo y responsabilidad a los estudiantes, pero que esta totalmente organizado porque es el docente quien genera las situaciones de aprendizaje (Iborra & Dasí, 2009).

A pesar del consenso terminológico actual, es importante remarcar como Deutsch hizo en 1962, definiendo las situaciones cooperativas, como aquellas acciones cuyas metas individuales van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y los logros de los objetivos de manera colectiva. De forma que un individuo alcanza su objetivo si el resto de sus compañeros alcanzan el suyo. Estos integrantes de un grupo tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos. Así, se afirma como una estrategia metodológica es capaz de potenciar acciones significativamente superiores a otras estrategias individualistas u otras competitivas. Puesto que cuando un alumnado trabaja de forma cooperativa se involucra en la resolución de problemas, afectando a sus capacidades afectivas, sociales y cognitivas (González, 2004).

4.3. Un paso más para conocer el funcionamiento del Aprendizaje Cooperativo

El psicólogo estadounidense Slavin (1987), sugirió que el aprendizaje cooperativo se desarrolla cuando los métodos educativos permiten a los estudiantes trabajar y aprender en grupos pequeños. Concretamente se desarrolla en grupos de tres a seis compañeros y heterogéneos en rendimiento. Esto permite que se desarrollen habilidades interpersonales, conocimientos y destrezas de pensamiento, motivación y el incremento de las destrezas de cooperación. Esta valoración positiva del intercambio de conocimientos para aprender es una buena oportunidad para ayudar a los demás y asentar los propios aprendizajes.

La interacción entre iguales supone una serie de ventajas. Según López y Acuña (2011) se centran en: (a) ayudar a traducir a un lenguaje mucho más cercano las explicaciones del profesor; (b) enseñar a otro, implica organizar el propio pensamiento para explicar las ideas, por lo que se enfatiza la comprensión; y (c) se favorece la atención individualizada, en un ambiente protegido en el que se ayuda a los que les cuesta más trabajo entender los contenidos.

Bajo estas condiciones ideales centradas en la psicología social dirigida hacia las interacciones entre personas (Bruner, 1984; Vygotsky, 1973). El aprendizaje cooperativo resulta ser una estrategia

de enseñanza altamente estructurada que se aprovecha del hecho de que muchos estudiantes aprenden mejor cuando interactúan con sus semejantes. Un enfoque que aprovecha la interacción como la mejor herramienta de integración en un ambiente de trabajo en el que se confrontan distintos puntos de vista. Explicado de otro modo, esta interacción significa desde el punto de vista educativo, una mayor riqueza de experiencias educativas que ayudará al alumnado a examinar de forma más objetiva su entorno (López & Acuña, 2011; Velázquez Callado, 2013).

La interdependencia positiva que presenta el aprendizaje cooperativo es un aspecto fundamental porque el alumnado adquiere habilidades sociales para trabajar en grupo. Estrategias conectadas con su vida adulta, habilidades que se demandan cada vez más en el mercado laboral y en la vida activa de nuestro alumnado.

En el aula, cada persona es una unidad social, pero con el trabajo cooperativo no podrá conseguir plenamente sus objetivos si sus compañeros no alcanzan los suyos. A partir de esta metodología de trabajo algunas de estas interacciones son según Slavin (1987): (a) participar como miembro de un equipo; (b) enseñar a otro; (c) prestar atención al resto de los compañeros; (d) ejercitar liderazgo; (e) negociaciones para llegar a una decisión; (f) ejercitar relaciones mucho más humanas; y (g) trabajar con diversidad de culturas. Según Slavin todas estas habilidades son una oportunidad que confluye en mejorar la calidad de la enseñanza, mejorando las relaciones de todos aquellos que participan en el proceso educativo, centradas en la interacción y la inclusividad. Siendo una estructura social que cambia por completo la manera tradicional de entender la educación.

4.4. La confusión del Aprendizaje Cooperativo con el trabajo en grupos

No es lo mismo que el alumnado trabaje en grupos, que trabajar en grupos cooperativos. Esto es debido a que todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo (Arnaiz, 1987; Johnson & Johnson, 1984; Velázquez Callado, 2013). Esta diferenciación la explicitan Johnson y Johnson (1984) cuando muestran la diferencia en las

siguientes características: (a) el alumnado en grupos de aprendizaje cooperativo necesita interesarse por el rendimiento de todos los miembros, así como por el propio; (b) ha de existir una clara responsabilidad individual, donde se evalúa el dominio y la retroalimentación; (c) se comparte el liderazgo y la responsabilidad de acciones; (d) la responsabilidad por el aprendizaje de cada miembro es compartido por cada uno de los demás miembros; (e) las metas son conseguir que cada uno de sus miembros aprenda el máximo posible y mantenga unas relaciones de trabajo entre sus miembros; (f) se enseñan habilidades sociales para trabajar la colaboración y la negociación; y (g) el modelo se estructura a partir de los procesos y progresos del grupo que está trabajando. Con todo ello los trabajos que podamos desarrollar en nuestras aulas sobre aprendizaje en grupo, no tienen por qué ser necesariamente aprendizaje cooperativo.

Determinados autores (Smith & MacGregor, 1992; Tolmie, Topping, Christie, Donaldson, Howe, Jessiman, Livingston, & Thurston, 2010) consideran que el aprendizaje colaborativo es una estrategia de interacción capaz de generar aprendizajes, y el aprendizaje cooperativo supone un enfoque estructurado con mayor cuidado. En esta misma línea, Dillenbourg (1999) puntualiza la diferenciación, cuando afirma que en las situaciones de colaboración es posible que no ocurran todas las interacciones que nosotros como docentes esperamos para desarrollar un aprendizaje de calidad en todo el alumnado. Esto mismo quiere decir, que la necesidad de contar minuciosamente con la acción de cada uno para que la participación alcance las metas finales solo ocurre en situaciones de cooperación.

Un ejemplo que denota como todo lo colectivo no tiene que ser necesariamente aprendizaje cooperativo, son los trabajos grupales desarrollados en el aula. Cuando proponemos un trabajo en el que el alumnado se divide las tareas y cada uno funciona de forma aislada sin participar o supervisar en las intervenciones del resto de sus compañeros, siendo finalmente grapado como un trabajo conjunto, nos encontramos que el trabajo ha sido grupal pero no cooperativo. A pesar de que por medio de la colaboración con los demás, también se puedan conseguir niveles superiores de actividad cognitiva (Das, 1994). Las actividades colaborativas en ningún caso se producen como fruto de un adecuado feedback positivo entre compañeros, y por consiguiente todos no tienen por qué mejorar los resultados. En

definitiva, las actividades cooperativas se definen como aquellas actividades en las que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garaigordobil, 2002). Con otras palabras, la colaboración no supone nada más que una filosofía de interacción para llegar a un fin común. Una estrategia donde los participantes se unen para repartir las tareas, trabajan por separado, para luego juntar sus partes y formar el proyecto final. Mientras que la cooperación es la interacción didáctica diseñada para facilitar que un producto final sea el resultado de la interacción con los individuos del mismo grupo (Ovejero, 1990).

Cooperar viene a ser trabajar en común por medio de la acción, es decir, ajustar el trabajo mediante nuevas operaciones de correspondencia, reciprocidad o complementariedad. Durante ese trabajo los participantes interactúan activamente, produciéndose una comunicación y un acuerdo entre todos los miembros del grupo en un sistema operativo único, cuyos propios actos de cooperación constituirán las operaciones integrantes (Pons, González Herrero, & Serrano, 2008). De estas líneas, J. J. Barba Martín (2011) extrae dos características básicas, que son: (a) los objetivos se han de alcanzar por todos los participantes; y (b) todos participan en el desarrollo de la actividad.

Designar tareas a un grupo sin estructura y sin roles definidos se considera trabajo en grupo, que no es lo mismo que aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo como tal no toma en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del alumnado, y con éste se da la desigualdad en cuanto al trabajo invertido. Es decir, siempre habrá estudiantes que harán todo o la mayoría del trabajo, mientras que otros contribuyan con muy poco o nada. El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias que incluye la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, como una parte integral del proceso de aprendizaje (Kagan, 1994).

Una actividad, por tanto, será cooperativa si el alumnado para conseguir el objetivo necesariamente requiere de la ayuda entre iguales. Constatando que uno de los “efectos positivos más destacables que tiene planear las actividades de forma cooperativa, es el incremento de ayuda que obtienen los menos dotados” (Rodríguez

Gimeno, 2002, p. 47). Por ende, el aprendizaje cooperativo se presenta con un valor primordial en las dinámicas de comprensión. Proporcionan vivencias y experiencias que permiten el progreso personal y colectivo, la socialización, la autoestima positiva y la empatía entre el alumnado más y menos dotado (Armengolt Herrera, 2011). Pero para ello se han de constituir cuatro componentes básicos que según Orlick (2001) son: (a) cooperación; (b) aceptación; (c) participación; y (d) diversión.

Los primeros pasos del alumnado durante el proceso de aprendizaje cooperativo requieren de un tiempo para asumir esta nueva situación para que sea educativa, ya que pueden generar pequeños conflictos de socialización (J. J. Barba Martín, 2011; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Velázquez Callado, 2004). Según estos autores se necesitan estrategias para el diálogo que deben aprenderse para superar las primeras fases del conflicto.

A partir de esta aproximación ante el concepto de aprendizaje cooperativo, podemos extraer que el alumnado aprende a ayudarse siendo capaz de trabajar en grupo autónomamente. Desarrollar habilidades sociales y regular los conflictos, desplegando habilidades afectivas hacia sus compañeros y compañeras.

5. Características del Aprendizaje Cooperativo

Para que los efectos del aprendizaje cooperativo sean verdaderamente eficaces, el aprendizaje cooperativo debe cumplir una serie de requisitos imprescindibles. En la actualidad numerosos autores reconocen cinco características, sin las cuales no puede haber aprendizaje cooperativo (Conard, 1990; Dyson, 1997; Grineski, 1996; Johnson, Johnson, & Holubec, 1984; Johnson & Johnson, 1994; Rué Domingo, 1989; Strachan & MacCauley, 1997; etc.). Estas son: (a) interdependencia positiva; (b) interacción promotora; (c) responsabilidad individual; (d) habilidades interpersonales y de pequeños grupos; y (e) procesamiento grupal. De este modo en los siguientes subapartados se irán analizando los diferentes aspectos y elementos básicos que han de tener todo tipo de enseñanza que se considere cooperativa.

5.1. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo

De manera informal, se puede considerar como “yo te necesito y tú me necesitas para conseguir nuestro objetivo”. Se trata de comunicar al alumnado la meta grupal, donde entiendan que son responsables del aprendizaje de sus compañeros, asegurándose que todos aprenden adecuadamente.

Para poder tener éxito todos los estudiantes confían unos de otros, para completar la tarea diseñada. Por un lado, cada uno de los miembros del grupo ha de ser conscientes de la importancia de su aportación, así como de sus acciones y la estrategia de aprendizaje. Por otro lado, han de saber la importancia de sus reflexiones en cuanto a las aportaciones de sus compañeros.

El resultado de cada uno, depende de las aportaciones de todos, siendo el trabajo la suma de todos, y no por separado. En este momento los niños y niñas aprenden directamente actitudes, valores, habilidades que no pueden obtener de los adultos. Evidencian aprendizajes que luego verbalizaran y que les permitirá ir adquiriendo mayores cotas de conocimiento. Aspecto muy difícil si nos remontamos a una metodología directiva de clase magistral.

Ovejero (1990) y Velázquez Callado (2004) consideran esta característica como un elemento de *objetivo de grupo*. Donde el equipo debe trabajar para que todos sus miembros, sin excepción alguna, alcancen el objetivo grupal.

5.2. Responsabilidad individual dentro del trabajo colectivo

Se refiere a como los estudiantes asumen la responsabilidad de completar su parte dentro de la tarea, con el objetivo de que su grupo obtenga éxito, tanto para hacer su papel en lo acordado, como en el compromiso con sus compañeros a la hora de intervenir en el aprendizaje. Sin dicho esfuerzo individual, el grupo no tendrá éxito y fracasará en su objetivo.

Cada componente del equipo no puede permanecer como un mero ayudante pasivo, sino aportar su experiencia reciente, visión y posibilidades de solución, en los progresos propios y en el de sus respectivos compañeros. Según Pliego Prenda (2011) se trata de configurar una responsabilidad en cada miembro del grupo logrando establecer un elevado grado de igualdad, importancia y protagonismo, puesto que sin su intervención personal no seríamos capaces de completar el resto de tareas.

A partir de este momento el alumnado comienza a compartir y a generar situaciones de autonomía, ya que los más altos niveles de competencia se darán cuando se promueva la discusión en conjunto, el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.

En los grupos de aprendizaje cooperativo, la tarea está claramente definida y estructurada. Si el proyecto es demasiado grande, se dividen en tantas partes como se estime, para especificar claramente las tareas individuales y que finalmente cada alumno sepa qué debe hacer en el producto final (Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2013).

Estas estrategias de responsabilidad, intentan evitar los considerados “viajeros gratuitos” (Dyson, 2010) o el “efecto polizón” (Slavin, 1987). En definitiva que un determinado colectivo de alumnado descargue todo el trabajo en los demás, mientras que él o ella se vea beneficiado de los resultados que han conseguido el resto de sus compañeros sin su participación activa.

5.3. La interacción cara a cara entre los participantes

Se conoce como el estímulo mutuo y el diálogo necesario para mejorar todo el proceso (Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1984). Es necesario que los componentes del grupo trabajen muy próximos entre sí, siendo importante que para poder desarrollar habilidades de comunicación y habilidades sociales los estudiantes estén en contacto directo unos con otros. Ese grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las aportaciones comunicativas y emocionales en el propio grupo, es lo que se denomina como grado de mutualidad variable (Pliego Prenda, 2011).

Esta misma característica es lo que Velázquez Callado (2004, 2013) denomina como *interacción promotora*. Necesariamente conlleva que cada miembro tienda a animar a sus compañeros, a apoyarlos cuando tienen dificultades y a reforzar sus ideas, con la finalidad de cumplir con éxito la tarea asignada.

El esfuerzo de asumir un reto cooperativo, debe motivar al alumnado, convirtiéndose en un incentivo de aprendizaje cognitivo y emocional por las aportaciones recíprocas con los compañeros y compañeras. Así, la metodología cooperativa será el vehículo en que el alumnado desarrolla sus aprendizajes sociales, significativos y reflexivos. Se trata de aprender que cuando uno aporta sus experiencias a los demás o simplemente anima a sus compañeros, será recompensado con las de los otros cuando le hagan falta. De manera que todos y cada uno de los alumnos y alumnas trabajan para el resto, a la vez que los demás trabajan para ellos. Las personas han de aprender a ver las situaciones y los problemas desde más de una perspectiva que la suya, a través de las interacciones y la misma diversidad de sinergias procedentes de sus compañeros (Ovejero, 1990).

5.4. Habilidades interpersonales y de pequeño grupo

Son los comportamientos que al trabajar en contacto directo, el alumnado se ve forzado a desarrollar y mejorar. Son las habilidades de relación posibilitando la comunicación libre y fácil entre el grupo. Los componentes son: la escucha, la toma de decisiones de manera conjunta y la proporción de feedback.

Según Velázquez Callado (2013) la dinámica efectiva de cualquier grupo cooperativo se basa en la premisa de que las habilidades sociales sean la clave de la producción del equipo. Esta eficacia en las habilidades sociales ligadas en las tareas cooperativas es lo que Lobato (1998) agrupa en dos categorías: (a) las destrezas, necesarias para conseguir el éxito en la tarea; y (b) las habilidades relacionales, favorecedoras de la cohesión grupal en el aula y la capacidad para aprender desde la interdependencia de los compañeros.

El alumnado es el que gestiona los aprendizajes y los progresos, aprenden a apreciarse y a confiar en los demás. La capacidad de

trabajar en equipo es lo que les permite enriquecerse a partir de las aportaciones verbales que le puedan transmitir el resto de sus compañeros. También son las ejemplificaciones que unos hacen sobre los otros o las correcciones sobre lo realizado. El grupo debe conocerse, respetarse y confiar en sí mismo como persona individual y como la suma de individuos, asumiendo que ellos mismos también han de gestionar sus propios conflictos.

En este caso el alumnado está produciendo y forjando su identidad social coherente e integrada. Pues es a través de las relaciones sociales donde desempeñan los diferentes roles, comienzan a percibirse a sí mismos, se dan cuenta de sus similitudes y de sus diferencias, aprenden a apreciarse y a confiar en los demás (Kohlberg, 1963, 1992; Ruiz Omeñaca, 2004).

5.5. Procesamiento grupal

Relacionado con el diálogo abierto y las propias experiencias el alumnado evalúa lo que ha sucedido para mejorar. El grupo va reflexionando toda la información que se le ofrece y, cada miembro del mismo la incorpora para que todos puedan mejorar la solución de la tarea. Saben que la consecución de los refuerzos positivos dependerá no sólo de los resultados técnicos, sino también de un resultado mínimo que deben conseguir todos y cada uno de los alumnos y alumnas de la clase.

El alumnado debe ser capaz de reflexionar y valorar las actividades realizadas, sus comportamientos y consecuencias, esto les permitirá ser más eficaces y corregir o mejorar lo realizado para actividades venideras. Durante la evaluación analizan las causas y consecuencias de las acciones, tanto técnicas como las que surgen a partir de la convivencia. Este modelo de evaluación supone considerar al alumnado como “el mejor de los jueces, a partir de la participación de las actividades encomendadas por el maestro dentro del aula” (Rodríguez Aparicio, 2009, p. 132).

El modelo de evaluación formativo y grupal que se plantea es utilizado como un complemento de otros modelos de evaluación (López Pastor, 2004; López Pastor, Monjas Aguado, Manrique, Barba

Martín, & González, 2008; Santos Pastor, Castejón Oliva, & Martínez Muñoz, 2012). Este modelo se basa en la idea de que una reflexión del alumnado hacia su propia actividad le permitirá una mejora en su desempeño, ya que son capaces de autoanalizar sus fallos y aciertos, corrigiendo aquello que pueda mejorar su labor dentro del aula. Esto mismo les permite conocer su percepción sobre su quehacer educativo, su postura dentro de la disciplina que ejercen y las dificultades que han encontrado en su labor. Todo ello, mejorable durante los nuevos intentos de la actividad que desarrollan, si se ha realizado una evaluación adecuada.

5.6. Sinopsis de las características del Aprendizaje Cooperativo

Una vez analizadas todas y cada una de las características del aprendizaje cooperativo, comprobamos como cada uno de los estudiantes está pendiente de sus resultados, pero también de la progresión de sus compañeros, un proceso que va de lo más individual hasta llegar a lo grupal. En este sentido, el aprendizaje cooperativo influye de manera muy positiva en la aceptación e interrelación social, las habilidades cognitivas y la motivación por la materia en general (Prieto Saborit, 2009). Las personas experimentan en estas situaciones sentimientos de pertenencia al grupo, de aceptación y de apoyo. Se podría deducir que el aprendizaje cooperativo tiene una gran preocupación por la socialización del alumnado que lo práctica, ya sea por la consecución del logro común, la necesidad de un diálogo o la manera con la que se animan los unos a los otros.

Durante el desarrollo social del aprendizaje, de forma consciente e inconsciente el alumnado va desarrollando situaciones y resolviendo actividades desde la variedad de perspectivas que caracterizan la individualidad de los miembros del grupo. Unas sinergias capaces de establecer un desarrollo social sano en el aula, y de aprendizaje constructivo (Robinson, 2001). Además de desarrollar un autocontrol y una convivencia fraterna, debido a los valores que se respiran en las nuevas organizaciones del aula (Fraile, 2008). En definitiva, solo hay aprendizaje cooperativo si hay diálogo auténtico en el grupo, un diálogo con vocación de convencer y con validez para corregir y matizar los argumentos (Learreta, 2005), aspecto que solo se consigue

si el alumnado trabaja junto durante un tiempo y proporciona en equipo la calidad a los trabajos que se demandan (J. J. Barba Martín, 2011; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Grineski, 1993; Ovejero, 1990; Pujolàs Maset, 2008; Velázquez Callado, 2004).

El aprendizaje cooperativo es una metodología que hay que enseñar, asimilar y comprender. Siendo necesario que todos y todas en el aula tomen conciencia de las ventajas que este procedimiento metodológico les puede infundir. Un concepto que según Pujolàs Maset (2008) define como participación igualitaria, a través del cual se incide en la interacción simultánea y entre iguales para optimizar los aprendizajes integrales de la persona.

6. Estructuras de enseñanza en el Aprendizaje Cooperativo

Ante los elementos ya descritos que consideran a una actividad como cooperativa. Existen varias estructuras de aprendizaje cooperativo que cumplen adecuadamente las cinco características y que están siendo utilizadas de forma eficiente en las aulas, aumentando al máximo las posibilidades del alumnado de forma individual (Llopis, 2011). Todas las estructuras que vamos a describir resultan ser aplicables a todas las edades, niveles y materias (Johnson & Johnson, 1985), encontrándose relacionadas con el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas, el grado de interacción y los métodos de evaluación (Ovejero, 1990). Estas estructuras son:

6.1. El modelo de Jigsaw o técnica de rompecabezas

El modelo también conocido como *puzzle de Aronson*, fue diseñado por Aronson (1978). La idea central de esta técnica consiste en las siguientes características: (a) dividir al grupo-clase en equipos de trabajo heterogéneos en sexo, etnia y nivel, durante varias semanas, asimismo los grupos oscilarán entre cuatro y seis estudiantes; (b) cada uno de los miembros del grupo se responsabilizará y encargará de un aspecto del tema de la tarea a realizar, ya que la tarea se divide en tantas partes como miembros componen cada grupo, de la que llegará a convertirse en un experto; (c) dominada la tarea encomendada por cada uno, se intercambian la información hasta que todos sean

conocedores de los contenidos del resto de sus compañeros; (d) los estudiantes serán evaluados de forma individual o grupal de todas las partes del trabajo; y (e) los grupos consiguen la recompensa que reconozca el éxito.

6.2. El modelo de Student Team Learning

Diseñado por Slavin (1986) se resume en la utilización de metas en los que el éxito grupal solo puede ser alcanzado si todos los miembros del grupo aprenden los contenidos adecuadamente. Las características fundamentales son las siguientes: (a) los estudiantes se agrupan durante unas seis semanas en grupos heterogéneos de entre cuatro y seis miembros; (b) se ayudan unos a otros hasta dominar los materiales presentados por el profesor; (c) cada estudiante es evaluado individualmente; y (d) los grupos consiguen algún tipo de recompensa que reconozca su éxito, solo si se demuestra que todos los integrantes del grupo han aprendido.

Dentro de este mismo modelo encontramos cinco métodos similares, también cooperativos, los cuales Ovejero (1990) distingue como: *Student Teams Achievement Divisions (STAD)*, *Teams Games Tournaments (TGT)*, *Team Assisted Individuation (TAI)*, *Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC)*.

- El primero de ellos, el modelo *STAD* es el más simple y se ajusta de forma similar a la descripción del *Jigsaw o puzzle de Aronson*, puesto que asignado el tema todos los miembros del grupo han de dominarlo. El matiz es que para finalizar, el alumnado pasa por una prueba individual sin que exista la posibilidad de recibir ayuda de sus compañeros. Algunos docentes a partir de esta prueba comparan los resultados individuales con la calificación media del grupo, obsequiando con unos puntos extra que serán sumados a los del equipo para formar la puntuación grupal.
- El método *TGT* sustituye la evaluación individual por torneos entre equipos, añadiendo un elemento competitivo a la enseñanza con el fin de ganar puntos para su respectivo grupo.
- El método *TAI* fue especialmente diseñado para la enseñanza de las matemáticas combinando aspectos individuales y la

cooperación, basándose en la utilización de problemas reales y objetos manipulables. En un primer lugar el alumnado aprende según sus posibilidades para posteriormente juntarse con otros compañeros e intercambiar información. Así, cada semana se suman las unidades completadas por todos los miembros del equipo otorgando certificados o recompensas grupales. Ante esta estructura el alumnado mutuamente se responsabiliza de revisar lo aprendido, resolver dudas y problemas que puedan surgir.

- Por último, el método *CIRC*, fue especialmente diseñado para la lectura y la escritura. Los equipos se organizan de forma heterogénea, en el que los miembros del equipo sean provenientes de grupos de nivel, etnia y sexo distinto. El aspecto novedoso de esta estructura cooperativa es que el alumnado no se presenta al examen hasta que los compañeros del grupo determinan que está preparado.

6.3. El modelo de Learning Together

Diseñado por Johnson y Johnson (1975) los grupos de dos a seis integrantes, abordan una única tarea, en la cual todos deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo. Este modelo presenta cinco pasos: (a) selección del tema o contenido a trabajar; (b) toma de decisiones para dividir la tarea en tantas partes como miembros en el equipo existan; (c) trabajo en grupo donde se ayudan y trabajan de forma individual hasta que entre todos dominan la materia; (d) discusión libre para intercambiar debidamente los conocimientos y la información adquirida; y (e) supervisión de la tarea y corrección de errores. Ante estos pasos se incorpora la entrega de puntos individuales, dependiendo de la media aritmética que los miembros del grupo obtengan en el examen individual, se añadirá una recompensa al equipo con lo que se incrementa la responsabilidad individual y la forma con la que se preocupan por los demás.

6.4. El marcador colectivo

Diseñado por Orlick (1990) plantea que los estudiantes organizados en pequeños grupos, tienen la responsabilidad individual de completar su parte dentro de la actividad compartida. De manera que cada uno

obtiene una puntuación que se suma al marcador colectivo del equipo o de la clase, con el fin de poder canjearlos por materiales, por ejemplo que puedan amenizar el tiempo de ocio de sus recreos. Para que esta estructura tenga una finalidad aún más axiológica, los puntos de los materiales suelen ser altos, para que el alumnado se vea en la obligación de tener que acercarse a otros compañeros y con la suma de sus puntos puedan llegar a recompensas superiores. Una de las ventajas principales que encontramos en esta técnica cooperativa es el respeto hacia los ritmos y posibilidades de cada uno de los miembros del equipo. Cada uno sabe cual es su tarea y todos supervisan las de todos, pero la complejidad de los ejercicios y las actividades se encuentran contextualizadas de forma individual.

Para poder entender esta estructura cooperativa, las características son: (a) todos los participantes actúan de forma individual en un grupo heterogéneo de edad, sexo y nivel, realizando una tarea encomendada y asignada por el profesor; (b) los estudiantes reciben puntos en función de una serie de criterios, siendo cada persona la responsable de controlar su puntuación; (c) los puntos obtenidos por cada miembro del equipo se suma a un marcador colectivo del grupo o de la clase; y (d) se establecen recompensas lográndose el número de puntos determinado.

6.5. Group Investigation

Diseñado por Sharan y Sharan (1976) se trata de que los estudiantes creen sus propios grupos de entre dos y seis miembros, para tratar de investigar de forma cooperativa un tema que posteriormente se expondrá a toda la clase. En ese momento, cada alumno individualmente elabora su tarea llevando a cabo las actividades y el informe para la presentación en gran grupo. Durante la investigación la discusión y la planificación de tareas son primordiales para que el proyecto culmine con éxito entre todos los miembros que elaboran el trabajo.

Esta estructura cooperativa es propia de estudiantes de mayor edad, donde la autonomía y la resolución de conflictos puedan ser llevadas a cabo con coherencia y sentido común. Un proceso adquirido cuando

se ha lleva trabajando la cooperación durante un tiempo (Ovejero, 1990).

Como resumen, las características son: (a) los participantes configuran sus propios grupos heterogéneos en edad, sexo y nivel, realizando una tarea encomendada por el profesor; (b) los estudiantes se dividen y planifican el contenido; (c) cada miembro del equipo investiga su cometido elaborando un informe individual; (d) establecen momentos de discusión, intercambio de conocimientos, siempre respetando los plazos de elaboración; y (d) una vez conocidos todos los apartados de cada compañero se presenta el proyecto a toda la clase.

6.6. Co-op Co-op Play

Este método fue diseñado por Grineski (1996), estando muy relacionada con la estructura de Learning Together desarrollada por Johnson y Johnson (1975). Ante este modelo se recuerdan las conductas que facilitan la acción de la cooperación y la animación al resto del alumnado, pudiendo distinguir las siguientes características: (a) el docente es quien explica la actividad y selecciona el tema a investigar; (b) los estudiantes son agrupados de forma heterogénea y reducida entre dos y seis miembros, recordando la importancia que tiene la cooperación en el trabajo para alcanzar el éxito de la actividad; (c) se supervisa el trabajo y las conductas del alumnado por parte del docente; (d) tras completar la actividad, se lleva a cabo la evaluación del grupo orientada a descubrir cuales han sido las dificultades y cuales las acciones que han permitido conseguir el objetivo; y finalmente (e) el docente anima al alumnado a pensar y compartir cómo se pueden buscar variantes de la actividad que la hagan más enriquecedora o compleja.

Podríamos comprobar la característica principal de este método cooperativo es la supervisión del apoyo ofrecido por los compañeros a la hora de reforzar las habilidades y los comportamientos que faciliten que el grupo alcance su objetivo. Otro de los aspectos interesantes en esta estructura, es que en la evaluación se recogen ideas que facilitaron y dificultaron el logro del objetivo propuesto.

6.7. Piensa, comparte y actúa

Según Velázquez Callado (2004) es una estructura adaptada de otra desarrollada por Kagan (1992), y que configuró Grineski (1996). En ella el profesor propone un desafío cooperativo, uno que requiera la ayuda de todos para poder ser resuelto. En este caso cada alumno piensa de forma individual las soluciones para resolverlo, para después exponerlo al resto de sus compañeros. De esta manera, el grupo consensúa y elige de entre todas las soluciones la más eficaz. Una vez que se ensaya tienen una segunda opción para poder mejorarla y conseguir el reto propuesto.

Velázquez Callado (2004) considera que dentro de esta misma estructura sería muy interesante analizar las emociones producidas en cada uno de los miembros del equipo de investigación cooperativa. Analizar los miedos, sentimientos y temores a la hora de producir una idea, como analizar las emociones adoptadas por las otras personas una vez que se le han corregido sus ideas influirán en la eficacia de las siguientes soluciones consensuadas.

6.8. El descubrimiento compartido

Elaborado por Velázquez Callado (2003) una vez constituidos los equipos heterogéneos propone diferentes retos al alumnado que son modificados a medida que el grupo va progresando, al mismo tiempo que aumenta su dificultad y el número de integrantes en el equipo para enfatizar las relaciones sociales con otros compañeros de la clase. En esta estructura las principales características son: (a) la configuración de grupos heterogéneos; (b) para conseguir otro reto los miembros del equipo son los responsables de dominar todas las respuestas y de conseguir que sus compañeros lo hagan también; y (c) se elabora un proyecto en gran grupo que se muestra a la clase. Con respecto a las recompensas, se otorgan en función de la calidad del trabajo realizado, con base a unos parámetros previamente (re)definidos entre el docente y el alumnado.

La progresión desde el trabajo por parejas hasta llegar a gran grupo, puede ser la que nos propone Pérez Pueyo (2005) en su Estilo Actitudinal, donde la pareja por afinidad tiene que juntarse con otra

para formar un grupo de cuatro, que posteriormente se juntará con otro para formar un grupo de ocho, y así sucesivamente hasta llegar a gran grupo. Por afinidad se entiende como la adecuación de intereses u otras circunstancias que hace a la persona elegir y acercarse a otra. Con este modelo, los grupos van mejorando las propuestas elegidas, consiguiendo una mayor autonomía, respeto en los ritmos de aprendizaje y socialización.

6.9. Ventajas e inconvenientes de las técnicas de Aprendizaje Cooperativo

Traver y Gracia (2004) consideran que las diferentes estructuras han mostrado su eficacia para educar y promocionar actitudes positivas hacia la escuela, el estudio y el compañerismo entre el alumnado. Otra de sus cualidades es la empatía para ponerse en el lugar del otro y hacer atribuciones de ensalzamiento del yo para sí mismos y para sus compañeros (Aronson, 1978). La eficacia de esta estructura se centra sobre todo en la mejora de la autoestima y el sentido de eficacia personal (Simoni Rosa, Santillana Romero, & Yáñez Méndez, 2013).

Puesto que la tarea se divide en diversas secciones y se trabaja por expertos es una condición que marca la cooperación y la responsabilidad recíproca entre el alumnado (Díaz Aguado, 1993). Favoreciendo que el aprendizaje se desarrolle en dos factores importantes (Traver, 2005) como: (a) nadie puede lograr nada positivo sin la ayuda de otra persona del grupo, es decir, el éxito solo puede lograrse si hay cooperación entre el alumnado dentro del grupo; y (b) todo el alumnado, sin importar el estatus en la clase, está en condiciones de brindar a sus compañeros y compañeras un obsequio único de conocimientos. Una información divergente y personal de la que nada más dispone cada estudiante dentro del grupo.

De forma que alumnos y alumnas con altas o bajas capacidades, son capaces de desarrollar logros académicos cuando participan en actividades basadas en estructuras de aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990; Torrego Seijo et al., 2011). Todo el alumnado se beneficia del trabajo cooperativo porque son sus compañeros los que le animan a aprender, pero además se suele aprender mejor cuando se explica a otros los propios conocimientos.

Sin embargo, un problema asociado a esta estructura (Allan, 1991; Matthews, 1992) es la opinión de aquellos padres y madres que pueden afirmar que esto es un recurso para considerar algunos alumnos como profesores jóvenes y restar trabajo al docente o simplemente reducir las capacidades de aquellos alumnos con más capacidades. Pero lo que no cabe duda es como afirma Slavin (1999) que ante estos métodos los estudiantes aprenden contenidos nuevos y progresan más rápidamente que con una enseñanza más tradicional. Una situación más que suficiente como para que podamos apostar por ella a pesar de los obstáculos que nos podamos encontrar.

6.10. Conclusión a las técnicas de Aprendizaje Cooperativo

Una vez tratadas las diferentes estructuras que comparte la metodología del aprendizaje cooperativo, se podría resumir como la aplicabilidad de cualquier método supone una mejora de rendimiento, el desarrollo de actitudes y la integración social del alumnado. Al mismo tiempo, los estudiantes son mucho más solidarios por medio de las acciones que comparten con ayuda en lo concerniente a un tema, ese sentimiento de pertenencia es lo que les va a concienciar de los intereses comunes que tienen que lograr. Unos intereses que solo pueden ser cumplidos si todos los miembros del grupo comparten las mismas ideas, propósitos y responsabilidades colectivas. Es decir, construyendo, asumiendo y participando del mismo proyecto, que a pesar de ser en sus albores ideas y conocimientos muy diversos, han sido capaces de consensuar y ponerse de acuerdo.

Al principio el alumnado responde más a la orientación del interés personal pero, si trabajamos con estructuras cooperativas, derivará hacia el interés social con tendencia al universal. Para ello, conviene tratar como la práctica cooperativa se consigue a través de claves que promocionan que el diálogo y la comunicación sea el vehículo conductor del conocimiento, aspecto que abordaremos a continuación.

7. Claves para la aplicación del Aprendizaje Cooperativo

La nueva época en la que nos encontramos se organiza a través de redes sociales, una visión global y descentralizada, donde el poder se comparte, los equipos y la cooperación son un elemento clave y la

planificación cuenta con la diversidad como riqueza (Llopis, 2011). Pero no podemos olvidar que para desarrollar un enfoque abierto, es necesario que los ciudadanos sepan participar en diversos contextos, reclamar derechos, consensuar y aportar iniciativas desde la responsabilidad, el respeto y las capacidades humanas.

Una situación que proporcionará recursos desde la escuela para resolver las distintas situaciones que se van encontrando, sepan interpretar los acontecimientos y se desenvuelvan en la vida de una forma activa. Todo ello, provocado desde el aprendizaje cooperativo. Puesto que sus efectos ofrecen a cada ser humano la apertura, creatividad y la fuerza para llegar al cambio personal y social que tanto demanda la sociedad actual. Un cambio que se centra en comprender en que los mejores resultados vienen de la mano de personas que trabajan juntos luchando por los mismos objetivos y no de personas individuales que defienden y esconden sus aprendizajes. Para hacer real la propuesta, todas las personas a pesar de la diversidad de aprendizajes, de las diferencias culturales o sociales, deberán tener igualdad de oportunidades. Aprender así en las escuelas supone una manera de democratizar (Llopis, 2011).

Por ello y llegados a este punto, centrémonos en la estructuración de las situaciones de aprendizaje cooperativo que tienen que desarrollarse para que la aplicación de aprendizajes de forma cooperativa puedan ser organizados eficazmente desde el aula

7.1. Número de integrantes en los equipos

El *tamaño* del grupo, ha de oscilar entre *dos y seis miembros* (Johnson & Johnson, 1984). Siendo seis el número límite, ya que más miembros constituiría un número demasiado grande, dejando a los demás que hagan el trabajo. Esta descarga de responsabilidades es conocida como *efecto polizón o viajeros gratuitos* (Dyson, 2010; Kerr & Bruun, 1981; Slavin, 1987). Además, agrupar en un número más elevado de seis miembros daría comienzo a situaciones de liderazgo o imposición de criterios que desvirtuarían la progresión del aprendizaje cooperativo.

Los grupos de aprendizaje cooperativo necesitan ser suficientemente pequeños para que cada uno se comprometa en conversaciones mutuas

mientras están realizando las metas grupales. El desarrollo de un grupo tiene su fundamento en el proceso dinámico, un proceso que se inicia desde que se consigue una responsabilidad individual y es compartida por medio de la interacción entre los componentes del equipo. Este hecho tiene sentido si existe una meta común y las tareas de las personas son interdependientes, ya que necesitan de la cooperación de todos para completar un trabajo.

7.2. Composición del grupo

En segundo lugar, podemos analizar la *asignación* del alumnado al grupo. Conviene que sean heterogéneos en sexo, etnia y nivel; con el fin de mejorar la calidad del razonamiento y aumentar las perspectivas en los que sus integrantes proceden de diferentes ámbitos y tienen distintas aptitudes (Grineski, 1996; Barret, 2003; Dyson 2003; Bähr, 2005; Gröben, 2005; Velázquez Callado, 2004, 2013). Esa potencialidad individual en la persona que infunde el carácter heterogéneo en los grupos es lo que se denomina como fantasía de la homogeneidad (Rué, 1991). Según Fernández Arenaz (1997), la uniformidad no es más que una falacia, rica que supone la convergencia de ideas e interacción entre personas. De este modo, el alumnado podrá (Johnson & Johnson, 1999): (a) exponer ideas variadas, con múltiples perspectivas y diferentes métodos para resolver los problemas; (b) generar más desequilibrios cognitivos, que estimulan el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo social; y (c) se involucren en un pensamiento más elaborado.

En una sociedad diversa como es la nuestra y de la que se espera que sus ciudadanos se desenvuelvan en entornos comunitarios totalmente heterogéneos, cobra fuerza la idea de una escuela inclusiva y divergente donde la diversidad sea el eje vertebrador de las dinámicas educativas. Por esta razón, debemos pasar del error de agrupar por capacidades (Ferrandis Torres, 1988), o de la lógica de la homogeneidad (Brown, Nietupski, & Hamre-Nietupsky, 1987) y pasar a la constitución de grupos heterogéneos (Bustos Jiménez, 2011; Velázquez Callado, 2013).

Otro de los aspectos dentro de esta misma clave cooperativa, es determinar qué alumnado conformará cada uno de los grupos,

existiendo diversas estrategias. Desde dejar al alumnado total libertad para elegir a sus compañeros, hasta que el profesor forme los grupos en función de una serie de criterios, pasando por formarlos al azar (Pérez Pueyo, 2005; Velázquez Callado, 2010; Velázquez Callado, Fraile, & López Pastor, 2014).

7.3. Estabilidad en el tiempo

Los *grupos estables*, se alargan en el tiempo, permitiendo que el alumnado prolongue la convivencia. Así, se elimina la posibilidad de que algún alumno o alumna evite resolver conflictos esperando que al día siguiente se cambien los equipos. Considerando que en los grupos poco estables no es tan importante afrontar el problema y buscar soluciones (J. J. Barba Martín, 2011).

La estabilidad de los grupos permite que tras varias sesiones y la percepción de éxito común, consiga aumentar el consenso en las decisiones relativas a la actividad. Por esto, se considera que los grupos estables que han permanecido como mínimo un trimestre (Ovejero, 1990) permiten conseguir en el alumnado la percepción de importancia del resto de los compañeros, el fomento del diálogo y la mejora de las relaciones a largo plazo, pese a que en los primeros días el número de conflictos pueda aumentar. Si bien es cierto existen otras investigaciones que han planteado que en menos tiempo también se han conseguido determinados resultados (J. J. Barba Martín, 2011).

7.4. Paradas de reflexión

Las reuniones durante la actividad, son las paradas que la clase y los grupos realizan para juntarse y dialogar. Éstas (Antolín de la Fuente, 2005) son: (a) paradas en pequeños grupos para buscar nuevas estrategias y soluciones para la actividad que están realizando; (b) paradas en gran grupo para aclarar dudas y temas comunes sobre la actividad; y (c) paradas en gran grupo para resolver los conflictos que surgen ante la convivencia.

La exposición dialógica de las diferentes perspectivas por parte de los participantes se ha de enfrentar con el juicio de los compañeros, con el fin de que la medida (re)educativa que surja de la voluntad grupal

facilite la relación, la integración y el respeto. A la vez que contribuye al desarrollo de la cooperación, el conocimiento y la solidaridad (Ruiz Omeñaca, 2004; Torrego Seijo, 2001; Velázquez Callado, 2013).

7.5. Disposición del aula

Otro aspecto es la *disposición* del aula. A pesar de que veremos este aspecto en otro apartado, las reuniones deberían ser siempre en círculo y estar lo suficientemente cerca unos de otros como para comunicarse eficazmente sin que les estorben los otros grupos. Este hecho facilitará la accesibilidad al docente a cada uno de los grupos (J. J. Barba Martín, 2007; Johnson & Johnson, 1994; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004).

7.6. Interdependencia entre los miembros

Asumiendo las características del aprendizaje cooperativo, otra de las claves fundamentales es tener siempre presente la *interdependencia positiva entre los miembros del equipo* (Barrick, Bradley, & Colbert, 2007; Cohen, 1994; Manning & Lucking, 1993; Slavin, 1988; Stewart, 2006). Ya que determina el grado en el que los miembros se necesitan unos a otros para poder completar los proyectos y cubrir sus necesidades (Barrick et al., 2007). En esta misma línea, Maté Cella (1996) estima que el valor de las aportaciones de cada uno, ayuda en el progreso y la satisfacción de todo el alumnado, un valor que solo cada persona posee, puede compartir y ampliar si se desarrolla en grupo. De hecho, para Barrick y colaboradores (2007), la interdependencia es el motivo que marca la diferencia entre un equipo y un grupo.

Así, el uso de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo pone énfasis en el diseño de actividades que deben implicar interdependencia entre los miembros del equipo y que requieren de interacción personal entre ellos para poder alcanzar los resultados.

7.7. Recompensas positivas

Una forma posible para dinamizar todo este entramado cooperativo podría centrarse en la explicación conductista de entrega de criterios de éxito o reconocimientos de refuerzos positivos, *recompensas* que mejoren la motivación para ayudar y estimulen el aprendizaje personal (Johnson & Johnson, 1984). Según Kelley y Thibaut (1969) una estructura cooperativa que refuerce su éxito e incida en la calidad del trabajo en grupo.

Esa motivación extrínseca para incentivar la preocupación por los demás, recrea que el sector del alumnado más aventajado en un determinado contenido curricular, sienta la necesidad de ayudar a otros compañeros y compañeras menos avanzados en esa temática, corroborando sus aprendizajes. El desarrollo de un ambiente idílico que propicie y facilite conocimientos, se ejercite una ciudadanía responsable y estén presentes valores como la amistad, el respeto mutuo y la solidaridad, es lo que se conoce como cohesión del grupo (Pujolàs Maset, 2008).

7.8. Supervisión y evaluación de aprendizajes

En cuanto a la *asistencia* del maestro en las tareas y la supervisión de los trabajos en grupo, han de mejorar el aprendizaje, sugiriendo procedimientos más eficaces y mayores cotas de socialización para trabajar juntos.

Por último, cada grupo ha de ser capaz de reflexionar y *evaluar* su aprendizaje y el funcionamiento de la comunicación para determinar qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no. En consecuencia, tomar decisiones que puedan mejorar las actividades cooperativas que en un futuro se puedan desarrollar. Los grupos para ello disponen de un tiempo suficiente para que realicen su autoevaluación y coevaluación grupal, al final de cada actividad cooperativa, ya sea de forma oral o por medio de una ficha de evaluación estructurada (Johnson & Johnson, 1982; López Pastor, 2006a; Velázquez Callado, 2004).

8. El papel del maestro en el aula

En la sociedad en la que vivimos comprobamos como ciertos estilos de aprendizaje del pasado se han quedado obsoletos a los nuevos cambios que se presentan en la actualidad, de hecho sabemos que el aprendizaje de los niños y niñas cada vez más depende de las interacciones conseguidas y realizadas en el mismo centro, y en relación con la comunidad educativa. Cuanto mejor sean estas interacciones, mejores resultados en el aprendizaje serán capaces de desarrollar (Aubert et al., 2008). Evidentemente, para conseguirlo la primera transformación educativa se inicia desde el profesorado, en la manera que tiene de entender la escuela y la forma con la que se abordan los contenidos. El avance encaminado a proporcionar mejores resultados toma la iniciativa de ceder la participación al alumnado en las tareas de aprendizaje por medio del diálogo.

El problema que encontramos en las escuelas para conseguir la transformación solicitada, es el mantenimiento de la figura de un maestro autoritario, una persona que marca las relaciones en el aula para conseguir un mayor control en la misma. Ante esto se puede recurrir a los trabajos de Fromm (1986, 2006) quien problematiza la relación de la autoridad. Reconociendo dos autoridades destructivas en el ámbito educativo, ya que se imponen a las voluntades del alumnado y su interés en la forma de aprender. Estas son: (a) la *autoridad evidente*, basada en el uso de la fuerza o la agresión física; y (b) la *autoridad anónima*, basada en el uso de la persuasión de la palabra. Ambas con la finalidad de controlar el aula y el orden en el alumnado.

Diferentes autores (J. J. Barba Martín, 2007, 2009; Fernández-Balboa, 2004a, 2004b; Macedo, 1994) recogen la idea de pedagogía venenosa o pedagogía negra de Miller (1998, 2005) cuestionándose como de las escuelas ha desaparecido en gran medida la autoridad evidente, pero continua la anónima. Ante esta manipulación oculta, a través de frases como “esto es por tu propio bien”, “cuando seas mayor lo entenderás” o “que disgusto vas a dar a tus padres si se enteran de que no estudias”, se establece una relación de opresión del alumnado. Pero no solo queda ahí, sino que en ocasiones el alumnado no percibe la

escuela como un espacio de enriquecimiento personal y social, sino como un obstáculo a salvar en su fase de maduración.

La transformación de la escuela para conseguir reducir el absentismo y el fracaso escolar pasa por generar modelos democráticos con nuestros hechos e intervenciones como maestros. Si el alumnado que cada día que asiste a la escuela va a enriquecer su persona, comienza a participar en las decisiones educativas y el desarrollo del mismo currículo con el resto de personas con las que convive, vamos a conseguir captar su interés y motivación por aprender. El desarrollo de esta ilusión por aprender es y será el caldo de cultivo en la maduración de nuestros estudiantes capaces de elaborar conclusiones y conocimientos cada vez más elaborados (J. J. Barba Martín, 2007, 2009; Bourdieu, 1993; Habermas, 1999a).

Pero para desarrollar un aprendizaje que respete las emociones de las personas logre conseguir conocimientos auténticos, es necesario un cambio en la manera de entender y desarrollar la docencia. Driver y Oldham (1986) aseguran que no hay aprendizaje de (re)construcción de conocimientos si no existe un plan adecuado para orientar dicho trabajo. Esto mismo es lo que diferentes autores (J. J. Barba Martín, 2008; Casey, 2010) consideran como el proceso de transformación de un docente tradicional a un profesor que utiliza pedagogías mucho más activas y relacionadas con las nuevas circunstancias que suceden en el aula. Por ello es necesario concebir el currículo no como un conjunto de conocimientos y competencias individuales que vayan a ser desarrolladas por un mismo individuo con características exclusivas, sino como un programa de actividades dialógicas enfocadas a los intereses del alumnado, siendo el aprendizaje cooperativo la metodología capaz de respetar y enriquecer ese tipo de habilidades.

8.1. El papel del maestro en el Aprendizaje Cooperativo

Podría parecer lógico considerar a un docente como la persona quien constituye el instrumento fundamental para facilitar el proceso interactivo de aprendizaje entre el alumnado y que posteriormente sirva de soporte a la construcción del conocimiento en cada alumnado (Ding, Li, Piccolo, & Kulm, 2007; Grassl & Mingus, 2007). Pero para

que un profesional sea capaz de desarrollar un proyecto constructivo en un medio favorable, donde el alumnado interactúe de una forma cognitiva con sus iguales es necesario condicionar una estructura o metodología de aprendizaje eficaz que asegure la calidad y el éxito en todo el alumnado. Además, la labor del profesor no consiste en dar respuestas en función de su posición de poder, sino ayudar en los procesos de toma de decisiones dejando la última palabra al grupo clase (Casey et al., 2009; Casey, 2010). Una forma visible y viable es el aprendizaje cooperativo, una metodología concreta para dar clase, capaz de resumir el nuevo modelo de actividad educativa (Ferreiro & Calderón, 2006). Un proceso interactivo en el que intervienen tres elementos clave, según Barreto (1994) que son: (a) el alumnado; (b) el contenido; y (c) el profesor como facilitador y mediador de ambos.

La idea para conseguir un aula interactiva donde se intercambian continuamente conocimientos debe llevar a cabo el desempeño de diversos roles, para Pons y colaboradores (2008) se encuentran relacionados con: (a) la determinación de la direccionalidad de las relaciones interpersonales entre alumnado y docente-alumno que potencien patrones comunicativos; (b) la planificación de actividades de aprendizaje relacionadas con el diálogo; y (c) la asignación de responsabilidades, en función de las características del grupo, los ritmos de aprendizaje y del momento educativo, en consonancia con la naturaleza del aprendizaje y las relaciones que vayan consiguiendo.

En los albores de un contexto facilitador de aprendizajes entre personas, las estrategias cooperativas aportan a profesores y alumnos el apoyo y la motivación para conseguir el éxito (Davidson, 1990). Lo que se plantea es que si el alumnado alcanza los objetivos durante el proceso de grupo, estaremos consiguiendo aspectos individuales como: (a) todos los estudiantes participan en la discusión de las cuestiones planteadas; (b) se asegura que todos los compañeros del equipo comprendan el material; (c) es el alumnado el que se implica, al máximo de sus capacidades; y (d) todos los miembros del grupo son responsables de la correcta comprensión del material de sus compañeros. Todas estas premisas conseguidas cuando diferentes personas aprenden a trabajar en grupo se apoyan en la idea de Habermas (1999a) y Vygotsky (1996) quienes consideran que la perspectiva comunicativa no es una invención teórica o intelectual, sino que surge de un fenómeno social.

Por lo que se refiere a la participación de un docente facilitador y mediador entre el alumnado y el conocimiento, es preciso considerar que interviene para retroalimentar, resolver cuestiones, apoyo para dirimir en caso de conflicto, como guía para consensuar determinados argumentos que apoyan los aciertos en el aprendizaje, etc. Para conseguir todo ello resulta imprescindible apoyarse en una continua observación y retroalimentación de los avatares que van sucediendo en el aula pudiendo intervenir en el momento de detectarse su necesidad.

En cuanto a la actividad en la que se ve inmerso el alumnado tiene que ver con la elaboración del conocimiento, asumir roles para consultar información, tomar decisiones en temas que ellos mismos están gestionando, apoyo y ayuda reciproca. En las actividades donde la realización se ejecuta de forma conjunta, existen momentos de responsabilidad individual pero son enriquecidos por el intercambio de conocimientos y evaluación de actitudes de unos a otros (Aubert et al., 2008). Esto último es lo que López y Acuña (2011) confirman cuando el aprendizaje adquiere significado para el sujeto a partir de la relación de éste con sus conocimientos previos y sea elaborado con interacción de otras personas. El producto de esa interacción será integrado en la estructura cognitiva de manera no arbitraria, lo que permitirá la evolución de los conocimientos preexistentes. Un hecho que solo se consigue si el alumnado es capaz de explicar y hacer partícipe de sus conocimientos al resto de sus compañeros. Un análisis de resultados que de manera constructiva les permita aprender con eficacia por un hecho que se elabora en cooperación con los demás.

Las funciones del profesorado en el aula serán consideradas como un gestor, asesor y coordinador del proceso formativo del alumnado. Mientras que los roles del alumnado son de autor, gestor del proceso de construcción del conocimiento y del proceso interactivo que lo sustenta (López & Acuña, 2011). Esto supone una transformación en las aulas consiguiendo provocar un cambio en la forma de entender la docencia, pasando de ser centralizada en la enseñanza individual y protagonizada por el profesorado a entenderlo como un proceso de aprendizaje elaborado en compañía por el alumnado. Entendiendo que los caminos para lograr los resultados académicos por cada persona son diferentes, pero se encuentran al servicio de él.

CAPÍTULO III: EDUCACIÓN INCLUSIVA

Si un doctor, un abogado o un dentista tuviera en su oficina a veinticinco personas o más a la vez, cada una de ellas con sus diferentes necesidades y características, incluso algunas que no quisieran estar allí. Y ese personal, sin ayuda, tuviera que tratarlos a todos con excelente profesionalidad durante diez meses, entonces y solo entonces tendríamos una idea de lo que supone el trabajo de un docente en el aula. (Megyeri, 2005)

1. Introducción

Esta experiencia de una oficina representa el símil de una realidad educativa propia y real de nuestra escuela, la diversidad de individualidades en el aula. En definitiva, un hábitat cosmopolita y divergente que debemos abordar si queremos que el alumnado alcance su máximo desarrollo personal y social. Pero uno de los principales problemas que nos encontramos en el aula es la poca flexibilidad que suele tener la escuela para hacer frente a las necesidades existentes entre el alumnado y el currículo. Los docentes tienden a percibir a todo el colectivo de estudiantes de la misma forma, una percepción que contamina la posibilidad de éxito educativo en todo el alumnado.

Con el presente capítulo trataremos de proponer el enfoque de enseñanza-aprendizaje inclusivo y de calidad que sea capaz de responder a todas las demandas, necesidades y diferencias individuales en el alumnado. Teniendo en cuenta como las dificultades existentes en las aulas y que dificultan en numerosas ocasiones el

devenir de un alumnado durante su etapa educativa son una cuestión de actitud por parte del profesorado, en este sentido su funcionamiento debe ser guiado por las evidencias educativas sobre el aprendizaje más que por la superstición.

2. Definición de educación inclusiva

Es imposible educar niños al por mayor; pero tampoco la escuela puede ser el sustitutivo de la educación individual. (Alexis Carrel, 1935)

En nuestra sociedad se reclama una educación intercultural e intercurricular entre personas democráticas que sepan no solo canalizar el aprendizaje, sino también las dificultades y los problemas en el aula. Pero la simple “convivencia no constituye la solución mágica para conseguir en este alumnado la auténtica y profunda integración social, académica y afectiva en el universo escolar” (Jordan Sierra, 1996, p. 73). Razón por la cual es necesario buscar prácticas de éxito educativo con la finalidad de proporcionar una educación activa en la que todo el alumnado se pueda percibir protagonista, incluido por el resto, respetado por las propias actividades del centro y progrese como persona. A partir de aquí, el término de inclusión puede parecer demasiado concreto, pero su conceptualización se considera confusa, admitiendo diferentes perspectivas al respecto (Ainscow, 2005; Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000; Arnáiz, 2008; Casanova, 2011; Dyson, 2001; Dyson & Milward, 2000; Echeita, 2008; Echeita & Ainscow, 2011; Rodríguez Navarro & Torrego Egido, 2013).

Debido a la naturaleza del término trataremos de analizar las distintas perspectivas de educación inclusiva. Según la UNESCO (2005) se entiende como:

La educación concebida como un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Todo ello implica cambios y modificaciones de contenidos, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas. El

objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de las necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (p. 14)

En esta misma línea, previamente la UNESCO (2003) ya entendía como la educación inclusiva debía ser una opción formativa y personalizada de los docentes que se fundamentaría en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa. Por esta razón, diversos autores (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2002; Dyson & Millward, 2000; A. Hargreaves, 1996; Stainback & Stainback, 2001) ponen de manifiesto como la educación inclusiva más que percibirse como una visión utópica a la hora de entender la escuela del futuro, tiene que ser una transformación educativa actual que supere aquellas prácticas realizadas en el aula que defiendan la adaptación y renuncien la viabilidad del éxito educativo en todo el alumnado.

Pero con la finalidad de ir clarificando aun más el término, veamos qué entienden Ainscow, Booth y Dyson (2006) por educación inclusiva y cuáles son los elementos que otorgan a la misma:

Un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p. 25)

Tras la definición de Ainscow et al. (2006) se incorpora en la inclusión la bondad de evaluar el estado de la cuestión escolar y determinar dónde deben focalizarse los esfuerzos para mejorar la situación y el aprendizaje en las aulas. Una preocupación capaz de detenerse en ciertos aspectos de la enseñanza y transformar los sistemas de intervención de un docente para responder a la diversidad de todo el alumnado con garantías de éxito educativo.

Al respecto de la inclusión nos encontramos varias dimensiones que deberíamos tratar con mayor atención. Simón Rueda y Echeita (2013) apuntan que éstas son:

- La inclusión es un principio vinculado con el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana, elementos a tener en cuenta por parte del sistema educativo y el profesorado.
- Es un proceso implicado con la tarea de educar para introducir mejoras e innovaciones y responder con total eficacia a la diversidad del alumnado.
- Busca maximizar la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, sin excepción.
- Reconoce las barreras, pero también los recursos de la inclusión con la finalidad de emprender con ciertas garantías los procesos de mejora encaminadas a eliminar las barreras detectadas que pudieran entorpecer el éxito educativo.

Analizadas algunas definiciones en torno al concepto de educación inclusiva podemos comprobar que sus límites sobrepasan la consideración unívoca de educar en las aulas ordinarias a aquellos estudiantes que presentan necesidades especiales o integrar al alumnado inmigrante. Si bien es cierto que en estos casos los planteamientos y respuestas a tales necesidades han tenido siempre un carácter paliativo y correctivo (Operti & Belálcazar, 2008). Tampoco quiere confundirse con las medidas de repetición de curso, separación del alumnado, transferencia del alumnado a otros centros como consecuencia del bajo nivel de rendimiento académico, por problemas de comportamiento o por necesidades especiales. La educación inclusiva va más allá, Echeita y Simón Rueda (2007) consideran como en un alumno se pueden detectar dificultades de cualquier tipo durante su programa escolar, y no tiene por qué ser valorado por un equipo de orientación. En éstas y otras situaciones de mayor complejidad educativa es necesario reconducir el currículo y la forma de enseñar que se utiliza a las características del alumnado. En definitiva, la propuesta de la OCDE (2007) en relación a la inclusión educativa, supone un panorama amplio y que abarca dos vías con expectativas de cubrir en las escuelas. Por un lado, la *equidad* educativa es una cuestión que debe garantizar el logro educativo, sin excepción de ningún obstáculo personal y social. Por el otro, la *inclusión* supone asegurar un mínimo de educación para todos. La supervisión de estos

dos conceptos interrelacionados se consideran la mejor lucha contra el fracaso o el abandono escolar.

De esta forma, la escuela valora y acepta la singularidad de las personas. Se trata de diseñar un modelo plural de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección (Aguado Odina, 2004). Con respecto a la participación entra en juego determinadas decisiones educativas relacionadas con los apoyos ofrecidos al alumnado. Según Escudero y Martínez (2012) tanto las medidas ordinarias como las extraordinarias, estas últimas también conocidas como excepcionales, no deberían ser consideradas como un programa exclusivamente de promoción parcial. Es decir, el sector de profesores antes de vaticinar el apoyo tiene que poner sus mejores conocimientos, capacidades y compromisos al servicio de los sujetos que garantice la avidez educativa. Esto mismo es lo que Fernández González (2011) entiende como la idílica escuela inclusiva “una institución que aspira a respetar y promocionar la diversidad del alumnado y profesorado, donde el aprendizaje sea un proceso social de progreso mutuo” (p. 9).

En definitiva, la educación inclusiva se convierte en un intento de ver cuales son las pequeñas dificultades proporcionadas en el aula junto con la consideración personal del alumnado, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr, para minimizar las barreras que limiten el aprendizaje. Permitted generar un compromiso crítico que mejore la participación, la democracia y los procesos de flexibilización en la promoción educativa (Martínez González & Gómez Gutiérrez, et al., 2013; Soriano Ayala, 2009; Vega Moreno, 2000). Lo que realmente supone una educación inclusiva es lo que Aubert et al. (2008) declaran como la oportunidad de asistir a los centros de enseñanza para todo el alumnado no supone la garantía de éxito, sino que el éxito está en que todos ellos consigan los mejores resultados. Esto mismo es lo que)

3. Características de la educación inclusiva

La auténtica escuela inclusiva no solo es la que promueve un respeto y un enriquecimiento mutuo entre personas que son diferentes en edad, sexo, cultura o simplemente en la forma de procesar la información.

Sino aquella que, sin perder la mínima oportunidad para conseguir ese apetecible objetivo, pone a la vez todos los medios educativos para integrar genuinamente a su alumnado, para que puedan obtener una realista igualdad de oportunidades y progresen al máximo de sus posibilidades. Este principio utópico en muchas de las mentes humanas, es lo que Moodley (1988) considera como la piedra angular de las escuelas.

Para ello, las acciones del profesorado y las características de la inclusión deben girar en tres aspectos, enunciados por Ainscow et al. (2006), estos son: (a) *presencia*; (b) *participación*; y (c) *progreso, aprendizaje y logros*.

(a) *Presencia*. Entendida ésta como una dimensión relativa al acceso del alumnado al centro educativo donde se encuentran escolarizados, teniendo en cuenta su diversa heterogeneidad. Desde el ámbito socioeducativo, se ha de generar aquellas intervenciones en el aula que faciliten un buen clima, eliminen los prejuicios y estén abiertas al otro, permitiendo que el alumnado pueda sentirse dentro de una misma comunidad.

Dentro de esta misma característica, Arnáiz (2003, 2004) considera necesaria la presencia de una serie de elementos para que su intervención sea más efectiva: (a) sistematicidad, como la capacidad para avanzar en una tarea contando con la interacción del resto; (b) información y formación; (c) participación, relacionados con el respeto, la implicación y el conocimiento mutuo; (d) diálogo e interacción; (e) interdependencia; (f) dinamismo, para seguir conociendo; (g) globalidad, para estrechar una continua comunicación e interdependencia; (h) proyección del centro al entorno social; (i) igualdad de oportunidades; y (j) compensación o aceleración educativa en función de las características y posibilidades del alumnado.

(b) *Participación*. Relativa a la implicación activa de todo el alumnado en la vida escolar, trata de apreciar desde el primer momento la identidad de cada estudiante y la preocupación por su bienestar personal, relacionado con la autoestima, el compañerismo, etc. El propósito de este pilar inclusivo se dirige hacia la lucha contra

la desigualdad social, generando estructuras de diálogo. Traspasar la responsabilidad al alumnado al tiempo que les proporciona oportunidades de ser más incluidos, apoyados y centrados en su aprendizaje. Para Santos Guerra (2003) la participación no solo es un derecho de todas y cada una de las personas, sino un deber para reconstruir la verdad que puede aportar cada individuo cuando utiliza la comunicación. Esta característica garantiza de forma exponencial que la clase sea un lugar positivo para que los estudiantes se socialicen, trabajen y desarrollen la comprensión de los contenidos, limitando sus problemas de comportamiento en el aula (Linehan & Hastie, 2010).

(c) Progreso, aprendizaje y logros. Hace referencia a la aspiración por parte del centro de adoptar las medidas necesarias para promocionar la calidad de todo el alumnado y optimizar el rendimiento escolar al máximo de sus capacidades y posibilidades. Esto consiste en que todo el alumnado consiga unas competencias académicas y sociales básicas que pueda aplicar en su vida cotidiana. Entendiendo que el alumnado al menos ha de terminar con éxito la enseñanza obligatoria. Con esta variable se garantiza la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad de forma positiva, pero también una equidad social para lograr el acceso al conocimiento.

Analizadas las tres características que engloba la educación inclusiva, se supone llegar a la transformación de aulas con la única finalidad de alcanzar una educación de calidad que logre detectar y eliminar las barreras que pudieran impedir el proceso de presencia, participación y rendimiento de todo el alumnado (Echeita, Simón Rueda, Verdugo, Sandoval, López, Calvo, & González-Gil, 2009). Un entramado que se inicia según sostiene Jordan y Stanovich (2003) en la práctica de un aula comprometida. Un caso similar es para Echeita y Ainscow (2011) quienes ponen de manifiesto como la inclusión se sustenta dentro de cuatro pilares básicos, estos son: (a) un proceso constante de acogida del alumnado; (b) busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; (c) precisa la identificación y eliminación de barreras educativas; y (d) pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

En todos los elementos que caracterizan la educación inclusiva, el docente se convierte en un actor clave para lograr y supervisar que la educación se lleve a cabo de una manera satisfactoria (Loreman, Forlin, & Sharma, 2007). Sin embargo, son las evidencias y estrategias educativas las cuales van a desarrollar una verdadera y justa inclusión en el aula que trascienda de la esfera educativa (Talou, Borzi Sonia, Sánchez Vázquez, Gómez, Escobar, & Hernández Salazar, 2010). En este sentido, el éxito o el fracaso académico y social dependerá según Castro Silva y Morgado (2004) de los siguientes puntos: (a) la implicación responsable y comprometida del docente; (b) el clima que se adopte en el aula; (c) el diseño curricular adaptado a las características del contexto y el alumnado; y (d) los factores de participación externa al ámbito escolar y que corresponden a la permeabilidad del centro hacia la comunidad educativa.

4. El Aprendizaje Cooperativo una alternativa metodológica de educación inclusiva

¿Cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos diferentes (diferentes por varios motivos: porque tienen alguna discapacidad, porque son de culturas distintas y no dominan la lengua predominante, porque pertenecen a un entorno social marginado, porque necesitan más ayuda para comprender los distintos conceptos...) en un aula en la cual cada uno trabaja solo en su pupitre y en la cual el profesor o la profesora debe atender individualmente a sus estudiantes tan diversos unos de otros? (Pujolàs Maset, 2012b, p. 7)

Ante la siguiente pregunta la única respuesta es el caos. Si un profesor tiene que dar respuesta a cada una de las necesidades que un alumno demanda, y cada uno, supone un compartimento estanco en relación con los demás, verdaderamente asumir la docencia es el lamento persistente que nunca se resuelve. Sin embargo, no todo supone un problema, si reflexionamos la manera de proceder en las aulas y proponemos soluciones prácticas de intervención relacionadas con el éxito educativo, teniendo en cuenta que nuestras experiencias pueden ser la madre de la ciencia, pero también la repetición de los mismos errores si no generamos progreso en todo el alumnado. Sin duda una de las respuestas educativas con un enfoque totalmente inclusivo se centra en el aprendizaje cooperativo, fórmula alternativa a la

agrupación por niveles (Braddock & Slavin, 1992; Johnson et al. 1999; Pujolàs Maset, Lago, & Naranjo, 2013; Stevens & Slavin, 1995).

Se pueden entender las agrupaciones del alumnado de tres formas diferentes (INCLUD-ED, 2008): (a) *mixture*, en el caso de un aula tradicional donde todo el alumnado comparte los mismos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, en esta organización se respeta la igualdad de oportunidades por el simple acceso a ellas, pero olvida el progreso de cada alumnado ya que no respeta los ritmos y las características individuales; (b) *streaming*, cuando el alumnado trabaja en grupos homogéneos asignados según su rendimiento, separando a los estudiantes por niveles curriculares. En ambas agrupaciones, nos encontramos efectos bastante negativos en la calidad como la equidad de la enseñanza, viéndose efectos de menor estimulación, autoestima y progreso (Braddock & Slavin, 1992; Chorzempa & Graham, 2006; De Haan & Elbers, 2005; Feito Alonso, 2004; Lazerson, 1983; Youdell, 2003). El tercer modelo es la (c) *inclusión*, como aquella alternativa a las dos opciones anteriores, capaz de respetar la diversidad del alumnado en las aulas y proporcionar el apoyo necesario para que todos sin excepción puedan ayudarse y promocionar en sus posibilidades. Para ello, los agrupamientos se organizan desde la heterogeneidad en la misma aula de referencia. Con respecto a este último modelo que nos presenta INCLUD-ED para ofrecer una clara respuesta a la diversidad del alumnado en las aulas, una práctica específica se concreta en el aprendizaje cooperativo, la estructuración de las tareas se resuelve en grupos heterogéneos siempre y cuando el alumnado aprenda a cooperar y apoyarse con el resto de sus compañeros para alcanzar objetivos comunes. De esta manera cada uno progresa en el aprendizaje hasta el máximo de sus posibilidades contando con la ayuda de sus compañeros y la responsabilidad de todos para cumplir con éxito la tarea. Según defiende la UNESCO (1995) las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva o pedagogía centrada en los niños y las niñas, y basada en la cooperación a la hora de enseñar, como a la hora de aprender son el medio más eficiente para lograr una educación integral para todos.

La aplicación del aprendizaje cooperativo ha mostrado efectos muy positivos en el aprendizaje, la autoestima, el sentimiento de

pertenencia al grupo, la aceptación de escolares con necesidades especiales, relaciones interpersonales e interculturales positivas... Todas ellas percibidas en estudiantes con mejores resultados y con mayores desventajas a la hora de procesar la información (Braddock & Slavin, 1992; Jenkins, Antil, Wayne, & Vadasy, 2003; Johnson et al., 1999; Ovejero, 1990; Pujolàs Maset et al., 2013; Putnam, 2009; Stevens & Slavin, 1995; Velázquez Callado, 2004, 2013). De hecho ante los diferentes estudios que realizaron McMaster y Fluchs (2002) entre el aprendizaje cooperativo y otros métodos de aprendizaje, apuntan cómo el uso del primero contribuye notablemente en una mejora integral de los alumnos con mayores dificultades. Pero demostrar que el aprendizaje cooperativo contribuye a incrementar el protagonismo de todo el alumnado viene determinado por el paso de una escuela integradora e inclusiva, donde todos van a estar presentes, participando y consiguiendo buenos resultados en el proceso de aprendizaje. El trabajo en grupos reducidos y heterogéneos con el que se aplica el aprendizaje cooperativo, proporciona la responsabilidad individual, la interdependencia positiva y las metas grupales necesarias entre estudiantes diferentes en rendimiento para lograr los objetivos compartidos ante un mismo contenido de aprendizaje.

La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo del que venimos apuntando son dos conceptos distintos pero estrechamente vinculados y complementarios si queremos conseguir una escuela que desea la promoción educativa de todo el alumnado (Rodríguez Navarro & Torrego Egido, 2013; Pujolàs Maset, 2012b). Pasar de una estructura de actividad individualista o competitiva a una estructura de actividad cooperativa es un elemento trascendental para hacer posible la inclusión, admitiendo la necesidad de progreso de todo el alumnado. Un espacio donde todos puedan aprender juntos, sean cuales sean sus necesidades educativas y sus culturas de origen.

En numerosas ocasiones el profesorado considera que es suficiente la pedagogía de situar al alumnado con mayores dificultades dentro de las aulas o en las primeras filas. Pero no se dan cuenta de que existen muchas personas dentro de este colectivo y que para dar un tratamiento adecuado y eficaz debemos plantear opciones educativas más que organizativas, que sean ante todo viables y garanticen el éxito educativo. Una vez más comprobamos como el aprendizaje cooperativo supone una buena alternativa

para trabajar con todo el alumnado y ofrecer las herramientas necesarias para cubrir las demandas que cada uno solicita (Pujolàs Maset, 2012b).

Para Mir (1997) el aprendizaje cooperativo tiene en cuenta la puesta en común de capacidades, procedimientos y actitudes de todo el alumnado participante para alcanzar los objetivos propuestos. Una estructura capaz de despertar competencias comunicativas, a la hora de expresar, escuchar las ideas ajenas, aceptar y realizar críticas constructivas hacia los argumentos, colocarse en el lugar de otro de forma empática, respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico. Éstas y otras competencias serían olvidadas si el alumnado no tiene la oportunidad de trabajar junto, dentro de la clase y de forma continuada (Pujolàs Maset, 2012a).

Por todas las razones que ponen de manifiesto como el aprendizaje cooperativo trabaja desde la inclusión para garantizar el éxito educativo de todo el alumnado, en los próximos apartados trataremos de contextualizar el trabajo de la cooperación en un aula. Según Santos Guerra (2002a) este entramado afecta a dos ámbitos distintos: (a) el *institucional*, donde el centro ofrezca planes que garanticen la convivencia entre el alumnado y la formación/asesoramiento del profesorado para introducir el trabajo en equipos cooperativos; y (b) el *ámbito curricular*, concretándose el tiempo, el espacio, los agrupamientos, creación de ambientes de aprendizaje, la evaluación, metodologías compartidas, los intereses dentro del aula... Permitiendo de esta forma que todos aprendan juntos y estimulen a que otros aprendan.

4.1. Pasos para introducir el proceso de Aprendizaje Cooperativo en los centros

No hay aprendizaje eficaz, si el alumnado no ejerce un esfuerzo individual que le permita progresar al máximo de sus posibilidades. Debemos tener en cuenta que este elemento es imprescindible en cualquier estructura de enseñanza, pero en un modelo cooperativo se añade la importancia de que esa responsabilidad individual deba ser también ejecutada en equipo. La interdependencia positiva a la que nos referimos, refuerza el aprendizaje de todo el alumnado, un recurso y contenido a desarrollar en el alumnado que da la oportunidad de

aprender más y mejor los contenidos escolares, porque los conocimientos cuando se ponen en común poseen una mayor fuerza y eficacia que cuando se desarrollan de forma individual (Ovejero, 1990; Pujolàs Maset, 2013; Slavin, Sharan, Kagan, Hertz-Lazarowitz, Webb, & Schmuck, 1985; Velázquez Callado, 2013).

Cuando proponemos al alumnado trabajar en equipo las primeras actividades dirigidas deben incorporar de forma progresiva dos nuevos elementos, si deseamos que la metodología produzca éxitos realmente cooperativos que aseguren en todo el alumnado la participación equitativa y el progreso individual. Para Pujolàs Maset (2008) son: (a) la interacción interdependiente entre el alumnado; y (b) el esfuerzo y el trabajo individual. Estos elementos dan una mayor firmeza, solidez y consistencia a la estructura de aprendizaje en las aulas. De modo que los alumnos y las alumnas en una estructura cooperativa la interacción y al trabajo individual tiene que ser compatible y supervisado por todos los compañeros, permitiendo ejercer un aprendizaje con garantías de éxito educativo en todos los miembros del equipo.

La transformación de un aula hacia la cooperación favorecerá la adquisición de aprendizajes sociales y académicos en el alumnado, pero dichas competencias son difícilmente consolidadas en unos días, por lo que no se puede considerar el aprendizaje cooperativo una moda o metodología que podemos utilizar de forma pasajera (Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004). El esfuerzo, tiempo e implicación inicial por el que pasa el profesorado y alumnado para conseguir la transformación en las aulas trata de alcanzar el máximo desarrollo de quienes allí participan. Un proceso que se articula en tres etapas de incorporación progresiva (Pujolàs Maset, 2008; Pujolàs Maset et al., 2013), estas son:

- *Etapas de introducción.* El profesorado realiza una primera aproximación hacia la cooperación en alguno de los contenidos y planifica algunas actividades vinculadas a sus intereses y objetivos de mejora de la práctica docente. De esta manera, comprueba su incidencia en el clima del aula, aprendizaje y trabajo en equipo del alumnado. A partir de esas valoraciones se inicia una aplicación más sistemática y progresiva desde el punto de vista cooperativo.

- *Etapas de generalización.* El profesorado de forma individual aplica el aprendizaje cooperativo de forma sistemática en nuevas áreas curriculares, a través de unidades didácticas. Este proceso no quita la persuasión a nuevos grupos de profesores para iniciar un programa de cooperación y compartir los resultados.
- *Etapas de consolidación.* Durante esta fase buena parte del profesorado a nivel personal organiza la actividad docente mediante el aprendizaje cooperativo como una forma habitual y central en el aula. El aprendizaje cooperativo se presenta como la base metodológica de la programación didáctica.

Ante estos tres ámbitos de intervención, no podríamos obviar que los resultados siempre son mayores cuando son incorporados por más de un docente, en este caso por un conjunto de profesores en el centro cuando quieren elaborar y llevar a la práctica una óptima programación didáctica. El asesoramiento conjunto entre profesores supone el intercambio de experiencias para ir elaborando y resolviendo las dificultades que se van encontrando, percibiendo de forma colectiva un mayor apoyo de innovación en el aprendizaje cooperativo (Escudero, 2012; Gallego Vega, 2011; Parrilla, 2004; Soto Gómez & Pérez Gómez, 2011). Esto mismo es lo que Pujolàs Maset et al. (2013) plantea en la etapa de consolidación, la coordinación del profesorado resulta más que eficaz a la hora de trabajar con una metodología de aprendizaje cooperativo en los centros, tratando de ser una identidad del mismo en el alumnado y el profesorado. Así, la creación de comisiones de coordinación en los centros, el apoyo de los equipos directivos y los recursos de apoyo que en estos equipos se desarrolla dentro y fuera del aula entre los profesores en torno a la incorporación del aprendizaje cooperativo, velaría por un mejor seguimiento y una mayor práctica reflexiva permanente que nos lleve a conseguir el éxito de todo el alumnado. La evaluación realizada recae en aspectos como la participación del alumnado con y sin barreras para el aprendizaje en los equipos de aprendizaje cooperativo, la dinamización dialógica, el progreso, la formación y el asesoramiento docente (López Pastor, 2004).

Una vez considerado que el trabajo cooperativo resulta una metodología de interés y éxito educativo a nivel de centro y aula,

veamos cuales son las actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo.

4.2. Los inicios en el Aprendizaje Cooperativo

La aplicación del aprendizaje cooperativo se considera un cambio en el aula en la medida que transforma el devenir educativo del alumnado y la práctica del profesorado, se comienza a percibir que la docencia tiene que aportar a cada niño y niña lo que necesita para conseguir los mejores resultados. Pero, de ¿qué manera podemos empezar a desarrollar el aprendizaje cooperativo en nuestras aulas, y que esas ventajas analizadas realmente sean viables dentro de un grupo de estudiantes que se considera heterogéneo? O simplemente de ¿qué manera podemos ofrecer respuestas educativas concretas a múltiples y diversos problemas que pudiera reclamar nuestro alumnado de forma individual, teniendo en cuenta la ratio del aula?

Para responder a éstas y otras preguntas, en primer lugar son necesarias unas premisas o normas iniciales consideradas como básicas para encuadrar de forma satisfactoria la cooperación. Johnson y Johnson (1994) proponen las siguientes opciones: (a) cuando una persona hable el resto escucha; (b) se respetan todas y cada una de las ideas que propone cada compañero, ya que pueden existir varias respuestas; y (c) cada alumno tiene la misma oportunidad de participar. Junto a estas consideraciones, estos mismos autores concretan los principales rasgos que deben guiar el trabajo cooperativo entre el alumnado. Los rasgos que podrían ser consensuados con el alumnado para evitar que sean transgredidos son: (a) voluntad individual para cooperar; (b) habilidad para cooperar y escuchar a los demás; y (c) apoyarse mutuamente en la resolución de problemas. Como podemos comprobar solo hemos reunido las condiciones idílicas que un docente debe supervisar en el aula para comenzar a trabajar con una metodología de aprendizaje cooperativo, pero seguimos sin conocer las actuaciones de intervención para enseñar a trabajar en equipo.

Pujolàs Maset et al. (2013) elaboraron un programa de formación y asesoramiento para el profesorado interesado en el aprendizaje cooperativo, un conjunto de actuaciones encaminadas a trabajarse

como alternativa didáctica y como contenido curricular. Un modelo inclusivo capaz de conseguir la participación de todos los estudiantes, con y sin barreras para el aprendizaje, y la evolución de los aprendizajes. Las actuaciones se estructuran en tres ámbitos, los cuales son:

- *Cohesión del grupo.* Durante esta fase se trata de ir creando las condiciones óptimas para que el grupo clase este dispuesto a aprender en equipo y ayudarse a aprender. Las actividades y dinámicas de grupo pueden ser de gran utilidad para comenzar, lógicamente empezando por aquellas donde la reflexión y análisis sobre la cohesión sea de mayor urgencia según las características del aula. Las cinco dimensiones que se adjuntan tratan de concretar las actuaciones de un docente para conseguir un aula cada vez más cohesionado y convencido para la cooperación.
 - Enseñar a tomar ideas desde el consenso y el diálogo democrático.
 - Elaborar y comprobar como afecta el conocimiento cuando se establecen relaciones positivas y de amistad.
 - Organizar agrupaciones heterogéneas encaminadas a la riqueza colectiva.
 - Concienciar como el trabajo en equipo supone algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.
 - Disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.
- *El trabajo en equipo como recurso didáctico.* Se trata de ir introduciendo actividades cooperativas relacionadas con un contenido curricular de lo más simple hacia la complejidad, respetando los ritmos y niveles de aprendizaje del alumnado. Las tareas de observación por parte del docente irán recogiendo ideas que le permitan partir de lo más personal y cercano del alumnado hacia aquellos contenidos que le sean de mayor complejidad y desconocimiento, contactar con las ideas y conocimientos previos asegurando la significatividad de los aprendizajes. Esta forma de trabajo permite que los niños y niñas materialicen actuaciones concretas de su vida diaria y que las actividades desarrolladas en el aula tengan significado para ellos. Se parte de un clima de confianza en el aula, que

poco a poco permitirá concienciar en el alumnado la importancia de la iniciativa e implicación individual y el pensamiento compartido. Las estructuras y técnicas cooperativas elaboradas en el Capítulo II, apartado 6 nos van a permitir organizar la actividad cooperativa de los estudiantes, logrando estimular la interacción simultánea dentro de un equipo y la participación equitativa.

- *El trabajo en equipo como contenido curricular a desarrollar.* Con la siguiente actuación debemos ir enseñando al alumnado a trabajar en equipo para organizarse cada vez mejor y superar los problemas que van surgiendo en las actividades de aprendizaje y la propia convivencia. Los recursos y claves didácticas elaboradas en el Capítulo II, apartado 7 nos muestran como enseñar y desarrollar un trabajo en equipo.

Siguiendo estos principios el aprendizaje cooperativo reduce el tiempo de dependencia del alumnado respecto al profesorado, pudiendo atender de forma individualizada determinados grupos y personas (Ovejero, 1990). La autorregulación del alumnado dentro de los equipos, la autonomía y la curiosidad por parte del alumnado para aprender son consecuencias de un proceso que ocurre dentro de un individuo bajo ciertas condiciones que han sido adquiridas cuando se trabaja con estructuras de aprendizaje cooperativo. La escucha y el respeto del proceso cooperativo, también es lo que va ir permitiendo que el alumnado más tímido o con más problemas en el aprendizaje vaya aportando sus ideas y adquiriendo confianza en sí mismos. De esta manera, el alumnado no solo aprende por el mero hecho de responsabilizarse de sus aprendizajes, la necesidad de revisar mutuamente lo aprendido y ayudarse para resolver las dudas también se considera un proceso de enriquecimiento personal en lo académico y social (Sivianes Valdecantos, 2009). Estas mismas características psicosociales son las que se encuentran presentes en los cinco principios del aprendizaje cooperativo cuando diseñamos actividades con este mismo enfoque (Johnson & Johnson, 1994).

Según Domingo (2008) dentro de los grupos de trabajo cooperativo que habitualmente se pueden utilizar en el aula, podemos distinguir dos tipos de interacciones: (a) los *informales*, de los cuales nos podemos servir en el inicio de una metodología cooperativa; y (b) los

formales, los cuales pueden sustentar la base de nuestra programación didáctica una vez que ha sido consolidada.

- Los informales, son agrupaciones temporales, para trabajar durante un corto periodo de clase actividades cooperativas. El propósito es dirigir la atención del estudiante al material que debe aprender con sus compañeros, establecer un clima favorable para el aprendizaje, ayudar a organizar con el resto de componentes del equipo el material y proporcionar una conclusión entre todos los miembros.
- Los formales, las agrupaciones son más habituales y permanecen un periodo de mayor duración. Las mismas capacidades que han sido adquiridas para trabajar en equipo tienen su propósito en completar una tarea enmarcada en la cooperación, teniendo en cuenta que solo se logran si los conocimientos son compartidos. En este caso cada estudiante tiene dos responsabilidades, por un lado la de maximizar su aprendizaje y por el otro el de sus compañeros de grupo. La responsabilidad individual y la interdependencia a la que se refiere logra su mayor esplendor para trabajar en equipo. Los proyectos seguirían las siguientes fases:
 - Constitución del equipo.
 - Presentación del tema.
 - Reparto de roles.
 - Planificación del proceso, con plazos.
 - Reuniones del alumnado en torno al trabajo.
 - Reuniones del alumnado con el maestro o la maestra.
 - Puesta en común del material con el resto de la clase.
 - Evaluación grupal para mejorar determinados aspectos de la cooperación.

Ante la posibilidad de introducir el aprendizaje cooperativo en las aulas, pasaremos de imponer el desarrollo de un contenido diseñado y elaborado por parte del profesor; a presentar un contenido que ha sido mínimamente detallado en sus actividades y normas, pero es el alumnado quien define el desarrollo de la actividad, ponderando las decisiones pertinentes que le lleven a elaborar el propio pensamiento. Esto mismo es lo que numerosos autores (García, 2000; González, 1997, 2004; Valiente, 2000) consideran como una intervención educativa contextualizada en un aula, con la organización participativa

y mancomunada capaz de conectar con los intereses y necesidades de todo el alumnado, quienes comparten los recursos y alcanzan los resultados positivos que se esperan sí y solo si son capaces de relacionar todos sus conocimientos. Como podemos comprobar la tarea del docente es la de evaluar desde el principio las relaciones de comunicación interpersonal, la cohesión del grupo, la evolución de los conocimientos, la complejidad de las estrategias puestas en juego... Con la finalidad de asegurar el progresivo desarrollo personal y social del alumnado (Pons, 2008).

4.3. Dificultades que nos podemos encontrar en la transformación hacia la cooperación

Cuando proponemos al alumnado y profesorado que el trabajo en el aula tenga que ser organizado de forma cooperativa aparecen un sinnúmero de problemas que pueden dificultar el trabajo hacia la cooperación. Sin embargo, siendo conscientes de su aparición también podemos observar la aparición de barreras como un reflejo de aquellas necesidades en términos de apoyo que reclama la enseñanza en el trabajo de equipo, detectando lo que no hacemos bien y como ir mejorando su organización y el funcionamiento de la cooperación (Pujolàs Maset et al., 2013).

El aprendizaje cooperativo supone una forma de hacer, planificar, dialogar y de trabajar que requiere cambiar ciertas estructuras de pensamiento en la estructura fundamental de la enseñanza-aprendizaje que vayamos a configurar en nuestro alumnado. Un cambio que debemos enseñar y del cual no podemos olvidar supone una tarea difícil que todos estemos dispuestos a probar, estas barreras de las cuales hablamos se refieren a las dificultades que suelen centrarse en las resistencias que genera su aplicación para los docentes (J. J. Barba Martín, 2011). Seguramente porque nos cuesta romper con nuestras metodologías arraigadas, porque sentimos inseguridades al ver que sucede ante un nuevo cambio. Para Domingo (2008) cuando un profesor se plantea introducir una nueva metodología, como puede ser el aprendizaje cooperativo en su docencia, prácticamente siempre tiene que superar impedimentos y obstáculos, a los que debería encontrar argumentos para superarlos si se estima que los resultados de su intervención van a mejorar la calidad en el aula.

Según Slavin (1983) la principal dificultad es la que engloba el miedo al riesgo que comporta el cambio, este mismo autor se refiere a las situaciones donde el docente no puede sentirse tan cómodo, ya que le supone renunciar a ciertas actuaciones e incorporar otras nuevas con las que no se siente tan seguro. Otras barreras a las que debe imponerse en relación al cambio es la insuficiente formación pedagógica del profesorado en torno a esa nueva práctica educativa, la enorme inercia de la enseñanza tradicional, las preocupaciones respecto a la pérdida de control sobre el alumnado, el incumplimiento del programa, que las actividades supongan una mayor dedicación, la responsabilidad por una evaluación justa, la idea de que el alumnado aventajado no se beneficie del aprendizaje cooperativo, la designación de los agrupamientos, los conflictos, la falta de socialización, la implicación de una mayor carga laboral, la lentitud de los aprendizajes... Todos ellos provocan una innumerable batería de lastres que evitarían el esperado cambio en nuestra metodología, perpetuando los mismos errores que hemos venido arrastrando.

En cuanto a los problemas enumerados por Slavin y otros que pudieran aparecer, solo hace falta una buena planificación, estimular nuevos conocimientos y la voluntad para superarlo. Como se muestran en múltiples estudios de aula (J. J. Barba Martín, 2011; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; León & Felipe, 2010; León & Latas, 2006; Velázquez Callado, 2004), a partir de un periodo prolongado de trabajo, en cualquier innovación educativa se comienza a notar mejoría. Una evolución que según diversos autores (Johnson, Johnson, & Maruyama, 1983; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981; Madden & Slavin, 1983; Springer, Stanne, & Donovan, 1999) supone una progresión significativa en el rendimiento académico y social cuando se comparan los resultados con situaciones de aprendizaje tradicional. Concretamente, el aprendizaje cooperativo modifica la tarea del docente en el aula, puesto que existe una menor dependencia del alumnado hacia quien organiza las actividades.

Según Montoro Cabrera (2009) la utilización de una enseñanza de aprendizaje cooperativo en las aulas consigue resultados constatados y que merecen, como poco, ser tenidos en cuenta. Pero una de las materias curriculares que más ha sufrido la resistencia al cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo constituyen las áreas instrumentales (Lengua, Conocimiento del Medio y Matemáticas).

Para Sole y Coll (1995) el desarrollo de las actividades didácticas en este tipo de conocimientos curriculares han sido diseñados de forma rutinaria, estática y estereotipada, un conocimiento que de ser adquirido solo permitiría la memorización a corto plazo y la necesaria repetición año tras año para que perduraran sus resultados. Una concepción que da prioridad al docente, puesto que olvida la participación y progreso de todo el alumnado (Terán de Serrentino & Pachano Rivera, 2009). Una vez más teniendo en cuenta los resultados conseguidos cuando aplicamos el aprendizaje cooperativo en las aulas debería ser más que una apuesta reconsiderada.

4.4. La cooperación una alternativa de éxito en las aulas

La escuela debe reconocer el derecho a todo el alumnado de conseguir un valor educativo y social. (Ríos Hernández, 2003, p. 214)

La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo y multicultural, frente a la presión homogeneizadora que impera el poder, resulta ser un modelo educativo de gran reclamo por la sociedad para conseguir mejores y más preparados ciudadanos. Pero para superar este problema es preciso redefinir los papeles educativos desde una perspectiva más democrática que pongan en marcha nuevas y más estrechas formas de cooperación a múltiples niveles.

Para Díaz-Aguado (2004) la calidad educativa de una escuela depende del número de interacciones interpersonales que se proporcionen, como para que se establezcan relaciones de cooperación a partir de las cuales poder aprender, enriquecerse y resolver de forma conjunta los conflictos que a veces origina la diversidad. Sin embargo, resulta más que fundamental enseñar al alumnado a canalizar y organizar las interacciones. A partir de un ejemplo práctico intentaremos mostrar su importancia: si observamos un grupo de trabajo constituido por una metodología tradicional, relacionado con la tarea comprensiva de realizar operaciones con fracciones, comprobamos que siempre hay un colectivo de alumnos o alumnas que protagonizan casi todas las interacciones y éxitos, mientras que otros se muestran en desventaja acatando las decisiones que otros dicen. Esa exclusión opresora del protagonismo y del reconocimiento escolar es el más claro

antecedente de las exclusiones que existen en la sociedad, y superar aquellas, es por tanto, una condición más que imprescindible para conseguir el éxito de todo el alumnado. Se trata de que los estudiantes, a través de los distintos proyectos cooperativos y la interacción interpersonal sepan distribuir el éxito de forma que todos logren un nivel de reconocimiento, participación y experiencias de igualdad.

Para favorecer el proceso intersubjetivo de intercambio de conocimientos y progreso en general del alumnado, es necesario promover actividades donde se produzca un contacto interpersonal con la suficiente duración como para establecer relaciones estrechas y se proporcionen experiencias en las que los miembros del mismo grupo cooperen en la consecución de los mismos objetivos, un hecho que Allport (1954) defendió como la *Teoría de Contacto*. Esto mismo es lo que Díaz-Aguado (2003) plantea cuando habla de aplicar el aprendizaje cooperativo como un proceso de comunicación para conseguir la verdadera educación inclusiva en toda la diversidad del alumnado, las cuestiones son:

- La interdependencia es una capacidad que ayuda a distribuir el éxito y el protagonismo académico, a promover la motivación por el aprendizaje y a reducir el comportamiento disruptivo. Por el contrario, cuando un individuo no puede participar y apoyar los resultados de su propio esfuerzo, o simplemente no se encuentra con las mínimas facultades como para aportar a los demás se ve reducido la motivación, la implicación y el rendimiento (Slavin, 1985).
- Las relaciones interpersonales proporcionan el principal caldo de cultivo para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, y con ellas, la principal vía para enriquecer los aprendizajes (Cohen, 1994; Sharan & Sharan, 1992).
- La comunicación dialógica entre personas desarrolla la tolerancia cuando se dan oportunidades de igualdad de estatus, a su vez permiten establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos (Allport, 1954).
- Se legitiman las conductas para pedir y proporcionar ayuda (Nelson-Legall, 1992), mejorando el repertorio social, lingüístico y las oportunidades de aprendizaje entre iguales. Este apoyo tiene consecuencias muy positivas para la persona que la recibe, como una forma útil de mejorar los aprendizajes,

la motivación y la voluntad. Pero también trae consecuencias psicológicas muy positivas para quien la emite, como mejorar la propia autoestima y el sentido de autoeficacia (Díaz-Aguado, 2004).

Debido a las características sociales, empáticas y de responsabilidad individual que reúne el aprendizaje cooperativo, también se considera una herramienta metodológica muy útil para superar algunos de los problemas que más preocupa al profesorado, como son la atención a la diversidad y la falta de motivación de un determinado colectivo de alumnos por aprender (Brophy & Good, 1974; Fore, Riser, & Boon, 2006; Gillies, 2006; Gillies & Boyle 2006; Kumpulainen & Kaartinen, 2000; León, Gonzalo, & Vicente, 2004; Pérez Sánchez, López Alacid, & Poveda Serra, 2009). Según Brophy y Good (1991) el valor pedagógico sobre el que se asienta el aprendizaje cooperativo es la *proactividad* de las personas que participan. La proactividad de la que hablan estos autores supone la gestión del aula asumida por un docente para diseñar las actividades, pero el control y desarrollo de las mismas son una tarea que recaen en el alumnado de modo activo, lo que implica que la toma de iniciativas solo tiene éxito en las personas a nivel individual y colectivo si el desarrollo de acciones se realiza de forma conjunta y audaz. Una vez más la proactividad elaborada por el alumnado en el aprendizaje cooperativo no solo trata de llevar una iniciativa personal, también asume la responsabilidad de hacer y decidir en cada momento cómo van a hacer las cosas, es decir, ellos son los dueños para juntar los esfuerzos en el círculo de influencia en el que trabajan para conseguir la tarea encomendada. En esta misma línea, no podemos olvidar que la diversidad de un aula nos obliga a percibir posibilidades y ritmos de aprendizaje distintos. Barrett (2005) considera que la proactividad de una organización cooperativa incluye la autorregulación, que trata de adecuarse al nivel de cada grupo-estudiante y asegurar al máximo su progreso.

Los lazos de participación solidaria que logremos desarrollar entre nuestro alumnado en el aprendizaje cooperativo es lo que van a permitir avanzar en un proyecto de trabajo compartido, a partir de las diferencias étnicas, religiosas, culturales y curriculares que puedan existir entre ellos. Es cierto presuponer que las personas pueden ser muy complejas para conseguir un desarrollo de tareas conjuntas, pero nos consideramos solidarios cuando los objetivos a conseguir

requieren de la complementación de esfuerzos, a partir de los cuales se pretendan lograr beneficios generales. Así, comprobamos como el respeto a las diferencias individuales, el desarrollo de actitudes solidarias y la responsabilidad para cumplir metas y objetivos solo se podrán trabajar cuando proponemos metodologías que anteponen lo colectivo al pensamiento individual para trabajar y conseguir los resultados (Traver Martí & García López, 2006).

En definitiva, el aprendizaje cooperativo supone una alternativa a la aparición de comportamientos de exclusión y discriminación que veríamos con total claridad entre personas que ven la diferencia como un defecto en lugar de una riqueza personal. Es por ello que el primer acercamiento del aprendizaje cooperativo tiene que garantizar que todo el alumnado alcance el éxito en su proceso educativo, pudiendo ser apoyado con la cooperación de todos los educandos y la comunidad educativa. De esta forma la escuela se convierte en un lugar que respeta la individualidad y apuesta por la singularidad, siendo capaz de promover la formación personal desde premisas integradoras, interculturales y formativas de todos y cada una de las personas que allí participan (Flecha, 1997; Flecha & Castro, 2005; Vega Moreno, 2000).

5. Resultados de poner en práctica un modelo inclusivo de Aprendizaje Cooperativo en las aulas

Una vez analizadas las prácticas educativas del aprendizaje cooperativo desde una perspectiva inclusiva en el aula, veamos como esta metodología es capaz de incidir resultados que se encuentran relacionados con la dimensión afectiva de una persona. Una nueva preocupación axiológica que también quiere protagonizar la educación, se trata de la formación en valores compartidos y la preocupación de integrar ciudadanos activos en una sociedad democrática (Traver Martí & García López, 2006). Teniendo en cuenta su dificultad porque nos topamos con un mundo extremadamente abstracto, tratamos de dar una respuesta educativa a dos de los pilares fundamentales en la educación que Delors (1996) considera como: (a) aprender a ser; y (b) aprender a vivir juntos.

La primera de ellas, *aprender a ser*, trata de educar en la libertad y la autonomía de juicio, dentro del marco de las relaciones interpersonales, y la segunda, *aprender a vivir juntos*, busca el desarrollo de claves para actuar como verdaderos ciudadanos, desde el respeto a las diferencias personales y cognitivas. Una valoración que nos une como miembros de la misma condición humana. Siendo la solidaridad, la responsabilidad, el sentido de la justicia, el servicio a los demás... Las actitudes y valores que forman parte del compromiso moral, necesario para la formación de ciudadanos en una sociedad democrática y justa. Bajo el paraguas de toda esta referencia personal, social y afectiva veamos como el trabajo curricular puede realizar importantes contribuciones a la educación en valores de nuestro alumnado, a través de metodologías que incitan al diálogo, la cooperación y la intersubjetividad.

5.1. La educación en valores

Por su sentido tan amplio y controvertido resulta muy difícil encontrar una definición de educación en valores que sintetice y esclarezca su significado. Sin embargo, Ruiz Omeñaca (2004) lo define como:

La tarea encaminada a propiciar que las personas descubran, interioricen y realicen un conjunto de valores de forma que éstos les impliquen cognitiva, afectiva, volitiva y conductualmente. Trata de poner énfasis en aspectos como la autonomía del alumno, la reflexión crítica, la libre elección, la aceptación heterónoma, la implicación social o el sentido del compromiso con la acción. (p. 18)

Ruiz Omeñaca añade en su definición de educación en valores la tarea encaminada a propiciar en las personas ciertos aspectos morales, nos está mostrando como la educación en valores no es un concepto que logre aprenderse o completarse de forma satisfactoria en una determinada etapa evolutiva o que sea adquirida de manera innata por la propia persona. Según Valseca Martín (2007) es un proceso de desarrollo y de construcción personal que no se ve finalizado nunca. Desde las escuelas se trata de estimular los espacios de aprendizaje donde el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad. Durante esa formación integral del alumnado, la escuela

tiene una misión fundamental que se concreta en la transmisión de una serie de valores. Aunque implícito es importante destacar que la auténtica educación en valores se transmite y trabaja, facilitando la convivencia entre las personas que se sustentan en el respeto a los derechos humanos (González Peña & Valle Lorenzo, 2006).

Asumiendo que la educación en valores en la escuela ha de afrontarse desde la transversalidad de las distintas áreas curriculares, nos referimos a los valores que deriven de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Aquellos que rigen la vida en democracia y que permiten que la humanidad progrese. El tratamiento para educar en valores no trata de llevar el mejor de los adoctrinamientos, sino de propiciar la reflexión individual y colectiva, la sensibilidad moral, la capacidad crítica y el diálogo, para que el alumnado pueda elegir ante el amplio espectro de valores que se le ofrecen, los mejores que le van a permitir vivir y convivir en comunidad (Omeñaca Cilla & Ruiz Omeñaca, 2001).

La humanización desarrollada desde la escuela, es entendida para Herzog (1992) como el camino hacia la emancipación humana. Una capacidad que se construye en la propia identidad personal desde aquellos contextos que permitan la elaboración autónoma de principios consistentes de valor, con los que poder analizar críticamente la realidad en la que viven las personas (Ruiz Omeñaca, 2002). En definitiva, y desde un punto de vista educativo, para trabajar el ámbito de los valores en la escuela no hace falta elaborar sesiones aisladas, ni actividades concretas, Esteban Bara (2004) propone “construir y desarrollar personas con rasgos éticos y morales en el mismo proceso formativo que marcan el devenir de las actividades de enseñanza-aprendizaje” (p. 30). Una educación que sin desvirtuar la importancia de la participación de todos y cada uno de los estudiantes para conseguir la calidad y el desarrollo integral, permita actuar para el bien común en una comunidad que se completa cuando todos tratan de mejorarla.

5.1.1. Un modelo progresivo hacia la educación en valores

La educación en valores más que un modelo de programación que trate de llevarse a cabo, es una identidad personal de cada una de las

personas que ha sido desarrollada según las diferentes experiencias, más o menos reguladas, en los procesos de aprendizaje. Según Ruiz Omeñaca (2004) los modelos que van a promover su desarrollo son: (a) la educación en valores como socialización; (b) como clarificación; (c) como formación del carácter; y (d) como construcción de la personalidad.

- *La educación en valores como socialización*, se promueve desde el diálogo y el ejercicio de una disciplina no coactiva, que respete la libertad individual, pero que despierte en el alumnado el interés por participar en un marco hacia la integración social.
- *La educación en valores como clarificación*, se aboga por orientar la educación a través de un proceso de reflexión, donde el alumnado pueda ir revisando de forma crítica sus sentimientos, preferencias, intereses y experiencias con el objeto de delimitar cuáles son sus valores personales.
- *La educación en valores como formación del carácter*, durante el proceso educativo también se debe ir orientando las actividades hacia la formación de hábitos y modos de actuación, un paso hacia la recta personalidad.
- *La educación en valores como construcción de la personalidad*, su finalidad es contribuir al desarrollo de una personalidad moral autónoma, propiciar el consenso y el compromiso, a partir de criterios de racionalidad y diálogo interpersonal. Valores reconocidos como universales que garantizan la vida en democracia y el respeto a los derechos humanos, consiguiendo una vida recta que cruce las paredes de la escuela.

En definitiva es con este último modelo, como la autonomía, la racionalidad y el diálogo representan los pilares y modelos fundamentales sobre los que se asienta todo un proceso de formación en las escuelas, cuya finalidad sea llegar a la completa educación en valores. Un proceso que se inicia en el centro educativo y que culmina con su puesta en práctica durante la vida adulta (Durkheim, 1996 citado por Ruiz Omeñaca 2004; Raths, Harmin, & Simon, 1967; Slavin, 1999).

5.1.2. La educación en valores en el Aprendizaje Cooperativo

Convencidos que desde la educación se ha de contribuir a formar personas óptimas, capaces de adquirir niveles cada vez mayores tanto en su dimensión académica como social, debemos entender como todas las intervenciones y metodologías educativas no son capaces de contribuir de igual forma a completar tal finalidad. Con el aprendizaje cooperativo hemos descubierto que todo nuestro alumnado de forma inconsciente se ve en la necesidad de participar de forma interdependiente y coordinada con el resto de sus compañeros para completar las metas y objetivos planteados (Omeñaca Cilla & Ruiz Omeñaca, 2001; Ruiz Omeñaca, 2004). Un proyecto cooperativo reorganizado por los apoyos y ayudas proporcionadas entre iguales y que realizadas de forma continuada según defiende INCLUD-ED Consortium (2012), será el medio para desarrollar la solidaridad entre el alumnado, la autoestima y las altas expectativas, y por consiguiente mejore los resultados académicos de todo el alumnado. La interdependencia a la que se refiere se consigue desde el intercambio de conocimientos, información, a la hora de elaborar estrategias de actuación colectiva, brindar y recibir ayuda, sumar esfuerzos y coordinar labores con otros compañeros por medio del diálogo. Los procesos axiológicos acordes a una escala de valores conseguidos van a reorganizar de forma consecuente y progresiva la personalidad del alumnado (Kohlberg, 1963, 1992).

Es desde nuestra aula como se van introduciendo metodologías activas, como se pueden analizar y trabajar los problemas morales que posiblemente en un futuro se presenten en el ejercicio de la ciudadanía de todas las personas al convivir en sociedad. Un hecho que incorporado a nuestro proyecto curricular evite ser desarrollado desde la improvisación (Díaz Aguado, 2003; Escámez & Ortega, 1993; García, Traver, & Candela, 2001; Johnson & Johnson, 1999; Pujolàs Maset, 2004; Sales, Aguilar, García, Lluch, Marco, & Traver, 2003). Así, el desarrollo de ambientes de aprendizaje cooperativo para la paz escolar y social se logra desde unos planteamientos consecuentes con el diálogo y la palabra. En esta misma línea, Vargas y Flecha (2010) defienden como para trabajar los valores tan solo hace falta un diálogo igualitario que junte la pluralidad de voces e ideas, teniendo en cuenta

la individualidad de las personas que componen la diversidad de un aula.

Tratando de ir más allá, también se han elaborado otras alternativas educativas que compatibles con el aprendizaje cooperativo pretenden hacer aun más consciente al alumnado en el tratamiento de los valores. Jares (2004) sugiere el *enfoque socioafectivo* (p. 40), un método de aprendizaje centrado en el diálogo argumental, las experiencias y la reflexión ante cuestiones de índole moral o situaciones de la misma convivencia que suscitan un conflicto y requieren la toma de decisiones por parte del alumnado. En el caso de cualquier área se puede plantear a partir de los mismos acontecimientos que devienen durante la clase y el trabajo en equipo. El alumnado describe y analiza las reacciones y posteriormente son contrastadas por el grupo clase. Los mismos argumentos proporcionados desde su punto de vista y correlacionados con otros compañeros no solo tratan de desarrollar habilidades empáticas y de respeto, sino también de diálogo y negociación con el fin de llegar al consenso. El sentido de esta opción metodológica radica en el tratamiento de los valores como conceptos que han de aprenderse y redefinir los conflictos con un grado de respeto y aceptación (Jover, 2000; Ortega, Mínguez, & Saura, 2003).

Para reunir y defender las claves que aseguran como el aprendizaje cooperativo con un enfoque totalmente inclusivo es capaz de emitir resultados relacionados con la educación en valores, a partir de las ideas de Kovac (1996) veamos cuales son sus posibilidades cuando utilizamos su implementación en las aulas:

- *Desarrollo de la sensibilidad moral*, con el fin de evitar tomar decisiones autoritarias, basadas en el poder o la misma imposición, el aprendizaje cooperativo trata de enseñar a los estudiantes a cómo prepararse mejor para identificar los problemas y que ellos mismos sean capaces de dar una solución autónoma, pero elaborada desde el consenso.
- *Adquirir habilidades para tomar decisiones éticas*, la capacidad de consenso y juicio crítico a la hora de argumentar y promover la lluvia de ideas que enriquezca el trabajo encomendado es algo que se enseña y es aprendido a lo largo de un proceso.

- *Adquirir conocimientos de valores relevantes*, se trata de aprender valores democráticos que les ayude a clarificar su personalidad y a respetar las diferencias. La misma interacción en los grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo hace de la convivencia y la necesidad de compartir conocimientos para completar los objetivos un bien al que el alumnado tiene que llegar y una aspiración donde la escuela tiene que supervisar.
- *Desarrollar la autonomía*, para afrontar este reto, pretendemos que desde la cooperación todo el alumnado en grupos reducidos cobre fuerza la responsabilidad individual de tomar decisiones y relacionar ideas sin intervención ajena, lo que denomina Piaget (1983) *razonamiento heterónimo*. Esto mismo no exime la oportunidad de llegar al *razonamiento autónomo* que pretendemos desarrollar con el aprendizaje cooperativo cuando se consiguen acuerdos y modificaciones en los productos que previamente se han elaborado de forma personal, consiguiendo mejores y más elaborados resultados.

5.1.3. La educación en valores durante el conflicto

El conflicto siempre ha formado parte de la convivencia humana, además constituye una fuente de aprendizaje y maduración personal siempre y cuando sea utilizado de forma educativa. En el aula trabajar el conflicto puede resultar algo beneficioso siempre que se utilice para fomentar el diálogo (González Lucini, 1990; Jares, 2001; Torrego Seijo, 2001). En este caso podemos distinguir dos tipos de conflicto: (a) aquellos conflictos momentáneos en los que el alumnado se ve inmerso como consecuencia de la convivencia o el consenso de ideas en los que las partes implicadas tienen diferentes versiones o no son capaces de ponerse de acuerdo, en ellos normalmente se soluciona con el diálogo de experiencias protagonizadas por las personas implicadas o la intervención de un mediador que propicie la explicación de lo ocurrido; y (b) aquellas enemistades de mayor envergadura que pueden estar más o menos marcadas en el contexto del centro y fuera del mismo. En ellos es importante enseñar a dirimirlos buscando la mejor forma para ambas partes.

Lo fundamental en estos casos protagonizados por los conflictos *momentáneos* o *por enemistad*, es que desde la escuela se puedan

favorecer mecanismos de diálogo que permitan la toma de decisiones y mejorar las pautas de comportamiento para erradicar los ambientes hostiles que se puedan crear ante la convivencia (Dávila Sanabria & Torres Merchán, 2011; Fraile et al., 2008; Torrego Seijo, 2001). Es lo que Habermas (1999a, 1999b) entiende como el tratamiento de diversas perspectivas individuales, para negociar y llegar a un acuerdo, es decir, la intersubjetividad. Para ello contamos con diversas estrategias, como:

- Las *paradas de reflexión* o los *replanteamientos de estrategia*, supone la parada momentánea de la actividad para reconducir ciertas actitudes y redefinir los roles del alumnado (Antolín de la Fuente, 2005).
- Otra posibilidad de acción, la encontramos en Ruiz Omeñaca (2008a) quien propone el *rincón de la paz*, un lugar donde el alumnado permanece y reflexiona cuando está alterado para luego regresar a su sitio de trabajo. Como herramienta para dirimir el conflicto ideó un cuestionario “aprendiendo todos a convivir juntos”, donde los niños actores del conflicto contestan una serie de preguntas para realizar una reflexión acerca del motivo del conflicto, cómo lo enfrento y las maneras asertivas de solucionar el conflicto.
- Otra forma posible de dirimir un conflicto es lo que Cascón (2004) estima en tres tipos de acción: (a) *prevención*, este término, no tiene nada que ver con el concepto castellano de prevención, se trata de intervenir cuando el conflicto se encuentra en sus primeros estadios; (b) *análisis y negociación*, este segundo paso, aprende a analizar, negociar y buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias que permitan al alumnado a resolver por ellos mismos los conflictos; y (c) *mediación*, para aquellos casos en los que las partes han agotado las posibilidades de resolverlo por sí mismos, pueden pedir la intervención de una tercera persona que les ayude a construir un proceso justo, restableciendo la comunicación y el clima adecuado para que puedan hacerle frente y resolverlo.
- En esta misma línea, Freinet (1946/1996) creó la *brigada y tribunal de ciudadanía* donde los niños se convierten en jueces, abogados-defensores y fiscales, un programa denominado “yo crítico, yo felicito y yo opino” con el

compromiso de que el alumnado fuera quien dirigiese los conflictos (Equipo de Revista Docencia, 2012).

Estas alternativas no solo quedan en la acción, sino que se producen por la propia reflexión y el trabajo continuo. Considerando que lo importante no es actuar, sino pensar sobre lo que se ha hecho, ya que ésta es la única forma de realizar una educación de calidad conectando con la realidad de nuestro alumnado (Freire, 1970). Desde esa preocupación colectiva se puede mejorar el ambiente y lograr una educación que partiendo de una educación dialógica y fortalecida por ambientes de aprendizaje innovador, como puede ser el aprendizaje cooperativo, se estimule permanentemente la vida escolar.

5.2. La socialización

Dime y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, pero involúcrame y lo aprenderé. (Benjamin Franklin)

Elboj y Niemelä (2010), al igual que Franklin, consideran importante la participación activa de una persona para conseguir el deseado desarrollo escolar, pero además incorporan la necesidad de diálogo entre el alumnado. Todo ello, participación e interacciones mediadas suponen un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado. Es decir, para estos autores desarrollar un aprendizaje óptimo, supone que cada persona deba involucrarse en la tarea a realizar con una participación que estimule la interacción social (Pujolàs Maset, 2008).

Freire (1970), define el aprendizaje dialógico como la acción comunicativa entre el docente y los discentes, que hace que el conocimiento se construya mediante la palabra. Sin embargo, esa acción comunicativa tiene que estar planificada por algún miembro con responsabilidad, con el fin de alcanzar objetivos académicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y habilidades socio-afectivas (Miller & Peterson, 1989). Para trabajar de forma conjunta desde la socialización, la responsabilidad a la que se refiere Miller y Peterson supone en el alumnado cumplir debidamente con la tarea de la actividad y ayudarse, de manera que todos aprendan dentro del mismo contexto, recibiendo los apoyos necesarios para la adquisición

máxima de aprendizajes (Medrano Samaniego, 1995). Este tipo de prácticas cooperativas además de trabajar contenidos curriculares, se trabajan otro tipo de valores relativos a las relaciones sociales, a partir de las cuales van a permitir crear relaciones positivas con la diversidad. La socialización protagonizada por todo el alumnado en los pequeños grupos, incluido el que presenta mayores dificultades, otorga un sentimiento de pertenencia entre compañeros, motivación, comodidad, autoestima, seguridad, y con ello la promoción educativa de todo el alumnado, como motivo de la comunicación y las relaciones promovidas desde la amistad para conseguir el éxito en la tarea que les une (Ainscow, 2001; Echeita, 1995; López & Acuña, 2011; Molina, 2007; Stainback & Stainback, 2001).

La socialización consiste en el diálogo y en la argumentación de ideas y conocimientos surgidos a partir de la discusión entre iguales. La existencia de oposiciones y resistencias en las propias interacciones sociales, constituyen una condición importante para que los progresos tengan lugar y sean por tanto efectivos (Medrano Samaniego, 1995). La heterogeneidad de perspectivas desarrolladas por los diferentes componentes del equipo, es considerada más que fundamental puesto que los argumentos esgrimidos y desarrollados por los mismos en un grupo presentan estadios de razonamiento cognitivo y de socialización muy superiores, después de la discusión que los generados de manera individual (Medrano & De La Cava, 1994; Pérez-Sostoa & Martínez, 1995; Perret Clermont, 1984). Siendo la interacción entre las personas que están en el aula la única posibilidad de generar verbalizaciones que sirvan como instrumento al propio conocimiento. La oposición de ideas y sinergias creadas en los propios grupos de trabajo, también generan otras situaciones educativas que se desprenden a partir de las interacciones sociales. Según Gilly, Baye y Roux (1988), así como Jares (2001, 2004) son las funciones de motivación, estimulación, seguridad, refuerzo y apertura de campo; que van a producirse entre el alumnado.

5.2.1. La socialización, una mesa redonda enfocada al aprendizaje

Ser competente es más que ser hábil o experto, es ser capaz de participar eficazmente y de forma responsable en la vida social,

utilizando todos los recursos y resortes aprendidos. (Sarramona, Domínguez, Noguera, & Vázquez, 2005, p. 168)

Para convertir la socialización en una fuente inagotable de valores como la cohesión social, la reducción de desigualdades por medio del diálogo y una promoción de aprendizajes en todo el alumnado es necesario desarrollar actitudes asociadas a la búsqueda de un sentido crítico, responsabilidad, respeto y argumentación educativa (Buxarrais, 1991; M. Martínez, 1992; M. Martínez & Esteban, 2005; Ortega, Mínguez, & Saura, 2003; Sarramona et al., 2005). Por ello, las conclusiones que pueda ir adquiriendo nuestro alumnado giran en la posibilidad de intercambiar y confrontar puntos de vista propios con los ajenos. En este caso, no es tan importante que las argumentaciones sean correctas, sino que puedan generar discusión y diálogo, lo que lleven a la calidad de interacciones. Del mismo modo, tampoco es muy relevante que ninguno de los miembros del grupo domine la solución de la tarea, es suficiente con que se posean las competencias mínimas necesarias para la resolución de la tarea que hayamos propuesto como docentes, y permita aumentar el número de interacciones (Kohlberg, 1992; Ruiz Omeñaca, 2004).

La interacción entre los compañeros y compañeras puede resultar muy dispar para generar aprendizajes (Medrano Samaniego, 1995). Pero las relaciones sociales pueden ser consideradas, según Roselli (1988) de tres formas distintas: (a) egocéntrico; (b) dependiente; e (c) igualitario. Siendo esta última, la única capaz de conducir cambios en los esquemas cognitivos de nuestro alumnado y posibilitar progresos significativos que permanezcan a lo largo del tiempo. Según esta concepción dialógica se hace necesario que las personas creen situaciones de interacción, pero también el diálogo establezca una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos tenemos conocimientos que podemos aportar, reconociendo la interacción participativa de todo el alumnado (Aubert et al., 2008).

La explicación de la eficacia educativa desde las interacciones la encontramos en Vygotsky (1995). Este autor explica como el aprendizaje de una persona aumenta cuando la acción mediadora de otras personas estimula a éste. Un aspecto importante para que se produzca dicha promoción y que se relaciona con el aprendizaje, es *la zona de desarrollo potencial*, espacio donde deben centrarse los

procesos, las ayudas y los apoyos de enseñanza-aprendizaje con otros miembros de la sociedad, a partir de los cuales se convertirán en logros de aprendizaje real en cada persona. Desde una perspectiva más práctica, Castejón y López Ros (1997) consideran este espacio como aquella zona donde el alumnado es capaz de solucionar sus cometidos, con la ayuda de la interacción social de un adulto u otros compañeros y que no sería capaz de solucionar solo. Es decir, que debido al nivel evolutivo de sus propias funciones, un individuo por sí mismo no sería capaz de resolver el problema que se le plantea. Pero cuando se ejerce una ayuda interpersonal comienza a ser efectivo su desarrollo, esto mismo es lo que Vygotsky considera como un apoyo y una estimulación del aprendizaje el día de mañana.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1996) la socialización y el diálogo, son útiles para una educación de calidad. Distinguiendo varias capacidades para solucionar problemas: (a) aquellas realizadas independientemente por el estudiante; (b) aquellas que no puede realizar aún con ayuda; y (c) aquellas que están entre los dos extremos, es decir, las que puede realizar con ayuda de otros. Es esta última resolución de problemas donde el diálogo es la base de los aprendizajes, pudiendo modificar las decisiones, adaptarse al nivel del grupo y conseguir que todo el alumnado aprenda. Vildes (2011) entiende este proceso como una fecundación cruzada de ideas.

Pero no todo intercambio de palabras puede ser considerado como un diálogo útil en la escuela, según afirma J. J. Barba Martín (2011) siguiendo la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. En 1999, Habermas propone un modelo de argumentación que garantiza la comunicación dentro de cualquier grupo social. A esto lo denomina “discurso explícito”, una intersubjetividad basada en la corrección de ideas y conocimientos en función de la argumentación. Es decir, lo interesante en la escuela para aprender es todo lo que trata de compartir y transformar los significados entre todos los participantes desde el poder de la argumentación, una acción intersubjetiva que forma a la persona, en cuanto que sus habilidades resuelvan problemas y tengan la voluntad de mejorar.

Learreta (2005), estima que para aprender es necesario “buscar situaciones donde el alumnado llegue al consenso y se enriquezca a

partir de las aportaciones del otro” (p. 2). Por esta razón, a través del diálogo y los acuerdos seremos capaces de (re)construir el mundo, unos argumentos que no se basan en lemas o slogans irreflexivos (Freire, 1970). Porque como afirma Álvarez Méndez (2001) “enseñar no es cuestión de conocimientos, sino de modos de razonar” (p. 37). Entendiendo que son las estrategias para negociar y explicar dominando lo que uno aprende, lo que hace que el alumnado construya su propio conocimiento.

Llegados a este punto las tres formas de relación social que nos podemos encontrar entre el alumnado, según Serrano (1996) son: (a) *individual*, hace referencia a la situación donde el estudiante trabaja solo; (b) *competitiva*, se caracteriza porque el estudiante trabaja solo, pero la evaluación y el rendimiento dependen del resto de los compañeros; y (c) *cooperativa*, cuando los estudiantes deben trabajar juntos para conseguir el logro de un objetivo común. Esta última es la que produce mejores resultados que las dos primeras, considerando su aprendizaje como una medida de aproximación integradora entre las habilidades sociales y los contenidos educativos. En esta línea, Johnson y Johnson (1985) afirman que la necesidad de profundizar en un conocimiento cooperativo se encuentra en la mayor calidad comprensiva y la duración de los aprendizajes a largo plazo.

Podemos pensar como las interacciones desarrolladas en una escuela marcarán las relaciones sociales y condicionarán los procesos no solo de aprendizaje, sino también de integración (Corsaro, 1988; Rodríguez Navarro & García Monje, 2008). Desde metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, el alumnado es capaz de enseñar y argumentar con sus mejores conocimientos al resto de sus compañeros. Una acción dialógica donde la diversidad de perspectivas va a permitir mejorar y enriquecer el proyecto que les une (Fraile, 2008). Este proyecto no trata de convertirse en una de las mejores utopías diseñadas en papel, ya que en el 2003 se puso de manifiesto en la Declaración de Berlín como la participación del alumnado encaminada a la individualidad y competitividad no genera el éxito que se desea cubrir en las escuelas. De manera que la cooperación por sus características de socialización, es capaz de fortalecer la cohesión social, reducir las desigualdades y la promoción de todo el alumnado, sin excepción.

5.2.2. La socialización en el Aprendizaje Cooperativo

Cuando enseñas aprendes dos veces. (Lucio Anneo Séneca)

En un grupo de personas podemos evidenciar como cada uno posee cualidades y habilidades distintas, muchas de ellas serán o no suficiente para cumplir con éxito la tarea encomendada. Sin embargo, cuando esas diferencias se aúnan bajo un mismo proyecto y es coordinado por todos nos atrevemos a decir que el enriquecimiento es casi seguro. Aquí es donde encontramos la primera de las premisas que nos permite entender que el aprendizaje cooperativo es un elemento eficaz en la mayoría de los entornos educativos. La necesidad de coordinar las herramientas intelectuales de todos los miembros del grupo hace que todos adquieran el conocimiento desde la heterogeneidad (Iborra & Dasí, 2009).

Centrándonos en el campo de las diferencias de conocimiento y de pensamiento que tienen las personas, diversos autores han tratado como el aprendizaje cooperativo es capaz, a través de la socialización de mejorar las capacidades afectivas, sociales y cognitivas (Antolín de la Fuente, Martín Pérez, & Barba Martín, 2012; J. J. Barba Martín, 2011; Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Díaz Aguado, 1993; Dyson, 2002; Medrano Samaniego, 1995; Omeñaca Cilla, Puyuelo Omeñaca, & Ruiz Omeñaca, 2001; Roselli, 1988; Velázquez Callado, 2004; 2010).

No es de extrañar que el aprendizaje cooperativo mejore la motivación de los escolares, dado que ésta posee unos orígenes claramente interpersonales, siendo los propios compañeros del mismo grupo quienes más influyen en la motivación escolar del resto de los estudiantes, el esfuerzo y las expectativas (Freedman, 1967; Johnson, 1980; Velasco & Alonso, 2008). Así, se puede considerar como en un contexto cooperativo se fomenta una motivación intrínseca, mientras que en un contexto competitivo e incluso individualista lo que se fomenta es una motivación extrínseca (Johnson & Johnson, 1985; Ovejero, 1990; Serrano, 1996). La transferencia prosocial de estos aprendizajes cooperativos ha de permitir establecer acuerdos, generar un clima adecuado de equipo y no que el alumnado bueno o con más capacidades resuelva la situación en todas y cada una de las

actividades. De forma que para configurar este tipo de buen ambiente, en el que se juega un rol de responsabilidad fundamental, Duarte (2003) considera que ha de constituirse en: (a) impedir las relaciones de poder; (b) generar un ambiente seguro que favorezca el diálogo y la toma de decisiones; y (c) el docente observe las actividades y atienda las interacciones.

Si pensamos en un grupo de alumnos y alumnas realizando un mural ante un determinado contenido como puede ser el ciclo del agua en el área de conocimiento del medio. La cantidad de ideas y contenidos que van surgiendo a partir de su creatividad son innumerables; los estados del agua, las formas con las que descarga las nubes el agua, los cambios de temperatura... Si el profesor regula que haya participación de todos nos encontraríamos con la característica de *responsabilidad personal e individual* del aprendizaje cooperativo.

Cuando se encuentran trabajando a partir de la dinámica de comprender los contenidos, elaborar las ideas, seleccionar los conceptos y características más adecuadas, así como argumentarlas, en este caso, la *interdependencia positiva* entra en juego ya que cada miembro del equipo no piensa en el lugar del yo, sino en términos de nosotros. Del mismo modo que, la *interacción promotora o positiva* permite que cada miembro anime al resto de sus compañeros, favoreciendo esfuerzos para completar con éxito la tarea asignada.

A medida que el alumnado profundiza en los procesos de aprendizaje cooperativo, aumentan sus habilidades interpersonales y sociales, lo que, a su vez, favorece el rendimiento en el conocimiento. El reto de plantear actividades de una manera grupal, permite que entren en escena, la argumentación de las propuestas a los demás, el consenso y los intercambios verbales durante la acción. *Habilidades interpersonales y de grupo* que favorecen la comunicación y la resolución de los conflictos de manera constructiva.

Es a través de estos procesos de toma de decisiones y de diálogo como poco a poco se van acercando a conocimientos verdaderamente significativos y duraderos en el tiempo. En este caso son las reflexiones conjuntas sobre su trabajo los que van a determinar qué

acciones resultaron útiles y cuáles no, este proceso se conoce como *procesamiento grupal o autoevaluación*.

Este ejemplo nos permite observar como la intersubjetividad de conocimientos entre compañeros que se consideran diferentes pero que trabajan en un mismo proyecto, es capaz de favorecer una inmersión satisfactoria en los aprendizajes de todo el alumnado (Fernández-Río & Velázquez Callado, 2005).

Cómo pretendemos que nuestro alumnado obtenga la mejor educación posible teniendo en cuenta su acceso, participación y progreso (Ainscow et al., 2006); el diálogo y la intersubjetividad cobran un papel importante para garantizar el aprendizaje y la socialización (Apple, 2011; Apple & Beane, 2001; Aubert et al., 2008; J. J. Barba Martín, 2011; Bruner, 1984, 2012; Flecha, 1997; Freire, 1970, 1997; Gardner, 1998; Giroux, 2012; Velázquez Callado, 2013; Velázquez Callado, Fraile, & López Pastor, 2014; Vygotsky, 1995, 1996). Habilidades para aprender a aprender, aprender a debatir, a compartir y a contrastar puntos de vista, mostrando que la superioridad de los aprendizajes se encuentra en la cooperación (Chocarro de Luis, 2007).

5.3. Resultados de poner en marcha modelos de apoyo educativo más tradicionales en el aula

Una parte de los profesionales y antiguos trabajos de investigación educativa, hacen alusión a una postura poco inclusiva, es que el alumnado inmigrante o con retrasos académicos salga del aula ordinaria para recibir apoyos y refuerzos educativos. El riesgo estriba en el aislamiento del alumnado, que no hace sino influir en la dificultad para las relaciones sociales, el autoconcepto y la autoestima a partir de ciertas edades.

En 1998, Gardner alude a que el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños y niñas como si fueran variantes clónicas de un individuo ideal. De manera que pudiésemos justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo para todos los educandos y si no es así se define una respuesta educativa que por lo general se ofrece por otro docente especialista.

La educación tiene que crear singularidades dando la posibilidad de convivir juntos, compartir ideas y valores, fomentar actitudes de apego, cooperación y solidaridad. En definitiva, la escuela tiene que buscar la igualdad, al tiempo que estimula su individualidad expresiva y creadora (Pérez Gómez, 2002). A partir de estas reseñas teóricas y entendiendo que también se aprende de los propios compañeros, favoreciendo la inclusión educativa, se construye en el aula los denominados apoyos en los grupos de trabajo reducido (Cabrera, 2003; Quintana, 2003; Navarro, 2002; Pérez & Pomares, 2002); y la posibilidad que el propio docente haga efectivo una atención más individualizada. Así, Linares (2000) asegura que utilizar una metodología cooperativa permitirá que el alumnado de distinto nivel de destreza trabaje juntos de manera positiva, a la vez que cada uno avanza en sus aprendizajes a su propio ritmo en la misma aula de referencia.

Si de lo que se trata es asistir en el aprendizaje, podría incluso cuestionarse el beneficio y las ventajas que supone agrupar al alumnado en grupos heterogéneos y reducidos dentro del aula. Para todos aquellos estudiantes que reclaman respuestas educativas, que las actividades estimulen el aprendizaje cooperativo, permite que las interacciones entre los mismos sean mucho más cercanas, se potencie la reflexión y el autoaprendizaje, trabajar la motivación y la comunicación. Un avance enorme tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje (Aguado Odina, 1996; Díaz Aguado & Andrés, 1996). Esa interacción entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la reflexión por parte del alumnado consiguiendo la promoción de cada uno (Pujolàs Maset, 2012b).

5.3.1. La organización de grupos homogéneos o heterogéneos en las aulas

La dinámica a la hora de organizar y distribuir al alumnado en el aula puede ser una decisión que reúne infinidad de criterios por parte del docente, e incluso al alumnado si cedemos la responsabilidad en su designación (Velázquez Callado, Fraile, & López Pastor, 2014). Entre las cuales podemos destacar a partir de Pérez Pueyo (2005) y Santos Guerra (2000): (a) al azar; (b) la capacidad intelectual del alumnado;

(c) los conocimientos y experiencias previas; (d) el interés; (e) la afinidad valorando los aspectos emocionales del alumnado; y (f) la edad cronológica si nos encontramos en un aula multinivel. Todos ellos además cuentan con la oportunidad de que la organización pueda ser distribuida de forma heterogénea u homogénea entre el alumnado, siendo esto lo que nos permita valorar si los agrupamientos pueden ser un estímulo emocional para asegurar el aprendizaje. Por este motivo Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski (1987) consideran que la lógica de la homogeneidad y la heterogeneidad siempre es cuestionable en el mundo educativo. Para estos autores la búsqueda de un agrupamiento del alumnado basado en las similitudes, la organización basada en las diferencias y la realización de composiciones uniformes no tienen en cuenta la asunción y la creencia de las propiedades positivas de la lógica de la heterogeneidad dentro de los sistemas educativos. De igual forma muchos educadores han impedido sistemáticamente, e inadvertidamente, confeccionar grupos heterogéneos que integren alumnos sin dificultades junto con otros que poseen problemas académicos, afectivos o sociales. Así entre todos trabajar para adquirir las habilidades, los conocimientos, los valores y las actitudes que unos y otros se pudieran transmitir (Brown et al., 1987).

Esto mismo afirma Ainscow (1995) al considerar que el hecho de categorizar las características de un alumno en un grupo clase y aislar su participación en agrupaciones homogéneas, comporta muchas veces la opinión del resto de compañeros y de sí mismos, forjando la autoestima y el autoconcepto negativo que le va acompañar durante su escolaridad. Explicado de otra forma, si un alumno considerado con bajas capacidades comparte retos con el resto de compañeros que también asumen esa caracterización, les estamos negando la posibilidad de interactuar con los demás en actividades futuras, ven reducida su autoestima, aumenta la probabilidad de abandono escolar, y lo que es peor la posibilidad de dialogar con otros niños y niñas que estimularían su zona de desarrollo potencial (Braddock & Slavin, 1992; Feito Alonso, 2004). Enseñamos erróneamente que no se pueden asumir retos educativos de mayor envergadura por el mero hecho de no encontrarse en un grupo adecuado para ello. Esto le niega escuchar de forma activa determinados argumentos que pudieran transmitir otros compañeros, no utilizando el principio de máximas expectativas.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994) consideran que los grupos homogéneos empeoran la calidad de la educación por las siguientes razones:

- Esta práctica tiene efectos pedagógicos y psicológicos muy negativos en las personas, como recaen en: el autoconcepto, las actitudes, las expectativas hacia el progreso, etc.
- Los métodos organizativos que tratan a todo el alumnado por igual empobrece el repertorio de recursos pedagógicos y no se reflexiona la manera de seguir mejorando.

A estas dos características Bustos Jiménez (2011) añade que la homogenización es una forma de darwinismo social. Es decir, que solo el grupo de los mejores tienen derecho a triunfar en la educación, comenzando a aplicarlo desde edades infantiles. Este principio se iría aplicando por las calificaciones en los exámenes, si bien estos resultados no serían justos ya que el proceso de aprendizaje previo ha sido diferente para cada grupo. En definitiva, la decisión de guillotinar la diversidad en las aulas y promover la selección del alumnado en función de los resultados atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, participación y progreso académico y social.

Agrupar al alumnado en un grupos de aventajados y desaventajados no garantiza por si mismo un mayor éxito académico y social, que sí lo garantizaría si lo hiciésemos con otro tipo de criterios. Según diferentes autores (Bustos Jiménez, 2011; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1994; Pujolàs Maset, 2012a) la mayoría de personas aprenden más y mejor cuando participan en actividades con otras personas con las cuales se consideran diferentes, gracias al estímulo intelectual y emocional que esto supone, la confianza, el consenso y la ayuda que los demás pueden dispensarles si aprenden juntos. Esto mismo es lo que defendió Vygotsky (1996) cuando propuso *la zona de desarrollo potencial*, es decir, las aptitudes de un estudiante pueden ser estimuladas siempre y cuando logre trabajar con compañeros que piensen diferente a él.

Hay que olvidar la lógica de la homogeneidad en las aulas como único y mayor control en el alumnado; y avanzar con total decisión hacia lo que Brown et al. (1987) denomina como la *lógica de la*

heterogeneidad. Al igual que Gimeno Sacristán (2000) lo conoce como *pedagogía de la complejidad* (p. 34). Sabiendo que el reto de educar al alumnado que se considera distinto en una misma aula no es tarea fácil, nos encontramos con alternativas pedagógicas para solucionar este problema y generar mayores cotas de promoción educativa. No se trata de reducir o simplificar la diversidad de los estudiantes y seguir enseñándoles de acuerdo a los principios de la pedagogía tradicional. Se trata de cambiar la forma de enseñar y de organizar las actividades en el aula de forma heterogénea y en pequeños grupos. Lo que multitud de autores (Aubert et al., 2008; Brown et al., 1987; Gimeno Sacristán, 2000) defienden son una serie de respuestas educativas orientadas a la flexibilidad, el diálogo, el apoyo emocional, la innovación, la apertura y la cooperación entre estudiantes para poder atender a la diversidad del alumnado desde la misma diversidad. Siempre en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión, respetando la heterogeneidad como el primer principio del éxito educativo.

Como conclusión, el hecho de la homogeneidad no tiene en cuenta las oportunidades de éxito educativo como que un alumnado diferente funcione y aprenda eficazmente en entornos comunitarios. Si bien es cierto, esto no quiere decir que en ocasiones seleccionadas y con finalidades específicas, un docente pueda decantarse por grupos homogéneos o realizar actividades de forma individualizada, ya que también puede ser defendible desde un punto de vista educativo y social (Brown et al., 1987). Pero lo que no cabe la menor duda es que desde la diversidad de perspectivas conseguimos establecer una nueva toma de decisiones, aprendizajes e interacciones ante las cuales el alumnado puede aprender en comunidad y convivir desde intervenciones educativas totalmente inclusivas.

6. Efectos inclusivos tras la implementación del Aprendizaje Cooperativo

En ocasiones el trabajo que se realizaba por medio de grupos era considerado como un elemento que distorsionaba el clima del aula y distraía al alumnado. Por lo tanto habría que evitar su dinámica y el tratamiento de contenidos con un enfoque interactivo entre el alumnado, porque eran considerados poco relevantes en el aula (Sole,

1997). En contraposición, diferentes autores (Aubert et al., 2008; Johnson & Johnson, 2009; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004, 2013) consideran como los procesos de interacción entre iguales explican una mejor organización en sus aprendizajes y desarrollo emocional, encaminado a una proyección positiva de las escuelas. Puesto que el aprendizaje, aunque es una construcción personal, se desarrolla en un contexto interpersonal inseparable por las ayudas que puede ir recibiendo, el enriquecimiento que se construye de las correcciones que se le facilita, el ánimo que infunde trabajar en un mismo proyecto con otras personas y la motivación desprendida de los retos cooperativos que se les plantea (Escámez, 1998). Bajo esta misma idea de eficacia escolar cuando se estructura con un prisma de educación prosocial, Mir (1997) considera que algo tan único como las diferencias individuales pueden llevar consigo oportunidades magníficas de progreso para todos los que trabajan juntos, es lo que denomina *pedagogía de la reciprocidad*.

Por esta razón existen multitud de estudios (Adeyemi, 2008; Boronat Mundina, & Ruiz Ruiz, 2011; Bridgeman, 1977; Dorado Murillo, 2011; Echeita, 1995; Fernández-Río, Medina Gómez, & Garro García, 1998; García Martín, 2011; Gardner, 1998; Grineski, 1998; Johnson, Johnson, Maruyama, Nelson, & Skon, 1981; Johnson & Johnson, 1987; Orlick, 2001; Ovejero, 1990) demuestran los efectos tan positivos que el empleo de una metodología de tipo cooperativo provoca en todo tipo de alumnado que la experimenta. Pero tal vez el aspecto más crucial y más interesante de las técnicas de aprendizaje cooperativo es que se trata de un método que no solo mejora las relaciones y las actitudes interraciales e intergrupales para los estudiantes, la autoestima y el gusto por la escuela, sino que también son altamente eficaces para el rendimiento académico de todo el alumnado garantizando el éxito educativo. Las principales ventajas de la utilización del aprendizaje cooperativo en el aula mencionadas por los autores anteriormente citados son:

- Aprendizaje de actitudes, valores, modelos educativos encaminados a un aprendizaje en sociedad, refuerzos, expectativas, habilidades e informaciones nuevas y divergentes que obtiene el alumnado cuando trabaja con el resto de sus compañeros y compañeras. Interacciones que permiten vencer los miedos, hacer evidente el potencial humano que hay en

cada uno y mejorar la convivencia en las aulas. Lo que se demuestra que quien es capaz de expresarse libremente y frente a los conflictos se muestra mucho más capacitado y respetuoso ante las adversidades.

- Fomenta un mayor rendimiento, logro y productividad en todas las áreas curriculares, niveles educativos y tareas que implican adquisición de conceptos, solución de problemas, tareas de suposición y predicción, suscitando una mayor búsqueda y elaboración de conclusiones encaminado al aprendizaje de todo el alumnado, incluido en que presenta mayores dificultades.
- Los esfuerzos unidos llevan a una mayor transferencia de aprendizajes. La información no solo es compartida, sino que también resulta ser asociada a lo que se sabe y a la realidad en la que se vive.
- Desarrolla habilidades de carácter cívico y asertivo, como son: dialogar, adoptar múltiples perspectivas, juzgar, distribuir tareas, repartir la capacidad de liderazgo y actuar de forma colectiva en asuntos de interés común.
- Facilita el desarrollo de la capacidad de comunicación oral puesto que el miedo a hablar en público, que muchos estudiantes manifiestan, puede dificultar el desarrollo de su capacidad de expresión. El trabajo cooperativo en grupos pequeños puede ofrecer un escenario más confortable y amigable para dar los primeros pasos.
- Soluciona constructivamente los conflictos y controversias, puesto que la manera más eficaz de solucionarlo y de restablecer las actitudes intergrupales se centran en el planteamiento de actividades que promuevan objetivos en grupo y obliguen a dialogar y a animarse.
- Permite mejorar la capacidad para ponerse en lugar de otra persona o empatía, con la consiguiente pérdida del egocentrismo.
- El alumnado gana confianza y seguridad por la activa implicación del resto de sus compañeros. Dentro de los grupos cooperativos, los estudiantes reciben un gran estímulo de apoyo en sus esfuerzos para aprender procesos, estrategias y conceptos. Esa interacción les permite llegar a niveles más altos de autoestima y a un sentido de autoeficacia a la hora de

enfrentarse a los problemas. A partir de ahí, la comodidad a la hora de trabajar hace aumentar su intervención en el aula.

- Desarrollo de la autonomía y capacidad para enfrentarse a las presiones del grupo defendiendo con argumentos la propia opinión.
- Mejora la motivación escolar de los estudiantes dado que ésta posee unos orígenes claramente interpersonales.
- Desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros, así como la posibilidad de una mayor interacción promotora y comunicación entre sus miembros, como es dar y recibir elogios, con lo que se desarrolla una mayor tolerancia entre las personas.
- Incentiva la curiosidad para buscar activamente más información concerniente al tema estudiado.
- Obtiene un compromiso con el aprendizaje. El propio esfuerzo, participación y progreso desarrollado interviene en situaciones de absentismo y fracaso escolar. Una ventaja que reduce el nivel de abandono de los estudios y que promueve el aprendizaje independiente y autodirigido.
- Incide en las expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración. Las situaciones cooperativas proporcionan más altas expectativas de éxito futuro que las situaciones competitivas o individualistas, lo que sin duda alguna se reflejará en unas altas tasas de rendimiento escolar.
- Desarrollo de una identidad social coherente e integrada con el marco de una sociedad democrática y pacífica, un marco de referencia para percibirse a uno mismo o una misma, ya que las interacciones les permiten desempeñar diferentes roles sociales, darse cuenta de las similitudes y respetar las diferencias con los/as demás.
- Las recompensas grupales conseguidas son percibidas como más justas y gratificantes.
- Desarrolla el apoyo social. La existencia y disponibilidad de personas en las que poder confiar para una ayuda emocional, instrumental, informativa y de estima es una parte inherente para forjar relaciones interpersonales cada vez más positivas.

Todo esto repercute además en las expectativas del maestro y por ende en el rendimiento del alumnado, como nos aseguran la *profecía del auto-cumplimiento* o el *efecto Pigmalión* (Merton, 1968). Quien

observa cómo a partir del trabajo se consiguen progresos en el aula, un incentivo que le ayuda a implicarse mucho más en la tarea educativa.

Como hemos analizado, el aprendizaje cooperativo parece ser altamente eficaz para variables escolares, tanto cognitivas, como no cognitivas, bien sean sociales (apoyo social, atracción interpersonal...) o no sociales (motivación, autoestima...). Ahora bien, para maximizar tales efectos, Ovejero (1990) afirma que se necesitan dos variables fundamentales que son: (a) los maestros y el alumnado han de estar realmente motivados para utilizar estas nuevas técnicas metodológicas; y (b) que los métodos cooperativos utilizados posean ciertos requisitos mínimos en el diseño de las actividades (interdependencia positiva; interacción promotora; responsabilidad individual; habilidades interpersonales y de pequeños grupos; y procesamiento grupal).

Kagan (1985) considera que nuestro mundo está cambiando a una velocidad vertiginosa, por lo que nuestro único recurso adaptativo consiste en preparar a nuestro alumnado para ello. No para ser rígidamente cooperativo, competitivo o individualista, sino para ser adaptativamente flexibles a las circunstancias que se van encontrando de forma estoica, creativa y ambiciosa para conseguirlo con grandes éxitos. Es decir, para reconocer un amplio rango de situaciones sociales y que den las capacidades intelectuales apropiadas a cada una.

7. Conclusiones en la utilización de Aprendizaje Cooperativo como un modelo de educación inclusiva en las aulas

La educación se nutre de las diferencias de quienes la integran.
(Dávila Sanabria & Torres Merchán, 2011, p. 102)

La principal razón de éxito en todo el alumnado que participa del aprendizaje cooperativo en un aula, radica en la elaboración de una metodología teórica y llevada a la práctica con evidencias educativas de calidad dialógica en el aprendizaje y avaladas por la comunidad científica internacional (Aubert et al., 2008). La diversidad y la integración que reconoce el aprendizaje cooperativo resultan dos conceptos totalmente dispares, pero de los cuales el sistema educativo

tiene como meta y a la cual quiere aspirar. La integración social desde un punto de vista pedagógico, se define por el grado en el que los individuos se sienten unidos y satisfechos psicológicamente con otros miembros del mismo colectivo que se consideran diferentes y diversos en la manera de procesar la información, en la cultura, sexo, edad, etc. (Hambrick, 1994; Finkelstein & Hambrick 1996; Miller, Burke, & Glick, 1998). Sin embargo, esa misma diversidad reconocida en el aprendizaje cooperativo es lo que hace cada vez más rico la manera con la que se elabora el conocimiento aunado por las diferentes perspectivas.

En este sentido la diversidad es algo que forma parte de nuestras aulas, acentuando la necesidad de entender la integración como una responsabilidad compartida que requiere la implicación de toda la comunidad educativa, estableciendo un currículo abierto, flexible y adaptado a las necesidades (Rodríguez Navarro & Torrego Egido, 2013). Todo ello, supondría un medio de transformación social y mejora educativa (Santos Guerra, 2002a).

Pero el concepto de comportamiento integrador en la comunidad educativa hace referencia a la unidad de esfuerzo e implicación en una escuela capaz de tomar decisiones desde el respeto y el ánimo para seguir aprendiendo (Iborra & Dasí, 2009). Un grado en el que los miembros de un equipo cooperativo se involucran en la interacción colectiva y mutua, asumiendo la ambición para conseguir mejores resultados intercambiando información, recursos y decisiones, pero también como considera Hambrick (1994, 1997), el ánimo y apoyo afectivo que permita creer en las personas con las que uno trabaja.

Para conseguir la eficacia de una escuela que lucha por una participación integradora, y por consiguiente su posterior progreso, se han de incorporar tres elementos que afectan tanto a la dimensión social, como a la dimensión afectiva. Esos tres elementos enunciados por Hambrick (1994) son: (a) la cantidad y calidad del intercambio de información, admitiendo su riqueza, fiabilidad y adecuación a la actividad encomendada; (b) el comportamiento cooperativo; y (c) la toma de decisiones conjuntas y consensuadas entre el alumnado. Por tanto, la existencia de un comportamiento integrador depende de la calidad y de la cantidad de información que intercambien los

integrantes del equipo, de la cooperación intersubjetiva que se produzca entre ellos y del grado en el que la toma de decisiones se lleva a cabo de forma conjunta.

Pero, ¿qué hace que la inclusión en el aula no sea del todo eficiente y no sea una apuesta asegurada por todo el profesorado si se reconoce todos sus resultados? Siguiendo a diferentes autores (Aubert et al., 2008; Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002; Moriña Díez & Puente Bautista, 2000) los problemas de una integración metodológica que asegure la calidad en las aulas se centran en la escasa preparación pedagógica, falta de tradición, repetición y apuesta por aquellos estilos de aprendizaje que hemos recibido y con los que nos encontramos cómodos a pesar de los resultados, poca implicación y coordinación entre profesorado, rigidez de los contenidos académicos que apuestan por el libro y la repetición, tratamiento de actividades en grupos homogéneos para garantizar el orden y control en las aulas, la falta de programaciones dinamizadoras, la falta de compromiso científico que aboga una actitud que legitima el funcionamiento supersticioso en la educación. Teniendo en cuenta todo ello, igual que la moda se encuentra en continuo cambio, la concepción de la enseñanza y el aprendizaje no será buena para siempre. Aubert et al. (2008) reconocen la necesidad de aumentar la reflexión por parte del docente, criticando aquellas opciones que sean negativas y cambiarlas, esto supone gestionar la sensación de miedo y riesgo que en ocasiones se producen pero que apuestan de forma notable por la calidad en las aulas.

Así, se reclama que desde la escuela se promuevan espacios para el desarrollo y la transformación de calidad en todos los estudiantes (Prat, 2003; Rodríguez Navarro & Torrego Egido, 2013; Santos Rego, 1994). Consiguiendo que todo el alumnado se sienta acogido, aceptado, seguro, valorado y por tanto, reconocidas sus posibilidades para su posterior desarrollo (Stainback, Stainback, & Jackson, 1999; Torres Santomé, 2002). Con el reconocimiento de la diversidad propia de cualquier sociedad, Aguado Odina (2004) afirma la integración de premisas que respeten y valoren el pluralismo individual como riqueza y recurso educativo, acentuando como su posterior interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento sinérgico entre las personas son una herramienta de promoción educativa.

CAPÍTULO IV: ESCUELA RURAL

Maestro amigo, Homero Grillo:

En estos días finalizas un año de trabajo.

Un año en el que día a día te has volcado al cumplimiento del deber en la eterna lucha por el avance de la humanidad en la que a ti te correspondió siempre un puesto en primera fila.

Imagino que muchas veces debes haberte agigantado para vencer la soledad ambiente, para adaptarte a un medio que desconocías, para emprender hechos y problemas que hasta ayer ignorabas y superar situaciones para las cuales no habías sido armado.

Imagino también que muchas veces debes haber analizado tu labor planteándote la interrogante de si fue ella todo lo fecunda que antes de enfrentarla soñaste fuera.

Tal vez encuentres que debiste luchar en el desamparo en que, por desaprensión o ineptitud, te dejaron quienes debieron acercarte apoyo en tu soledad, dirección en los momentos de duda o el reconocimiento a tu obra esforzada y perseverante.

Si así fuera, no olvides que en la vida de las instituciones, igual que en la de los pueblos, se dan momentos de estancamiento y aún de retroceso.

Pero sabemos que ellos son desbordados por seguros avances hacia el progreso y que quienes viven esta verdad superan esperanzados amarguras y dolores. (José González Sena, 1961)

1. Introducción

Nos llama la atención del anterior texto la frase “muchas veces debes haberte agigantado para vencer la soledad ambiente, para adaptarte a un medio que desconocías, para emprender hechos y problemas que hasta ayer ignorabas y superar situaciones para las cuales no habías sido armado” (José González Sena, 1961). Consideramos que puede ser habitual que quien se enfrente a la escuela rural pase del entusiasmo de ser maestro de escuela, a cuestionarse su propia profesionalidad de manera destructiva en poco tiempo (J. J. Barba Martín, 2006, 2011).

Cuando nos encontramos en la universidad es habitual que se nos olvide describir aquellas realidades educativas, no mayoritarias, que se caracterizan por la heterogeneidad como las aulas multigrado o multinivel. Aspectos que prácticamente pasaron desapercibidos cuando nos estamos formando, pero que tanto nos preocupan desde los primeros pasos en la docencia. Todo ello, nos hace incluso darnos cuenta que los ideales más perseguidos cuando estábamos en la universidad se encuentran esperando, siendo sustituidos por aquellas estrategias que siempre hemos tachado de incongruentes y poco eficaces pero que resulta que llegamos a reproducir. Prácticas como la educación bancaria o la creación de un abismo afectivo y respetuoso entre docente-discente, el riguroso seguimiento del libro de texto, la sumisión en el orden y el control... Una pedagogía que habíamos prometido que nunca íbamos a reproducir y por si fuera poco forma parte de nuestras programaciones.

Ante el siguiente apartado queremos revisar la escuela rural, analizar su contexto, tipos de aula, características, dificultades y las perspectivas metodológicas que desde una formación crítica en el profesorado aspiran a ser las más eficaces pedagogías inclusivas en el aula. Lo que permitirá obtener una visión conjunta de lo que supone enseñar en el mundo rural y, a partir de ahí, profundizar en una escuela renovada y cambiante.

2. El contexto rural

El futuro de las pequeñas escuelas del medio rural no es una cuestión interna del sistema educativo. Es algo que se relaciona con el futuro de las zonas rurales y, por tanto, con nuestra sociedad. (Canario, 2008, p. 34)

Resulta importante conocer el contexto donde se enmarca la escuela rural, para después definir y saber a qué nos enfrentamos (Gómez, 2004; Márquez, 2002). Este determinado tándem entorno-escuela, adquiere un notable valor cuando nos referimos al ámbito rural, puesto que influirá en la organización escolar de los centros y las consiguientes decisiones educativas. El compromiso por adecuarnos este contexto es el que nos llevará a incorporar nuevos recursos didácticos y metodológicos en el desarrollo de la misma. Un concepto que fuera de denominarse *rural*, opta por el concepto de *ruralidad* como construcción social y educativa por las características particulares de la localidad en la que se encuentra (Bustos Jiménez, 2011; M. Woods, 2005).

Acotar el espacio rural resulta tan complejo como establecer las lindes de su paisaje rural para los habitantes de una determinada localidad y los colindantes a ella (Abós Olivares, 2007; Bustos Jiménez, 2009; Del Barrio Aliste, 1996). Si bien, los diferentes elementos se enmarcan como exclusivamente peculiares a este tipo de culturas. Según, Ashley y Maxwell (2001) el medio rural se puede considerar como un contexto con diversas características:

- Los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan solo una pequeña parte del paisaje. Siendo los domicilios familiares bastante agrupados.
- Se concentran en un entorno natural.
- Es un espacio de baja densidad poblacional.
- La mayoría de las personas trabaja en explotaciones que se encuentran en el sector primario, como son la agricultura y la ganadería.

La importancia de detenernos en estas líneas de contextualización, surge porque desde hace tiempo se viene cayendo en la cuenta de la

relevancia que tiene el medio para la vida de las escuelas, pero, durante los últimos años, y mayoritariamente en este tipo de contextos también se viene haciendo en sentido contrario. Aquello de que “si la escuela se cierra, el pueblo se muere”, sigue siendo una realidad que en algunos pueblos condiciona la vida de sus habitantes. Es por ello que el docente de la escuela siga siendo en ocasiones uno de los principales referentes culturales y educativos, otorgándole mayor transcendencia que la que posee en otros contextos escolares (Bustos Jiménez; 2011; Ruiz Omeñaca, 2008a).

Teniendo en cuenta que los docentes tienen una gran importancia en la transmisión cultural y formativa en este tipo de contextos, es importante tener en cuenta su actividad por mantener la cultura autóctona y llevar el conocimiento a las aulas, manteniendo su identidad pero asumiendo la premisa de incorporar elementos para su modernización, desarrollo y transformación. Una necesidad que requiere la permeabilización de abrirse al entorno, conociendo y valorando su patrimonio, las tradiciones y sus creencias autóctonas (Boix Tomás, 2004; Bustos Jiménez, 2011; Elboj, 2000). Esto mismo es lo que Adell (2006) conoce como una *educación que no aspira para el desarraigo* (p. 108). Es decir, el maestro acepta la cultura en la que está inmerso y valora los modos de vida del mundo rural.

3. Definición de Escuela Rural

La escuela rural se entiende como aquella institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural. Normalmente, su estructura pedagógica y didáctica se centra en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización (J. J. Barba Martín, 2011; Boix Tomás, 1995, 2004; Bustos Jiménez, 2011; Carmena & Regidor, 1984; Ruiz Omeñaca, 2008a).

Por el bajo número de alumnado matriculado en el centro es habitual que el profesorado este concienciado de sus agrupaciones variadas y diversas. Es decir, la escuela tiene una estructura organizativa singular y adaptada a unas características y necesidades propias al contexto donde se encuentra (Boix Tomás, 1995, 2004). De este modo, no podemos hablar de escuela rural, sino de “escuela en lo rural” o

“escuela en el medio rural” (Bustos Jiménez, 2011) entendiéndolo que esto hace trascender a la escuela de sí misma, considerándola desde la perspectiva más amplia del contexto. Una definición que se centra en la existencia de connotaciones espaciales en cuanto al número de personas que asisten a ella, el agrupamiento del alumnado y las condiciones particulares en las que se desarrolla su actividad (Ruiz Omeñaca, 2008a). En definitiva, una concepción genérica de escuela que se define, se desenvuelve y acoge según sus derivaciones.

3.1. La Escuela Rural y la Escuela Urbana no son realidades tan distintas

Como hemos visto la escuela en el mundo rural goza de unas características diferenciadas con respecto a la escuela urbana como son la agrupación de un alumnado pequeño y muy heterogéneo. Pero nunca podemos afirmar que la escuela rural y urbana son dos realidades distintas, aunque ambas luchan con la misma ambición para conseguir el éxito educativo, con la única consideración de que se encuentran en diferentes contextos (J. J. Barba Martín, 2011; Caride Gómez, 1998; Corchón Álvarez, 2000, 2005; Del Barrio Aliste, 1996; Ortega Prieto, 1994, 1995).

El mundo rural se ha considerado un contexto con una menor cantidad de servicios sociales y esto fomentó en su día la creación de una histórica imagen caracterizada por la inferioridad. Por este motivo en las zonas rurales se han ligado tópicos que le han condenado a una posición de marginidad respecto a la imagen cosmopolita dominante (Bustos Jiménez, 2011). Desde este prejuicio se han servido para poner de manifiesto que la escuela rural ha estado minusvalorada en comparación con las escuelas que se sitúan en un contexto urbano, lo que no significa que se hayan producido búsquedas de diferentes alternativas para tales necesidades con la mayor calidad educativa.

La escuela rural de la que se estereotipó en el pasado una imagen de inferioridad, llegándola a llamar escuelas incompletas, ha ido logrando sucesivas conquistas que hacen cada vez más equitativa su realidad. Feu (2004) y Tonucci (1996) consideran que ha sido capaz de superar barreras a lo largo de su historia, es el caso de obras como las de Freinet (1946/1996), de Neill (2005), los Alumnos de la Escuela de

Barbiana (1996) entre muchos otros. Promovedores de prácticas en la escuela rural que no solo se limitaron a desarrollar formas novedosas para aprender, sino que la emancipación, la responsabilidad y la autonomía pasaron a formar parte del sistema educativo.

Podemos decir que la escuela rural se ha mantenido al frente de los cambios, con un proceso de transformación pedagógica basado en una la consideración del alumnado como protagonista en su aprendizaje (J. J. Barba Martín, 2011; Bustos Jiménez, 2011). Un proceso que depende de actuaciones personales, críticas, reflexivas y no arbitrarias.

3.2. El Colegio Rural Agrupado (CRA)

La siglas de un CRA significan Colegio Rural Agrupado, o lo que es lo mismo una “agrupación administrativa de escuelas que engloban diferentes localidades relativamente pequeñas” (J. J. Barba Martín, 2011, p. 100). En definitiva, nos remite a un modelo organizativo propio del medio rural, básicamente compartido entre estudiantes y maestro en una, dos o incluso tres aulas para los niveles de Educación Primaria e Infantil. Aunque en ocasiones en alguna localidad se pueden encontrar escuela como las de las ciudades.

Resulta relativamente reciente que la primera acción administrativa de CRA surgiera en 1984, concretamente en la comarca del Valle Amblés en la provincia de Ávila, como alternativa al transporte escolar y como acto de compromiso con una pedagogía para el medio rural (J. J. Barba Martín, 2011; Bustos Jiménez, 2011; Jiménez, 1993; Ruiz Omeñaca, 2008a; Sauras Jaime, 2000). Sin embargo, esta denominación no se ha mantenido como una denominación común en todo el territorio Español, siendo exclusivo de las comunidades autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia y Navarra (J. J. Barba Martín, 2011; Bustos Jiménez, 2011). En Andalucía se han pasado a denominar como Colegio Público Rural (CPR). En Cataluña se conoce como Zona Escolar Rural (ZER) y finalmente, Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en las Islas Canarias.

Las escuelas ubicadas en diferentes núcleos geográficos pasaron a ser agrupados por una decisión administrativa y jurídica. Es decir, se aglutinaron en un solo centro educativo, con un único nombre, en un solo Proyecto Educativo, Programación Didáctica, Consejo Escolar, Claustro y Equipo Directivo. Este modelo de agrupación permite la actuación coordinada a nivel administrativo, pedagógico y humano, que favorece el apoyo a niveles de educación elemental y la asistencia de maestros especialistas que considere el centro ubicado en un entorno rural.

Dentro de las localidades del CRA, al encontrarnos en un entorno donde cohabita un bajo número de alumnado matriculado, la escuela no puede sostener aulas graduadas como en las ciudades. Motivo por el cual las aulas se dividen en unidades que no siempre respetan las mismas divisiones, pudiendo un docente tutor encontrarse en un aula con cursos de Educación Infantil y Primaria, asumiendo esta docencia en función de las necesidades del centro (J. J. Barba Martín, 2011). De este modo todos los estudiantes se agrupan en tantas unidades como se les permite tener en función del número de alumnado estén matriculado, teniendo en cuenta la actual legislación Orden EDU/491/2012, por la que se concretan las medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito de los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Castilla y León. Específicamente en su Artículo 2: Ratios de alumnado por aula.

Tabla 1

Agrupamiento del alumnado en función de la matriculación. Según la Orden EDU/491/2012

Nº Unidades	Alumnado	
	Mínimo	Máximo
1	4	11
2	12	28
3	29	45
4	46	60
5	61	80
6	81	100
7	101	120
8	121	145
9	146	170
10	171	195

3.2.1. Características de un CRA

Una de las peculiaridades de este modelo de escuela es la ubicación de un *centro cabecera*, situado habitualmente en la localidad más grande de la comarca. A la cual la siguen una serie de escuelas incompletas que se encuentran anexionadas a ella (López Pastor, Monjas Aguado, López Pastor, Gonzalo Arranz, Martín Cardiel, & González Badiola, 2006). Es aquí donde se asignan las reuniones periódicas para todo el claustro de profesores que componen el CRA, con el objetivo de realizar labores de coordinación didáctica y formativa.

En este tipo de agrupamientos escolares también se hace necesaria que la dirección se encuentre ubicada en una de las localidades, habitualmente en el centro de cabecera. Al igual que en las escuelas urbanas lo componen un director, jefe de estudios y un maestro que realiza labores de secretario, aunque en función del número de aulas que tiene el CRA puede ser asumidas por una única persona.

Otra de las peculiaridades es que las escuelas están a cargo de un maestro-generalista, que imparte todas las áreas del currículo. A

excepción, de las cuatro especialidades que suelen contar con el maestro especialista (Educación Física; Música; Idiomas; Pedagogía Terapéutica; Audición y Lenguaje; y Religión), que suelen ser *maestros itinerantes*, los cuales se encargan de impartir su docencia como especialistas en las distintas unidades del CRA.

La labor del maestro que itenera incluye el desplazamiento por las aulas del CRA, de forma que todo el alumnado pueda recibir sus horas semanales de la materia que imparte. Estos desplazamientos se realizan con el coche particular del docente, muchas veces cargado con los materiales ligeros de la asignatura y que requieren ser compartidos de una localidad a otra (López Pastor et al., 2006). Por este motivo numerosos profesionales dedicados a la educación en este tipo de contextos lo comparan con una metáfora parecida a la de un “centro cuyo pasillo es la carretera” (Bustos Jiménez, 2011, p. 133). Teniendo en cuenta que no todas las localidades o “habitaciones” son iguales, sino que cada una tiene sus peculiaridades que hemos de tener presentes a la hora de reestructurar y llevar nuestra docencia.

Al igual que en las escuelas graduadas, los centros rurales cuentan con la visita periódica del orientador como miembro del *Equipo de Orientación* encargado del asesoramiento, diagnóstico, planificación, seguimiento y tratamiento preventivo de posibles Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ACNEAE) para promover su desarrollo integral (Bisquera, 1996). El Orientador trabaja de forma coordinada con el Jefe de Estudios; los maestros de Audición y Lenguaje; y Pedagogía Terapéutica entre otros profesionales.

Los CRA ofrecen una serie de ventajas para Corchón Álvarez (2000), que son: (a) el acercamiento de los maestros especialistas a todas y cada una de las escuelas que lo forman; (b) la superación parcial del aislamiento rural; (c) el establecimiento de ratios más razonables en las aulas; (d) elimina el peligro del transporte escolar o el excesivo número de horas que implementaría el alumnado fuera de su hogar. Pero su dinámica de funcionamiento, presenta también dificultades, como que no lleva implícito un juicio positivo de integración en la comunidad que acoge al alumnado perteneciente a estos contextos y su inserción con la educación superior. Además, la falta de formación

del profesorado para asumir tareas en la escuela rural (Adell, 2006; Ruiz Omeñaca, 2008a).

A modo de conclusión con el tratamiento de los CRA, son muchas las características que han ido envolviendo este sistema organizativo en la educación. Según diferentes autores (J. J. Barba Martín, 2006, 2011; Boix Tomás, 1995, 2004, 2007; Bustos Jiménez, 2007a, 2007b; López Pastor, 2006b; Ruiz Omeñaca, 2008b; Santos Pastor & Martínez Muñoz, 2011; Saura Jaime, 1984; Vázquez Recio, 2008) éstas son:

- El número de alumnado es muy reducido aunque se ha estado manteniendo por la inmigración. Si bien, en la situación actual podrían tener riesgo de desaparición o supresión.
- Las escuelas que componen un mismo CRA se encuentran en diferentes localidades.
- Los maestros itinerantes se desplazan por las diferentes localidades del CRA impartiendo su docencia. Mientras que otros son tutores generalistas de un centro, desplazándose solo cuando están convocadas las reuniones del centro.
- El equipo directivo se encuentra en una sola localidad, habitualmente la más grande o la que está en el centro geográfico del CRA.
- La coordinación de horarios y maestros en este tipo de contextos es mucho más compleja, ya que se cuenta con distintas localidades para asistir, por lo que la función del maestro requiere mayor ubicuidad.
- Suelen disponer de alguna instalación específica para Educación Física en el propio colegio. En su defecto se accede en numerosas ocasiones a las instalaciones deportivas municipales ya sean cubiertas o al aire libre.
- Escasos recursos, ya que estos se otorgan por parte de la administración en función del alumnado matriculado. Como en estos centros por lo general hay un reducido número de alumnos, los recursos son más deficitarios y se han de repartir por las distintas localidades, siendo algunos materiales itinerantes con el maestro especialista, como sucede en las áreas curriculares de Música y Educación Física.

4. Tipos de aula en los CRA

Las escuelas rurales suelen estar agrupadas de forma heterogénea, así el alumnado se organiza en las clases de una manera distinta al que nos podemos imaginar en los centros urbanos, ya que estos centros suelen estar estructurados por la edad del alumnado. La distribución de las aulas en la escuela rural significa estructurar el aula de tal manera que se pueda ofrecer una respuesta versátil a las demandas del alumnado, en la medida que sufran el menor desajuste en su formación, agrupando en un mismo espacio alumnos de diferentes niveles curriculares (Boix Tomás, 1995).

Según J. J. Barba Martín (2011) podemos distinguir tres tipos de organización escolar:

- *Aulas de ciclo*, donde el centro quedaría organizado y dividido en ciclos.
- *Aulas divididas*, si el centro se estructura en dos aulas. En este caso, alguna de las aulas integra varios ciclos de Educación Primaria, mientras que la otra agrupa alumnos de Educación Infantil y Primaria.
- *Aulas unitarias*, en el caso de un aula con una mayor heterogeneidad de alumnado, de forma que en un mismo espacio se encuentren todos los niños de la localidad. A esta última denominación, también se le reconoce con el nombre de *Escuelas Graduadas Incompletas* (Bustos Jiménez, 2011, p. 186). En ellas coexiste la mayor multigradación y suelen gozar de una mayor autonomía organizativa (Santos Guerra, 2002b).

4.1. Aulas multinivel

En este apartado queremos destacar uno de los rasgos definitorios de la escuela rural, la multigradación. Un término que además de suscitar desconcierto y reticencia para quienes asisten por primera vez a este tipo de contextos, supone un concepto muy amplio según el colectivo que lo describe, encontrando designaciones como multinivel o multinivelaridad, mixto, niveles compartidos, multiedad, multicurso... Si bien, el más citado es el de *multigrado* para encuadrar

este tipo de contextos educativos (Berry, 2001; Bustos Jiménez, 2011; Faber & Shearron, 1974; E. Hargreaves, 2001; Little, 2001; McEwan, 1998; Young, 1998).

Llegados a este punto definiremos el concepto de multigrado, que según Veenman (1995) se entiende como la existencia de alumnado de dos o más grados en una misma clase, donde un docente enseña al mismo tiempo. Un tipo de agrupación escolar donde el alumnado diverso en cursos cohabita en la tarea escolar, eso no quiere decir que en ella se olvide la contextualización en torno a su grado y nivel curricular.

Una vez definido el concepto de multigrado y aunque pueda compartir ciertos rasgos, no se puede confundir la multigradación con el término multiedad de Hoffman (2002). Este último caso viene impuesto por las circunstancias de un estudiante que le lleva a repetir y convivir con otros compañeros de diferentes edades. Las clases multigrado se forman por una necesidad administrativa, no como sucede con la multiedad que surge como una medida de promoción interna para ofrecer una respuesta más individualizada.

La diversidad cronológica de la que goza este tipo de escenarios educativos proporciona un contexto de aprendizaje único en comparación con los grupos de otros ámbitos educativos. Utilizando el referente “delorsiano”, la multigradación “encierra un enorme tesoro” (Bustos Jiménez, 2011, p. 84). Este hecho se ve enriquecido por el escaso número de estudiantes matriculados que les obliga a compartimentar el currículo en un mismo espacio. Un detalle que asume la diversidad de niveles, dando por hecho que en cualquier aula existe alumnado con un grado perteneciente a capacidades y niveles de aprendizaje totalmente distintos (Bustos Jiménez, 2011; Viñao, 1998).

4.2. Rasgos y dificultades que identifican a las aulas multinivel

Somos conscientes de que para muchos maestros y maestras sus primeros destinos y experiencias en la escuela rural suelen generar un sinnúmero de dudas, temores y conflictos personales, pues

se encuentran ante contextos educativos para los que no han sido formados. (López Pastor, Coord. 2006c, contraportada)

Si nos imaginamos un aula con la participación de un escaso número de alumnado. Se podría pensar que la tarea de enseñar en este tipo de contextos sea relativamente fácil, llegando a decir que la enseñanza es similar a las tareas que imparten determinados profesionales en sus clases particulares. Es cierto que cuanto menos alumnado hay en el aula, menor cantidad de conductas disruptivas nos podemos encontrar. Esta consideración no parece oportuna, ya que existe un elemento que puede dificultar este trabajo y cuestionar la profesionalidad de cualquier docente. Nos referimos a la mezcla cronológica y nivelar del alumnado que participa en las aulas multinivel.

El contexto rural se plantea como un nuevo reto donde los maestros han de dar las primeras respuestas a sus miedos. De hecho son numerosas las obras que plasman estas experiencias personales de un docente en la escuela rural (J. J. Barba Martín, 2006; Carbonell i Sebarroja, 2007; Dols, 2005; Moral Pérez & Villalustre Martínez, 2007). En ellos se muestran las preocupaciones que acompañan esos kilómetros que recorrían a diario durante el trayecto de su domicilio a la escuela donde se encontraban adscritos. Sin embargo, sin pasar por su cabeza la idea de abandonar, ofrecieron una innovadora práctica pedagógica capaz de ofrecer los mejores éxitos educativos.

El principal rasgo de identificación de un maestro en la escuela rural radica en comprender cuál es el funcionamiento de las aulas multinivel. Es decir, la manera de atender su diversidad tan heterogénea (López Pastor, 2002). Pero para dar solución a este problema es necesario que conozcamos sus dificultades, tratando de cambiar el pensamiento pesimista que agobia lo desconocido y recuperar las propuestas más innovadoras, que actuales y antiguos autores pusieron en práctica y se han considerado desde la comunidad científica internacional como aquellos recursos pedagógicos que mejor atienden a la diversidad y mejor desarrollan las capacidades integrales del alumnado.

Los rasgos identificativos que se encuentran en las aulas de un contexto rural son:

- *El profesorado se encuentra solo y aislado.* El sentimiento de soledad y aislamiento del profesorado en este tipo de contextos hace que las adversidades sean aun más grandes por la incapacidad de tener apoyo con otros compañeros (J. J. Barba Martín, 2006, 2011; Boix Tomás, 1995; Durston, 2004).
- *Dificultad y dureza del trabajo en el aula.* La diversidad de cursos que se muestra en las aulas multinivel hacen sentir que la actividad educativa sea mucho más ardua. Cada alumno necesita una respuesta distinta y unas tareas diferentes, por lo que no sirve con explicar a todos lo mismo (Arnold, Newman, Gaddy, & Dean, 2005).
- *Carencia de espacios y materiales.* El reducido número de recursos espaciales y materiales en la escuela rural caracteriza su precariedad y que muchos de ellos sean compartidos. Según explica Boix Tomás (1995), la configuración de los espacios y materiales son el primer requisito para favorecer el trabajo por grupos heterogéneos. Un diseño mucho más funcional, agradable, ordenado y accesible para los estudiantes.
- *El objetivo del maestro suele ser la ciudad.* Las relaciones familiares, la comodidad en la proximidad, las condiciones meteorológicas, su difícil desempeño... Hacen que numerosos maestros nieguen la posibilidad de permanecer durante un largo periodo de tiempo en estos contextos, abogando rápidamente por la escuela urbana. Así, los centros rurales son lugares de tránsito pasajero o lugares de paso, un leve momento de la vida de todo maestro que espera conseguir el máximo de puntos que le permita irse acercando a la ciudad en el concurso de traslados (Bustos Jiménez, 2011; Corchón Álavarez & Lorenzo Delgado, 1996; Sauras Jaime, 1984). Este hecho hace que la implicación en la escuela no sea tan elevada y dificulte el desarrollo de proyectos escolares a largo plazo. Asimismo, las familias padecen la temporalidad de los maestros y maestras como un trasiego interminable de nuevos y no integrados docentes (Bustos Jiménez, 2007c). Determinados estudios ponen de manifiesto la importancia utópica por parte de la administración de retener al profesorado el mayor tiempo para lograr el apoyo entre la comunidad y verse aumentados los rendimientos académicos de su alumnado (Barley & Beesley, 2007).

- *Falta de integración y permeabilidad hacia la comunidad educativa.* La gran mayoría de los maestros que trabajan en el ámbito rural suelen vivir en otro contexto donde transcurren sus clases. Esto provoca una cierta desconexión cultural y afectiva entre el docente, el contexto y los familiares del alumnado.
- *Excesiva movilidad.* Nos encontramos que el profesorado en su conjunto tiene que desplazarse desde su domicilio al lugar donde imparte sus clases. Pero también puede suceder que la plantilla en cada localidad sea única y el profesorado sea itinerante, por lo que se convierten estos viajes en algo más solitario (Ponce de León Elizondo, Torroba Santa María, & Bravo Sáinz, 2000).
- *Maestros noveles.* La razón de que muchos docentes veteranos vayan acercándose a la escuela urbana, hace que los primeros destinos de maestros noveles sean la escuela rural. Por ello, el maestro novel comienza su andadura en un contexto que por lo general es desconocido, añadiéndole su falta de experiencia puesto que se encuentra como recién llegado a la actividad profesional (J. J. Barba Martín, 2011; Villar Angulo, 1990). Lo que puede generar sentimientos de agobio, llevándole al habitual “lamento persistente” (Gil Sáenz-Hermúa, 2001). Experiencia que un maestro debe ir resolviendo y de la cual no puede evadirse si quiere considerar que su trabajo sea una fuente de felicidad y enriquecimiento personal.
- *Nula o inadecuada formación inicial.* El desconocimiento de propuestas metodológicas específicas de la escuela rural y de ciertos contenidos como la didáctica de la lectoescritura, la iniciación a la lógica y el cálculo matemático, la psicomotricidad en Infantil... Hace que se produzca un desencuentro entre la formación y la realidad que nos encontramos (Adell, 2006; Bustos Jiménez, 2007c). Según Sauras Jaime (2000) el profesorado observa la situación a la que se enfrenta como un escenario para la cual no ha sido preparado, proporcionando un desconocimiento del medio que para nada resulta ser agradable.

Como podemos comprobar el profesorado que accede a este tipo de contextos suele ser novato, los medios que se encuentra no suelen ser los más adecuados, su formación en absoluto es acorde con la realidad

que se encuentra y en algunos momentos se le priva de un intercambio dialógico con sus pares debido al aislamiento geográfico (Arnold, Newman, Gaddy, & Dean, 2005; Durston, 2004). Sin embargo, a los primeros pasos inseguros que se dan en los grupos multinivel le suele seguir una adaptación al medio rural. No podemos olvidar que el maestro que acude a este tipo de contextos suele tener un determinado optimismo a partir del cual se valoran las dificultades desde otra perspectiva. Las ganas de trabajar de un profesorado novel, la emoción de asumir nuevos retos, la autonomía, los valores que encuadran la ruralidad, las bajas ratios, el conocimiento de las personas que allí participan y se ven inmersas en este tipo de contextos hacen repercutir en la búsqueda de experiencias educativas que puedan ser compensadoras de los déficits formativos (Schafler, Stringflied, & Wolfe, 1992; Torrego Egado, 2006).

4.3. Organización del aula multinivel

Existe una tendencia problemática durante los primeros años de docencia en escuelas rurales, la de graduar la multigraducción. Es decir, seccionar el grupo clase en compartimentos estancos bajo el criterio de la edad cronológica. Una decisión que atiende el aula en función de la producción individual, un criterio que busca el rendimiento y el orden en la clase. Según Bustos Jiménez (2011) este planteamiento suele dejar de lado las ventajas de la heterogeneidad que el alumnado posee, desaprovechando también las potencialidades del diálogo y la comunicación entre estudiantes de diversas edades.

Boix Tomás (2004) afirma como “la diversidad es la expresión de la normalidad en el aula rural” (p. 16). Por ello, la agrupación del alumnado debería respetar el principio de la heterogeneidad. Considerando las diferencias individuales como el mayor de los aprendizajes personales.

Los agrupamientos en este tipo de aulas rurales son una clave importante para fomentar las relaciones entre iguales y la autonomía que necesita el aula para responder a otro tipo de tareas educativas. Suponen la primera medida metodológica de versatilidad en función de los ritmos de aprendizaje, suprimiendo las barreras de los grados y que cada alumno progrese en función de sus capacidades (J. Martínez,

2001). A partir de aquí veamos cuales son las dinámicas para organizar un aula multinivel, tratando de analizar todas las posibilidades existentes aunque en determinadas decisiones tratemos de presentar una crítica a los modelos no inclusivos.

4.3.1. Enseñanza individual

El trabajo individual supone una de las estrategias más utilizadas pero también de las más rechazadas por los equipos de investigación educativa. Vinyas (1991) postula que cuando elegimos este tipo de agrupamientos, el alumnado trabaja por su cuenta, a su propio ritmo y conforme a su estilo de aprendizaje. Si bien es cierto, que fomenta la autonomía pero repercute en una nula socialización por no estar marcado con la interacción social. Es decir, la educación se encuentra enmarcada por la soledad de los pupitres, no existe proximidad física, y por tanto no se producen intercambios de información. En este sentido, J. Martínez (2001) descarta el aprendizaje cooperativo en este tipo de agrupamientos al no poder compartir metas y fines comunes que proporcionan las cinco características de esta metodología colectiva.

Las razones que lleva al profesorado a elegir este tipo de estructuras organizativas son el mantenimiento de un orden y control del alumnado, considera que si no están juntos, hablaran menos. Sin embargo, lo anecdótico es que el alumnado tiene mayor necesidad de levantarse de sus asientos y de hablar con los de su alrededor (Bustos Jiménez, 2011).

4.3.2. Agrupación por parejas

La creación de las parejas en las aulas multinivel se pueden realizar de dos maneras, si elegimos aquella que se organiza entre los mismos grados estamos reproduciendo la escuela graduada (Barberá, 1991; Uttech, 2001), por lo que desaprovecharíamos las ventajas que implica la diversidad de niveles y conocimientos. Además, exige una mayor ubicuidad por parte del maestro, competencia que no dispone, por lo que aumenta su ansiedad por atender a todos y cada uno de los grados diferentes.

Por el contrario, cuando la clase se organiza entre grados mezclados, se producen tutorizaciones esporádicas del alumnado mayor al menor. Un criterio de heterogeneidad que enriquece las relaciones y favorece el rendimiento, ya que potencia la tutoría entre iguales o la participación del alumnado que no sabe con el alumnado que más sabe (Contiente, Gol, & Guijarro, 1997). Ante esta idea, De la Caba (2001) considera que el aprendizaje es mucho más enriquecedor puesto que no solo asume la diversidad de ideas y conocimientos, además se produce un estímulo social y emocional que emana de la complicidad a la hora de compartir tareas entre iguales.

4.3.3. Agrupamiento por filas

Este tipo de organizaciones en el aula suele ser utilizado a pesar de que no sea el que más ventajas sociales y cognitivas lleva consigo. Puesto que el alumnado se distribuye en el aula en forma de hilera, suele haber distracciones por parte de los estudiantes que se ubican en la fila de delante ya que se giran hacia atrás para interactuar o mirar con la fila de detrás. En estos casos el diálogo suele estar relacionado con temas que nada tienen que ver con la temática que se está generando en el aula.

Por otro lado, atendiendo a quien infunde la enseñanza, como puede ser el maestro o un alumno, se le complica el desplazamiento si está interactuando con los oyentes. En esta misma estructura, la interacción entre alumnado de cursos diferentes suele beneficiar, pero el problema es que los contactos solo se encuentran conectados con una sola persona, por lo que suelen ser deficitarios con el problema añadido de la comunicación, debido a la focalización de miradas entre iguales (Bustos Jiménez, 2011).

4.3.4. Agrupamiento por nivel de competencia curricular

Se trata de agrupar al alumnado en equipos por nivel de competencia curricular más que por su edad. Este tipo de organizaciones según distintos autores (Albericio, 2000; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1994) repercute en un contagio negativo en el hábito de trabajo, en su rendimiento y en el clima de clase o grupo. Aquellos alumnos de menor nivel de competencia curricular trabajan menos y con menor

exigencia motivacional. Mientras que los de mayor nivel se distraen en conversaciones y comentarios ajenos al contenido que se quiere trabajar. Por tanto, el rendimiento académico tiende a bajar en ambos casos.

4.3.5. Agrupamiento asambleario o en forma de U

Este tipo de agrupamientos favorece las dinámicas de interrelación social, puesta en común de explicaciones y aporte de ideas de forma colectiva, favorecido por la gran focalización visual que se tiene en los oyentes por la ausencia de ángulos muertos (Bustos Jiménez, 2011; Vinyas, 1991). Su ventaja es el control que tiene el docente sobre la tarea del alumnado, las explicaciones y la atención individualizada “mesa a mesa”, además presenta un enorme aprovechamiento del aula debido a la ausencia de mobiliario.

Pero como inconveniente si es abordado como estrategia cuando el alumnado trabaja por grupos, encontramos que los estudiantes están mucho más disgregados ya que solo se relacionan con los compañeros que tienen al lado, a pesar de que los alumnos estén agrupados por grados mezclados.

4.3.6. Agrupamientos heterogéneos

Sin entrar otra vez a valorar lo que supone organizar al alumnado en función del curso que realizan, cuando los equipos se realizan de forma heterogénea se tiene la ventaja de que el trabajo siempre es mucho más enriquecedor, mejoran las relaciones sociales, aumenta el intercambio de ideas, consenso y confrontación de las mismas (Antúnez & Gairín, 2002; Bustos Jiménez, 2011). Otra de las ventajas que otorga este tipo de organizaciones es que cada grupo evoluciona según sus ritmos de aprendizaje. Un desarrollo que se realiza en función de los niveles de competencia curricular del alumnado (Bustos Jiménez, 2007b). En torno a esta ventaja, el profesorado aporta actividades mucho más adaptadas al equipo en el que se encuentra, sin la necesidad de que los demás colectivos se den cuenta de lo que están realizando. De forma que aquellos niños o niñas que necesitan mayores apoyos no solo adquieren una mayor atención sino que además están recibiendo en mejor apoyo emocional, la inclusión.

Este hecho favorece un sentimiento de arraigo, pero también la acción de explicar al compañero de al lado contenidos teniendo en cuenta sus dificultades. Esto les obliga a organizar el pensamiento, a darlo coherencia y, en definitiva, a seguir aprendiendo (Boix Tomás, 2004).

El único inconveniente que el profesor se puede plantear ante este tipo de estructuras es el plagio de ideas o que los alumnos copien las actividades del compañeros de al lado en determinadas. Sin embargo, Bustos Jiménez (2011) considera que cuando se adquiere el hábito de estar en un grupo de trabajo de forma prolongada el alumnado trabaja de forma independiente sin necesidad de copiarse de sus compañeros.

4.3.7. Las monitorizaciones centradas en la diferencia de edad

Basada en el aprovechamiento de la heterogeneidad de capacidades y edades en un contexto multinivelar, las monitorizaciones son capaces de estimular la ayuda de unos compañeros a otros. Un referente histórico de este fenómeno lo encontramos en la Escuela Mutua de Lancaster y Bell (Querrien, 2005), así como en uno de los principios de la Escuela Moderna de Freinet (1946/1996) donde todos trabajan para todos a pesar de que existan líderes que irán rotando semanalmente.

Su dinámica consiste en fragmentar el grupo-clase en unidades de alumnos que hacen las funciones de monitores. Éstos, enseñados por el maestro actúan como responsables y expertos, para determinadas actividades, junto a grupos de alumnos de menor edad y nivel de competencia curricular. La dinámica libera, en determinados momentos al docente para dotar al alumno de un rol utilitario en el trabajo escolar con el objetivo de evaluar o afrontar otro tipo de cometidos en el aula, como por ejemplo atender a la etapa infantil. Lo verdaderamente interesante es la estimulación recíproca de aprendizajes que se genera entre el alumnado, puesto que los estudiantes más aventajados o de mayor edad son quienes protagonizan las monitorizaciones generando lazos de afecto y una mayor amplitud en las relaciones. La educación también tiene que presentar situaciones donde los niños y niñas aprendan que pueden ofrecer un aprendizaje solidario enseñando a los más pequeños lo que

saben (Fraile, López Pastor, Ruiz Omeñaca, & Velázquez Callado, 2008; Uttech, 2001). En el caso del alumnado de menor edad también observa como a uno de sus compañeros le han dotado de potestad para colaborar en su aprendizaje, hecho que sin lugar a duda reclamará cuando éste sea más mayor (Bustos Jiménez, 2010).

En definitiva, esta estructura presenta la posibilidad de organizar al alumnado en las aulas multinivel, puesto que desarrolla el aprendizaje de contenidos a la vez que mejora la socialización entre el alumnado, su convivencia y su afectividad (J. J. Barba Martín, 2007; Ruiz Omeñaca, 2005, 2008b), si bien para que fuera aprendizaje cooperativo debería integrar el objetivo común.

4.3.8. Otros agrupamientos

Una vez analizadas las estructuras organizativas en el aula, las posibilidades metodológicas a las que podemos llegar son infinitas. Según Ruiz Omeñaca (2008b) destaca: el trabajo por rincones, el trabajo por intereses, la tutoría entre iguales, la enseñanza recíproca, el aprendizaje en equipos cooperativos, la individualización asistida por equipos, la resolución de problemas, los proyectos de cooperación... Todas ellas metodologías activas relacionadas con el diálogo y la comunicación intersubjetiva encaminada a la mejora de aprendizajes personales y colectivos.

Finalmente debemos tener en cuenta que independientemente de la decisión organizativa del aula, los agrupamientos durante las actividades se han de mantener fijos y estables. Un aspecto justificado por razones que podrían aducirse con la sociabilidad de las personas (Antúnez & Gairín, 2002), como mencionábamos en el Capítulo II, apartado 7 de la presente tesis doctoral.

5. El potencial del Aprendizaje Cooperativo en las aulas rurales como favorecedor de un modelo inclusivo

Uno de los deseos más esperanzados que se deposita en la escuela del siglo XXI consiste en ofrecer al alumnado una educación inclusiva y de calidad, basada en actuaciones de éxito educativo. La inclusión a la

que nos referimos corresponde a una enseñanza que logre la plena participación en el aprendizaje de todos los niños y niñas (Rodríguez Navarro, Torrego Egado, & Flecha, 2013; UNESCO, 2000). A estas alturas nadie niega que la educación sea un derecho, además de un deber obligatorio incluido en la constitución, que tiene que recibir cualquier ciudadano. Se podría pensar que la obligación reside en la mera obligatoriedad de las personas a que acudan a la escuela, sin embargo, el principal reto en las escuelas es hacer efectivo ese mismo derecho educativo, construir una escuela que asegure la viabilidad de todo el alumnado garantizando la igualdad de oportunidades que le garanticen el éxito educativo. Simón Rueda y Echeita (2013) advierten que la dificultad para conseguir un modelo inclusivo es el *cambio en el diseño* de nuestras clases, porque se trata de una opción que aspira a reorientar todos los elementos y procesos que no generan éxito en las escuelas. En esos cambios se incluye la ordenación de un currículo adaptado al contexto, la formación del profesorado, el desarrollo, la innovación en función de las necesidades que se registran en el aula, la forma de organizar los apoyos o simplemente como promover la convivencia.

Para conseguir un modelo inclusivo en las aulas debemos huir de impresiones no fundamentadas. Siendo imprescindible recoger cuales son las evidencias literarias que permitan adoptar las medidas que aseguren la presencia, la participación y los resultados de todo el alumnado (Ainscow et al., 2006). Con ello, no pretendemos decir que exista una receta educativa universal que pueda satisfacer los deseos de un docente y asegure la inclusión en todos los casos. Pero es así como el aprendizaje cooperativo logra transformar el contexto y, como consecuencia, reactiva el aprendizaje de todo el alumnado, aumentando el rendimiento académico y mejora la convivencia en las aulas (Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2013).

La orientación transformadora del aprendizaje cooperativo supone poner el énfasis en los máximos objetivos de aprendizaje que se consigue por medio de la interacción entre iguales. En términos vygotskianos, el aprendizaje de una persona no afecta unívocamente en su potencial, o lo que es lo mismo la *zona de desarrollo real*; sino en la *zona de desarrollo potencial* que adquiere cuando interactúa con sus iguales (Vygotsky, 1978). Es decir, la organización de grupos cooperativos pone el énfasis en lo que pueden conseguir las personas

cuando existe una ayuda entre compañeros, en un proceso mediado por la interdependencia y el diálogo igualitario que hace que el desarrollo real aumente (Aubert et al., 2008).

A partir de este reconocimiento, debemos ser conscientes que las estrategias de aprendizaje cooperativo se relacionan con un modelo inclusivo, desde: la inteligencia emocional en el aprendizaje, el diálogo igualitario y la colaboración eficaz (Aubert et al., 2008; Ovejero, 1990; Simón Rueda & Echeita, 2013; Velázquez Callado, 2013). A partir de aquí, la práctica inclusiva de la cooperación que participa en cualquier contexto educativo busca los procesos de revisión y mejora de la participación activa del alumnado, por medio de la reflexión del profesorado.

Realizada la aclaración del aprendizaje cooperativo y el modelo inclusivo que adopta para llevar a la práctica el éxito de cualquier estudiante. Nos encontramos que también se relaciona con las características que suele señalar la literatura especializada en torno a las prácticas que debería asumir cualquier profesor comprometido con la educación inclusiva (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, en adelante AEDNEE). Éstas se concretan en tres valores nucleares:

- *Valorar la diversidad del alumnado.* Las diferencias personales en el aprendizaje deben ser consideradas un recurso y un valor educativo en la medida que el diálogo interacciona desde la diversidad de puntos de vista y eso enriquezca a las personas que participan. En el aprendizaje cooperativo la interacción promotora y las habilidades interpersonales se consideran un valor esencial para mejorar el aprendizaje individual y el de los demás.
- *Apoyar a todos los aprendices sin excepción.* El profesorado y la metodología deben tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado. Con respecto a esta característica, el aprendizaje cooperativo considera a todos los miembros que participan dentro de un mismo proyecto personas imprescindibles en la consecución del objetivo.
- *Trabajar en equipo.* La colaboración entre los elementos de la comunidad educativa son esenciales para llevar a cabo con

éxito la tarea de educar y enseñar. Ajeno a que la participación de las familias sea un agente transformador en los centros educativos. La cooperación entre profesores y alumnado es la única vía para coordinar fuerzas y conseguir mejores resultados educativos.

Además de los tres valores nucleares que se relacionan con el aprendizaje cooperativo, la AEDNEE (2011) incluye en la formación de todo profesional para la inclusión educativa la importancia de:

- *Cuidar el desarrollo profesional y personal.* La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente. Este devenir reflexivo en torno a las prácticas profesionales desarrolladas deben estar al servicio de una mejor y más ajustada respuesta educativa.

A partir de los cuatro valores donde se confía que toda actividad profesional con un modelo inclusivo tiende a mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado. Hart, Dixon, Drummond y McIntyre (2004) mantienen que la capacidad de acción que realiza todo profesor puede cambiar a mejor los aprendizajes de todo el alumnado. Sin embargo, todo aprendizaje que busca una mayor calidad no queda solo en una concepción transformadora, Echeita (2012) añade que su eficacia depende también de la incidencia que tienen las prácticas metodológicas en las expectativas de los estudiantes. Por esta razón, para que las actuales estrategias pedagógicas en contextos urbanos o rurales puedan asumir una parte en la educación inclusiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiene que revisar aquella literatura en que su docencia tenga significado para el contexto en el que está trabajando y tenga sentido para los participantes que van a asumir las nuevas transformaciones educativas. En definitiva, Simón Rueda y Echeita (2013) afirman que las concepciones metodológicas estén basadas en el principio de *transformabilidad*, un proceso que implicaría cuatro principios:

- *El papel activo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Desde la democratización pedagógica y didáctica se tiene que hacer patente que los estudiantes tengan la

responsabilidad de elegir sus propias intervenciones de enseñanza-aprendizaje, a partir de las actividades que giran en torno al contenido curricular que se está trabajando. Como la actividad se encuentra dirigida a un alumnado particular, son ellos quienes colocan los límites del aprendizaje y eligen la forma de conseguirlo.

Durante este proceso también se promueve el interés y se cuida la autoestima del alumnado, animándoles a ser ambiciosos en sus metas de aprendizaje.

- *Las expectativas sobre el alumnado.* Las estrategias deben incluir a todo el alumnado. Un potencial que cree en las posibilidades de los estudiantes.
- *El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* El docente actúa como facilitador del conocimiento, siendo el alumnado quien toma la responsabilidad de su aprendizaje. Asimismo, el profesorado debe moverse entre los distintos grupos de trabajo dependiendo si han terminado su tarea o no, con la finalidad de revisar el trabajo realizado y aumentar su complejidad.
- *Los agrupamientos del alumnado en el aula.* Los agrupamientos en todo momento deben animar a los estudiantes a elegir el nivel de trabajo que ellos pueden acometer. En ellos, se considera que pueden aprender unos de otros y, por esta razón, promueva y facilite el trabajo en equipo, basado en la confianza, la interdependencia y la eficacia democrática.

El modelo inclusivo nos muestra que es necesario buscar aquellas estrategias metodológicas que ofrezcan una educación de calidad para todos los estudiantes (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2012). Estos esfuerzos deben estar encaminados a construir un sistema educativo más equitativo, que alejado de nuestros miedos o inseguridades solo debemos aplicar lo que tanta gente dedicada a comprender los procesos de inclusión y fracaso escolar nos están diciendo y actuar en consecuencia (Simón Rueda & Echeita, 2013). A partir de aquí pretendemos analizar las características organizativas que en la escuela rural forjan un modelo inclusivo.

5.1. Estrategias metodológicas en las aulas multinivel con un enfoque inclusivo

Las escuelas multinivel son tierra fértil para el desarrollo de ideas en escuelas graduadas. (Little, 2001, p. 485)

Todas las estrategias metodológicas que se quieren ir narrando pretenden visualizar el acceso de todo el alumnado en el aula, asegurando el aprendizaje efectivo y personalizado que les sirvan de soporte para una adecuada inclusión educativa. En ellos nos encontramos como la participación, el reconocimiento y el respeto por la diversidad de todo el alumnado forma parte de un mismo entramado en el aula multinivel.

Teniendo en cuenta el marco organizativo que detallábamos anteriormente de la multigraducción, en este mismo capítulo, apartado 4.1 y 4.2. Las estrategias deben potenciar un currículo que tenga en cuenta los fundamentos de la comunicación, la cooperación y la democracia para desarrollar aspectos axiológicos y formativos en el alumnado, esto supone una de las mayores innovaciones educativas que aspiran a la inclusión (Docencia, 2012; Freinet, 1946/1996). Sin embargo, para que este tipo de decisiones profesionales sean eficientes en un contexto rural hemos de tener en cuenta una serie de premisas metodológicas que a continuación vamos a ir desgranando. Unos principios centrados en una pedagogía activa basada en el aprendizaje cooperativo, obteniendo un aprendizaje mucho más profundo que la que pueda acercar la pizarra y la clase academicista.

5.1.1. Flexibilización en el tratamiento de contenidos

Es cierto que para ofrecer una atención individualizada el profesorado requiere de un mayor bagaje experiencial para convertir una tarea compleja en el mejor de los artes, sumándole la habilidad para captar la atención de todo el alumnado y conseguir motivarlo de un modo eficaz. En un contexto en el que existe un reducido número de estudiantes y se diferencian en el grado curricular, flexibilizar los contenidos es más que prioritario. En este sentido el colectivo Campos de Castilla (1987) hace referencia a la “pedagogía de los procesos” (p. 9), en la que en lugar de transmitir contenidos el maestro lo que hace

es acompañar al niño en su proceso de aprendizaje. Se trata de ofrecer una pedagogía de “lado a lado” donde el maestro únicamente organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pongamos un ejemplo que esclarezca esta estrategia didáctica, la división tradicional por cursos en un contexto rural encorsetado por el libro de texto no resulta muy válida, ya que cada niño evolucionaría según un índice de contenidos, donde nos encontraríamos un curso distinto según las edades de los estudiantes. El libro de texto en la escuela rural, genera un aumento del esfuerzo por parte del docente para dosificar y organizar la tarea en torno a esos materiales. Además, dispersa la atención del alumnado que no pertenece al grado al que va dirigido (Bustos Jiménez, 2007c). Sin embargo, cuando el docente reorganiza los contenidos según las capacidades del alumnado nos encontramos que estudiantes en grados distintos pueden trabajar juntos, aunque con diferentes niveles de profundización.

Una alternativa que en el 2011 plantea Bustos Jiménez, es la que lleva a la práctica intentar globalizar el planteamiento didáctico de los libros de texto. Es decir, unificar en el tiempo temas, contenidos o competencias, aunque en los libros esté planteado con una temporalización diferente. Una razón que esta detrás de esta dinámica es lo que lleva a algunos autores (Ezpeleta, 1997; López Pastor, 2006b) a considerar la flexibilización de contenidos como una tarea adaptativa a los diferentes grados que en el aula multigrado hemos de desarrollar.

Respecto a la explicación de los contenidos en el aula, Boix Tomás (1995) propone que el profesorado se centre en explicar a unos grupos el contenido mientras que otros realizan sus tareas de forma autónoma. Para posteriormente graduar la tarea a la edad y capacidades del alumnado.

El profesor explica brevemente cómo se deben realizar los ejercicios que ha propuesto. A continuación coge una silla y se sienta al lado de la agrupación formada por los alumnos de primero y segundo. Les explica cuándo se utilizan las mayúsculas y les pone ejercicios sin moverse de la agrupación, vigila cómo se desarrollan estas actividades y, ante la dificultad de una alumna, empieza una ronda de lectura sobre los

enunciados de los ejercicios; pregunta si comprenden lo que lee... Aprovecha la ocasión para explicar las palabras que llevan artículo apostrofado, lo cual también interesa a los de tercero, lo que hace que estén atentos a su explicación. (p. 54-55)

5.1.2. Flexibilización de los agrupamientos y realización de actividades en paralelo

Trabajar en un contexto donde el alumnado que participa se encuentra en grados curriculares distintos pero comparten el mismo espacio hace necesario que el maestro presente tareas a los estudiantes, estando estas relacionadas con sus capacidades más que organizadas por el índice de una editorial. Esto permite que el alumnado se agrupe en determinadas situaciones de forma flexible en función del nivel de competencias (Abós Olivares, 2007; J. J. Barba Martín, 2011). Una dinámica que fomenta que los estudiantes adquieran autonomía en sus tareas y que el docente pueda atender las necesidades con una mayor individualidad.

Pero ¿qué es lo que sucede cuando un mismo contenido es explicado en un grupo donde se encuentran alumnos de diferentes grados que también trabajan el mismo contenido pero adaptado a sus competencias? Se produce una constante bajada y subida de nivel curricular a la hora de comunicar y trabajar los distintos conocimientos. El alumnado de mayor y menor edad tiene un contacto directo con contenidos inferiores y superiores a su curso de referencia. Este hecho es lo que Bustos Jiménez (2011) reconoce como “aprendizaje por contagio” (p. 85), o lo que es lo mismo un aprendizaje por impregnación compartida.

El hecho de modificar los agrupamientos y los contenidos a favor de la multigradación no se percibe como un lastre que retrase nuestra programación, sino un lugar donde el alumnado trabaja por equipos reducidos en torno a un mismo contenido y se produzca el mejor banco de comunicación encaminado al conocimiento. Una fuente intercambiable de aprendizajes, donde la tarea educativa optimice la labor del alumnado en todas y cada una de sus capacidades, del mismo modo que rentabilice el cometido de un docente para atender las

necesidades de tipo individual (J. J. Barba Martín, 2011; Bustos Jiménez, 2011; Pratt, 1986).

5.1.3. Visión positiva del aula

La disposición del mobiliario, la decoración, la iluminación, la configuración de espacios de trabajo individual, colectivos o de ocio pueden influir en el desarrollo de la vida escolar (J. J. Barba Martín, 2006; Bustos Jiménez, 2011). Un aula diáfana, pobre en estímulos ofrece poca diversidad y adaptabilidad a los intereses de los niños en estas edades (Blázquez, 1995; Rivlin & Wolfe, 1985; Weinstein, 1988). La posición que se le otorga a la organización de los pupitres y sillas, la redistribución de los rincones en el aula y la interacción social que será influenciada a partir de las mismas, puede llegar a configurar el rendimiento académico y el clima que va a respirar el alumnado (Cela & Palou, 1997).

5.1.4. El tiempo un recurso abordado con rigurosidad

Otro de los elementos que condiciona que las actividades escolares sean un estímulo de aprendizaje es el tiempo. En un contexto multigrado adquiere especial relevancia que las actividades y la socialización no se deje al libre albedrío. Es necesario planificar las estrategias didácticas que gestionen este tipo de trabajos, las diferencias de edad y el ritmo del alumnado (Boix Tomás, 2004; Bustos Jiménez, 2007c; Campos de Castilla, 1987; Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1999).

En este sentido, los tiempos se distribuyen y adaptan en función de las tareas y los aprendizajes que se quieren conseguir, aportando nuevos retos y tareas en función de la ejecución del alumnado. Elaborar un buen calendario de las actividades en el aula e ir adaptándose al ritmo del alumnado supone flexibilidad para evitar que existan tiempos muertos o que queden tareas pendientes.

5.1.5. El desarrollo de la autonomía en el alumnado

Con la implementación de un trabajo inclusivo en el aula el alumnado se hace mucho más autónomo en su trabajo personal y en la gestión de los problemas de sus compañeros. El alumnado poco a poco se va haciendo más independiente de los adultos y logra emanciparse, consiguiendo generar protagonismo en sus aprendizajes (Boix Tomás, 1995; Sauras Jaime, 1984). Esto quiere decir que el trabajo escolar en las aulas multinivel, desde las primeras edades, debe ir acompañado del aprendizaje de solidaridad y empatía, promoviendo un alumnado que se considera solidario y respetuoso con los demás cuando trabaja desde la heterogeneidad (Boix Tomás, 1995).

Esta autonomía conseguida de forma progresiva se va alcanzando a medida que los estudiantes van creciendo y trabajando en el tiempo de forma conjunta. Al ser una capacidad que se aprende, en las escuelas multinivel, permiten que el profesorado pueda estar a disposición de todos en cualquier momento (Boix Tomás, 1995). Al mismo tiempo que supervisa y atiende las tareas, de forma que el alumnado pueda ser atendido y guiado para que su trabajo sea totalmente adecuado.

5.1.6. La posibilidad de que las familias participen en la escuela

El contacto de las familias en el centro escolar supone una interacción muy interesante para saber que es lo que se hace desde dentro y hasta qué punto ellos también pueden transformar una parte importante de la educación. De hecho, el tándem relacional entre “la escuela y la comunidad educativa son una condición necesaria para lograr la cohesión y obtener un resultado eficiente” (Lakin, 2004, p. 181). Según Bustos Jiménez (2011) cuando se dinamiza la permeabilidad de la escuela hacia el exterior pasan a rentabilizarse los recursos que existen en el medio educativo y resultan ser muy positivos para la institución escolar (Feu, 2004; Flecha, 1997). Pero dicha participación familiar puede ser canalizada de diversas formas (INCLUD-ED, 2008, 2011): (a) *informativa*, podría ser la participación que encontramos en la mayoría de los centros, en ellos únicamente se informa a las familias de las acciones que se decide desde la institución escolar; (b) *consultiva*, en este caso el centro toma en consideración la

información y las limitadas decisiones de las familias en torno a las actividades diseñadas para que opinen sobre su viabilidad; (c) *decisoria*, desde las familias se crean órganos de decisión para supervisar el rendimiento del centro y formar parte de los consensos educativos conjuntamente con el profesorado; (d) *evaluativa*, las familias toman parte del proceso de aprendizaje y la evaluación de los progresos del alumnado; y (e) *educativa*, el caso de mayor participación, ya que colaboran en el diseño, realización y evaluación de actividades en el horario lectivo y fuera de él. Como se ha podido comprobar en el Proyecto INCLUD-ED los casos que apuntan a una participación decisiva, evaluativa y educativa facilitan una mayor transformación escolar, mejorando el rendimiento académico y social del alumnado por la coordinación escuela y hogar, además de estimular las expectativas de progreso en el alumnado y el apoyo en sus aprendizajes.

Los grupos en los que participan voluntarios procedentes de la comunidad educativa, representan la concreción del aprendizaje dialógico, afectivo y emocional de los principios que orientan diversos programas como: Success for all (Slavin & Madden, 1998); Accelerated Schools (Levin, 1994); School Development Program (Comer, 1993); Coalition of Essentials Schools (Sizer, 1989); Escuelas Ciudadanas (Gadotti, 2002); Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha & Castro, 2005) en el centro educativo. Todos ellos coinciden en que las características que han llevado hacia el éxito educativo son las altas expectativas, la participación de la comunidad y la heterogeneidad en los agrupamientos.

Es de destacar la participación a través de grupos interactivos, en ellos la clase se divide en grupos heterogéneos que son dinamizados por una persona adulta y voluntaria. Estas personas, pertenecientes en ocasiones de otras culturas, pueden ser familiares o no del alumnado del centro, las cuales deben intentar que se produzcan interacciones entre iguales lo más ricas posibles para desarrollar el aprendizaje. Además esas relaciones interpersonales eliminan los prejuicios que pudieran tener hacia otras personas, evitando la segregación de un determinado colectivo de compañeros.

El voluntario cultural hace que el alumnado con un nivel más avanzado en ese contenido o que ha terminado antes la tarea ayude a los compañeros que presentan mayores dificultades. De este modo, la adquisición de habilidades asertivas necesarias para el diálogo y el trabajo en equipo van desarrollando el clima que se respira en el aula. Abajo Alcalde (1996) asume que el acercamiento entre personas garantiza el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el deseo de seguir aprendiendo.

6. Un ejemplo en la práctica de un docente en un aula multinivel

Con la finalidad de comprender las prácticas educativas de un aula multinivel en un contexto rural que eliminan los miedos de una realidad desconocida como planteábamos con anterioridad, tomaremos como referencia un caso vivencial de Bustos Jiménez (2011), donde se reflejan las cuestiones teórico-prácticas de una maestra de escuela en un aula multigraduada:

Una tutora de once escolares en un pequeño núcleo rural, se encuentra en una sección escolar perteneciente a un Colegio Rural Agrupado que atiende a cuatro localidades. Se trata de una unitaria donde conviven alumnos de infantil y primaria, destacando dos alumnos de origen británico y, en Educación Infantil uno que está diagnosticado por el Equipo de Orientación Educativa de la zona como Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. (p. 197)

Conviene no olvidar que en los grupos multinivel participan niños y niñas de diferente edad y grado curricular, un destino desconocido al que mayoritariamente asignan de forma involuntaria. Sin embargo, la ilusión encauzada con la formación se tornan como un aspecto clave en la supervivencia:

La maestra lleva cuatro cursos trabajando en este centro. Un destino que consiguió por concurso, al igual que el resto de sus compañeros y compañeras que se encuentran en otros centros del mismo CRA. (p. 197)

[...] junto a su formación inicial bastante precaria recibida durante la universidad, intenta contextualizar la permanente acudiendo a encuentros en los que docentes del ámbito rural y personal experto dialogan y debaten a través de diversas fórmulas educativas. (p. 198)

Gran parte de las dificultades de un docente que acude por primera vez a un aula multinivel están justificadas por una inadecuada formación inicial (Bustos Jiménez, 2007c).

Cualquiera de las decisiones que se tomen en un contexto educativo resultan ser trascendentales en el alumnado. Pero en contextos con características tan diversas ciertas claves como los agrupamientos se convierten en una fuente de estimulación en el aprendizaje:

En clase, es consciente de que los tipos de agrupamiento inciden no solamente en el rendimiento académico y el orden, sino en los beneficios sociales sobre el alumnado. (Bustos Jiménez, 2011, p. 198)

Guillotinar la multigradación provocaría problemas de conducta en el alumnado, reduciría la atención individual y empeoraría el clima social y afectivo entre los estudiantes de mayor y menor edad (Cotton, 1996; Gregory, 1992; Stockard & Mayberry, 1992).

Por ello promueve agrupamientos alejados del modelo graduado, el alumnado se ubica grupalmente y sin distinguir grados, todos mezclados, fomentando la convivencia mantenida y el establecimiento de un clima de aula a largo plazo. Además, fomenta la tutorización del alumnado de más edad con el de menor en actividades puntuales en las que se facilita la interacción y la colaboración entre alumnos y alumnas. Disminuye así la posibilidad de que aparezcan estatus de poder facilitados por las diferentes edades entre el alumnado. (Bustos Jiménez, 2011, pp. 198-199)

El reducido número de alumnos, la convivencia y las tutorizaciones entre estudiantes de diferente grado curricular forjan un tipo de relación que combinado con la cooperación luchan para acceder a una mayor calidad de aprendizaje (Bustos Jiménez, 2007c).

Asume su trabajo sin casi espacio para la improvisación. Una sistemática programación ayuda a tener organizado el currículum escolar. Atiende a la distribución del tiempo de una forma espacial, ya que intenta evitar tiempos muertos de algunos de los grados que sabe que dispersan al alumnado y pueden producir fatiga docente. (Bustos Jiménez, 2011, p. 199)

Bustos Jiménez (2007c) considera que una meditada y planificada actuación docente llevan consigo una menor ansiedad a la hora de trabajar. El volumen de trabajo, la ubicuidad para atender las diferentes necesidades del alumnado y su complejidad son tan altos que cuesta salir del paso, sin una programación bien exhaustiva.

La atención personalizada la realiza mesa a mesa, por lo que le resulta intrascendente la ubicación de su propia mesa, ya que pasa la mayor parte del tiempo atendiendo al alumnado o realizando explicaciones. En muchas ocasiones se sienta junto al alumnado, junto a sus pupitres para resaltar esa cercanía de atención individual. (Bustos Jiménez, 2011, p. 199)

La cercanía entre el tutor y el alumnado se encuentra cerca de las dinámicas individuales (Bustos Jiménez, 2007c). Además, la cooperación planificada en las actividades y de la cual participa el alumnado posibilita una elevada atención en los problemas de aprendizaje:

Trata de abordar la mayor parte de actividades de forma integrada con respecto a todo o casi todo el grupo-clase, aunque cada escolar realice tareas adaptadas a su capacidad. Esto hace disminuir la ansiedad de la tutora por no tener que hacer continuamente una atención graduada del alumnado y se convierte en una estrategia motivadora del alumnado al asumir roles y retos en actividades colectivas. (Bustos Jiménez, 2011, p. 199)

La organización de contenidos que aúnan diferentes cursos evita que no se produzcan tiempos muertos en el devenir escolar, pérdidas de atención e intranquilidad al profesorado, pudiendo tutelar a aquellos alumnos de menor edad o que presentan mayores dificultades:

Aborda contenidos puntuales de forma conjunta en diferentes grados cuando trabajan en una misma área, aunque no siga alguno de los grados el transcurso secuencial que propone la editorial del libro. (Bustos Jiménez, 2011, p. 199)

La rigurosa centralización en el libro de texto en contextos tan heterogéneos genera un aumento del esfuerzo por parte del docente para dosificar y organizar las tareas. Por ello, la cooperación se convierte en una metodología eficaz para trabajar la multigraduación:

Trabajar en el centro en torno a un método de proyectos cooperativos hace abordar temáticas comunes de un modo globalizado y en consonancia con el medio. No prescinde totalmente de los libros de texto, pero sí hace un uso no tan exclusivo de ellos, potenciando las actividades que se puedan abordar conjuntamente con cualquier tipo de material escolar sin encasillarse en lo que proponen los libros en cada grado. (Bustos Jiménez, 2011, pp. 199-200)

La visión del aula y la distribución de espacios por rincones que determinen la función del alumnado favorece los encuentros de aprendizaje entre el alumnado:

El mobiliario es moderno y dinámico, cuenta con una nutrida biblioteca, con el suficiente espacio como para alternar sin problemas las ubicaciones del alumnado y permitir diferentes fórmulas de agrupamiento. Además, el espacio amplio ha favorecido el hecho de que la maestra pudiese organizar rincones para tipos de tareas específicos (biblioteca, manualidades, desarrollo de actividades colectivas...), favoreciendo un asesoramiento por parte de la tutora con la asiduidad necesaria. (Bustos Jiménez, 2011, p. 200)

La comunidad educativa consciente de la importante labor educativa en los habitantes de su localidad participan si se les pide colaboración en cualquiera de sus cometidos:

Con respecto al Ayuntamiento de la localidad colabora activamente con el centro, siendo consciente de la repercusión que tiene sobre los ciudadanos de su pueblo. El equipo directivo del centro se coordina sin dificultades con el equipo de gobierno

y recibe colaboraciones puntuales cuando se le requiere en alguno de los encuentros entre localidades del mismo CRA.

La relación con las familias resulta cercana, facilitando la aproximación de las madres y padres al colegio y la participación conjunta en la organización de actividades en el medio natural, un entorno valioso del que gozan este tipo de contextos. Todo ello ha alimentado una positiva convivencia con la comunidad educativa. (Bustos Jiménez, 2011, p. 201)

Tras este acercamiento teórico-práctico en la organización de espacios y tareas en un entorno rural de un aula unitaria, se contextualizan las actuaciones de una maestra en su quehacer educativo. Una planificación por medio de la cooperación capaz de alimentar un creciente dominio de las estrategias que se necesitan en la multigradación y el conocimiento de un alumnado generador de relaciones positivas encaminadas al aprendizaje y el éxito grupal.

CAPÍTULO V: APRENDIZAJE CONTINUO DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase sea el lugar adecuado en donde desarrollar la educación tiene sus raíces en la opinión y las meras impresiones que se tengan del aula. (Carr & Kemmis, 1988, p. 58)

1. Introducción

A partir de la cita textual de Carr y Kemmis (1988), podemos considerar la formación del profesorado necesaria para la transformación en busca del éxito educativo en las aulas, la comprensión de los actuales movimientos pedagógicos y la socialización que podamos desarrollar con el resto de profesionales que puedan compartir las mismas concepciones educativas hacia la innovación y el desarrollo. De esta forma, nosotros mismos nos convertimos en aprendices a partir de nuestra práctica desarrollada en el aula.

El aprendizaje continuo de un docente resulta imprescindible para evitar la rutina y la obsoleta repetición en las intervenciones que no generan participación y progreso en el alumnado, un modelo de enseñanza con un enfoque inclusivo. Pero sobre todo la formación del profesorado es importante para generar el éxito educativo de todo el alumnado.

El proceso de aprendizaje continuo da comienzo con una adecuada formación universitaria y posterior formación permanente (Vonk, 1988). Una actualización personal y profesional capaz de analizar todas aquellas situaciones pedagógicas que se relacionan con las experiencias de aprendizaje del alumnado, agrupamientos, espacios de enseñanza, distribución del aula, socialización, etc. que aseguren el progreso del alumnado. Una tarea reflexiva y crítica que posibilite la intervención en la práctica del profesorado en continuo ejercicio. Hoy en día inaplazable cuando se demanda un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto del alumnado y una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje (Imbernón, 1994a).

En este capítulo se pretende reavivar la reflexión, la investigación y la crítica de una profesión que comprometida con la sociedad busca el éxito educativo que llegue a transformar y mejorar la práctica de aula (Ladson-Billings, 1995; Zeichner & Tabachnick, 1991). Siendo conscientes que desde la reflexión y la socialización con otros maestros y maestras pretende contrastar experiencias con una fundamentación teórica puedan dar solución a los problemas que encontramos en el aula, renunciando así al espíritu abierto que se centra en actos de buena voluntad y probabilidad metodológica que no siempre generan éxito educativo.

A partir del aprendizaje continuo de cualquier profesor consideramos que la posibilidad de generar mejoras permanentes en la práctica docente y la transformación del contexto educativo se sustentan en la utilización de la investigación-acción como el principal proceso hacia el cambio (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Zeichner, 2010). En esta misma línea, Fullan (2002) señala que para comprender el sentido de estos procesos educativos hemos de responder con la misma intensidad al “qué” y al “cómo” educamos. Siendo necesario que los profesionales de la enseñanza, al igual que lo hacen los médicos y otros profesionales, basen su trabajo en una teoría pedagógica sobre el aprendizaje inclusivo y una teoría que se retroalimente constantemente. Para ello, hacen falta unas herramientas e instrumentos que permitan analizar y validar los planteamientos que utilizamos en el aula, aspectos de los cuales hablaremos a continuación.

2. La razón de utilizar el aprendizaje continuo por el profesorado

Una metáfora que nos ayudaría a entender una de las razones por las cuales es importante reflexionar ante nuestra práctica educativa y continuar actualizándonos, se encuentra en el caso de un nadador que es lanzado a una piscina con muchos conocimientos teóricos pero con pocos saberes relacionados con la práctica que se encuentra (Bousquet, 1987; Santos Guerra, 2008).

En términos de lo que podríamos llamar enseñanza contextualizada, se precisa de un aprendizaje a partir de la experiencia que configure el éxito en la supervivencia y desarrolle en todos los casos la calidad educativa del alumnado (Liston & Zeichner, 1993). A diferencia de los profesores descuidados e irresponsables que actúan de forma mecánica sin generar un progreso en todos sus estudiantes. Esto mismo es lo que Zeichner (2010) considera como el motor de la formación del profesorado y su contribución a la consecución del éxito educativo. Este mismo autor está convencido de que la misión de los programas de formación del profesorado sea la de preparar al docente para educar exclusivamente en aquellas condiciones en las que se genere éxito en todo tipo de alumnado. La predisposición educativa debería preocuparse en profundidad de su alumnado, el contexto, las dificultades, el progreso y también su participación.

La Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en su artículo 91.1, apartado 12, pone de manifiesto como una de las funciones del profesorado recae en la revisión de prácticas de aula para conseguir una acción didáctica cada vez más eficaz. Un aprendizaje continuo que recupera la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. La propuesta se define como:

La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. (LOMCE 8/2013, p. 97898)

A esto mismo, en el punto siguiente se propone que las funciones de aprendizaje e investigación puedan ser desarrolladas en colaboración con otros profesionales del mismo u otro centro:

Los profesores realizarán las funciones expresadas en el punto anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo. (LOMCE 8/2013, p. 97898)

Como podemos comprobar los docentes tienen que revisar su práctica y dar respuesta a todo lo que el alumnado demanda, por esta razón se les considera más que responsables del aprendizaje integral de los mismos. Pero el hecho de que muchos estudiantes no lo consigan, sea cual sea el motivo, constituye una auténtica carga moral que afectaría en el entusiasmo y a la autoestima de muchos profesores comprometidos. Esta fatiga profesional se reconoce con el término de *burnout* o *síndrome del trabajador desgastado* (Bradley, 1969), como consecuencia de la visión pesimista que una persona encuentra en las dificultades que dejan de ser asumidas en su vida laboral. No obstante y a pesar de ello, existen razones mucho más que psicológicas por las cuales seguir formándose y luchando con serenidad. Se trata de que el docente busque con entusiasmo las estrategias educativas más eficaces para enseñar y olvidar aquellas metodologías que no generan éxito o se encuentran poco relacionadas con las demandas actuales de nuestro alumnado. A partir de aquí, un profesional no centra sus intervenciones en consideraciones de buena fe, sino que busca como conseguir sus fines, la mejor técnica para conseguirlo y lo adecúa a su contexto.

Estos aspectos ponen de manifiesto algo muy importante en relación con la formación del profesorado ¿cómo combinar una ética reflexiva y crítica con nuestras pedagogías de intervención en el aula y encontrar cuáles son las evidencias que actúan con calidad en nuestro alumnado? El primer paso consiste en comprender la realidad de las aulas, adoptar una visión reflexiva, racional y crítica ante la experiencia cotidiana que vive el docente y el alumnado. Según Liston y Zeichner (1993) consideran que toda propuesta de formación de profesorado que no se base en la comprensión crítica de las condiciones educativas que marcan su contexto carece de sentido. A partir de ese realismo que capacite a los profesores actuales para adoptar unos prismáticos reflexivos respecto a sus situaciones en la práctica, se trata de buscar las mejoras educativas en la literatura que mejor se adapten a nuestro contexto evitando el cinismo y el lamento persistente (Gil Sáenz-Hermúa, 2001).

2.1. Acercamiento a la formación del profesorado

La formación del profesorado se entiende como un proceso encaminado a la revisión y la renovación de conocimientos, desarrollar una serie de actitudes y habilidades mucho más profundas a las que previamente han sido adquiridas. Concienciados por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la sociedad. Un término claro que anima a la innovación y evita la exclusividad univoca de asistencia a cursos. (UNESCO, 1992)

La formación del profesorado como la define la UNESCO trata de ver la actualización de conocimientos como uno de los aprendizajes opuesto al adoctrinamiento, acercando la actualización al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica educativa que aseguren el éxito en las escuelas (Imbernón, 1994b). En definitiva, una aportación al desarrollo que pueda afectar a nuestra práctica profesional exclusivamente en aquellos aspectos que consideramos deficientes o se encuentran alejados de los intereses y demandas de nuestro alumnado. Como podemos comprobar los conceptos de formación y desarrollo que se proponen cuando hablamos de actualización profesional han sido considerados como dos caras de la misma moneda. Según Imbernón (1994b) la formación comprende la cultura a la que se debe aspirar y, el desarrollo la competencia que debe aplicarse para conseguir la transformación. Este mismo enfoque es similar a lo que apunta Freire (1970), cuando afirma que la enseñanza requiere que los maestros asistan en las necesidades académicas de los estudiantes. Su consideración de praxis supone la unión de la teoría y la práctica, lo que es lo mismo pensar que cualquier docente necesita revisar su práctica educativa desde la reflexión y, con las teorías que existen poderlas aplicar como acción en su aula. Con ello se pretende que la finalidad sea producir nuevos cambios que aspiren a una mayor calidad en la enseñanza y, por lo tanto, en el aprendizaje del alumnado.

Pérez Gómez (2000) por su parte entiende como la formación docente se ha movido entre dos extremos: academicismo y la socialización. Para este autor guardar un equilibrio entre las dos produciría grandes éxitos en las escuelas. El academicismo se asienta sobre el supuesto de que el desarrollo del docente es un problema cognitivo y la formación

consiste en el aprendizaje teórico por parte de expertos. Por otro lado, la socialización se apoyaría en el argumento de un pensamiento práctico y dialógico, a través de la cual el docente ejerce sus competencias como experto con otros compañeros de la misma profesión. Junto al valor del diálogo para contrastar dificultades y profundizar en soluciones de calidad entre profesores, Zeichner (2010) considera que uno de los puntos fuertes en la formación de un docente es la democracia, es decir, lo interesante del aprendizaje es que todas las personas que se están formando hagan su genuina aportación al proceso de aprendizaje continuo y que grano a grano mejoremos las instituciones escolares. Profundizando aun más en la idea de socialización, Elliott (1990) considera que no basta la acción individual de un profesor para lograr el cambio, sino que se requiere del contraste de experiencias, el diálogo y la reflexión conjunta con otros profesionales.

Para superar el divorcio que pueda existir entre el academicismo y la formación resulta fundamental que los docentes aprendan a involucrarse en tareas de comprensión; pero también, a participar en situaciones de diálogo y cooperación de significados que permita a los profesionales reintroducir las situaciones sociales y educativas en las que se encuentran (Margalef García, 2000).

Por tanto, formación y desarrollo forman parte de un mismo tándem en la profesión educativa. Sin embargo, habría que añadirle, como característica básica que la formación esté centrada predominantemente en la práctica de aula y contextualizada en el centro. Lo que significa reconocer cuál es el carácter específico que tenemos que cambiar y cuál es la acción más eficaz que en el espacio donde nos encontramos éste pueda ser ejercitado. Una situación en la que los profesores sean capaces de ocuparse de la realidad con un sentido crítico-reflexivo y con la finalidad de transformarla (Liston & Zeichner, 1993).

2.2. Conceptos y terminología en la formación del profesorado en ejercicio

En primer lugar y antes de adentrarnos a concretar cuáles son las definiciones y aclaraciones conceptuales que acompañan a la

formación continua de un profesional comprometido. Resulta necesario considerar una vez más que la formación del profesorado que trataremos se encuentra dirigida al perfeccionamiento de la práctica educativa, una transformación profesional que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno asegurando la calidad de aprendizaje de todos sus miembros (Chomsky, 2007; Giroux, 1990; Zeichner & Liston, 1996).

En la formación del profesorado se pueden distinguir tres formas de desarrollo: (a) una sustitución de la falta de aprendizaje durante la formación inicial; (b) también se puede contemplar como una prolongación de la educación en la edad adulta; y (c) en su defecto una filosofía del enriquecimiento global en nuestra profesión. Por estas razones, todas encuentran matices en el aprendizaje continuo de la profesión docente (Dave, 1979; Imbernón, 1994a), como:

- *Educación permanente.* La educación no es un ciclo que se ve finalizado, sino que constituye todo un proceso a lo largo de la vida. En su proceso busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en su vida y en la de las personas que participan en ella, con la finalidad de mejorar la calidad de toda la colectividad.
- *Perfeccionamiento.* Dirigido a la revisión, la actualización y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas.
- *Formación continua.* Hace referencia a las actividades que permiten a una persona desarrollar conocimientos y capacidades para mejorar posteriormente en las experiencias que pueda ir encontrando.
- *Reciclaje.* Indica la actualización en la profesión, asimilando los nuevos avances, para corregir y renovar actitudes que con el tiempo han quedado obsoletos.

A simple vista estos conceptos de formación no resultan ser tan contradictorios, por su gran parecido. Sin embargo, consideramos que desde la formación o el aprendizaje continuo se encuentra toda la actividad de aprendizaje que tiene que realizar el profesorado para el desarrollo educativo. Por este motivo, siguiendo los trabajos de Imbernón (1994a, 2007) para acotar el concepto de formación y que

sea capaz de englobar la innovación y el desarrollo docente, es preciso hablar de *formación continua*.

Ante el concepto de formación continua el diccionario de la RAE, considera la palabra *formación*, como el efecto de dar forma. Pero con un análisis más profundo, comprobamos que para *dar* hace falta alguien que ejecute la acción sobre un sujeto. Por otro lado, *forma* es: (a) dar forma externa; (b) una configuración en el modo de proceder; o (c) dar apariencia externa a través de un molde. Ante esto podría deducirse que el concepto “formación docente” deja poco margen de aprendizaje si no es por un experto que transforma solo las apariencias pero no las formas de pensar y de hablar. En esta línea, J. J. Barba Martín (2008) ya adelantaba la necesidad de cambiar el término formación por otro más activo como aprendizaje. Por eso, y con intención de aclarar lo más posible la lectura nos referiremos a *aprendizaje continuo*.

Otro motivo por el cual decantarnos por el término aprendizaje continuo más que por formación es la necesidad de innovación y con ello la transformación de las prácticas docentes por otras más eficaces que solucionen los problemas del día a día en el aula (Imbernón, 1994a). Esto permite que sea un aprendizaje continuo, que no sólo implica en nuevas formas de hacer, sino también de pensar y de hablar, que tengan una incidencia clara en el aula. Pero llegados a este punto es importante matizar que la innovación no siempre es la solución, sino que en ocasiones permite que se perpetúe el problema si no se encuentra adecuada a nuestro contexto o no hemos recogido cuidadosamente cuáles son los problemas que tenemos que reconducir. Esto mismo también quiere decir que un profesor que no conoce las prácticas educativas que dan mejores resultados o no pretende cambiar sus prácticas que generan éxito, no parece un ejemplo a seguir. El sistema educativo debe tener profesionales que durante los sucesivos años de su largo ejercicio profesional cambien su práctica y la forma de entender la educación. Por tanto, la innovación definida por Santos-Fernández, Carramolino-Arranz, Barba Martín, Pizarro Sánchez, Quintano Nieto y Ortega Gaite (2013) es “el acto del ser humano que le incita a cambiar en la medida que se transforma la sociedad y su entorno con el fin de mejorar en el sentido más amplio” (p. 87).

En este sentido, Pineda (1987) afirma que la gran tradición de la formación encaminada a la innovación puede darse en dos perspectivas: (a) para permanecer en el mismo estado; o (b) para desarrollarse hacia el cambio, tratando de mejorar la realidad respondiendo con imaginación y ciencia a las necesidades encontradas. Ante esta perspectiva dualista, nos encontramos con que el profesor también tiene dos posibilidades: (a) asumir las prácticas dominantes y seguir el peso de la tradición; o (b) por el contrario concienciarse de las necesidades suyas y del entorno, y promover los cambios necesarios. De no suceder la transformación podemos llegar a lo que Havelock y Huberman (1977) denominan como “el cambio sin el cambio” en el que se transforman las prácticas y actividades pero se mantiene la misma idea de educación y el mismo lenguaje educativo. De esta manera, la innovación producida transforma las formas, pero en realidad la escuela a penas cambia con esa transformación.

Pero podemos considerar ¿qué siempre y cuando exista innovación en las escuelas se encuentra la calidad educativa? Aubert et al. (2008) aseguran que no son sinónimos, porque hay prácticas que aunque se consideren una innovación en el aula, no disminuyen el fracaso escolar, sino que siguen reproduciéndolo de forma directa. A la hora de innovar lo primero que un profesor tiene que hacer es cuestionarse todo lo que ocurre en el aula, cómo es la labor del docente, la participación del alumnado, el rendimiento que presentan y el rendimiento al que queremos llegar... A estas preguntas se las debe responder con rigor científico, investigando los resultados que existan en torno a las prácticas de éxito educativo y asegurar el aprendizaje de todo el alumnado (Chomsky, 2007; Cummins, 2002; Santos-Fernández, 2013; Sokal & Bricmont, 1999). Una vez más, Aubert et al. (2008) afirman que un docente que cuenta con los sistemas educativos de calidad para asegurar el éxito de todos los estudiantes es un elemento clave para superar el fracaso escolar y la exclusión social. De esta forma necesitamos buscar solo aquellos modelos de innovación que nos ayuden a transformar la sociedad, desde los cambios que ofrecemos en nuestras aulas.

El hecho de actualizarse para innovar requiere la ruptura con el habitus, definido un conjunto de creencias no explícitas que comparte un grupo social (Bourdieu, 2003). Para conseguir la auténtica innovación no solo se necesita de un cambio en las prácticas, sino que

también está ligado con un cambio en la forma de pensar. No podemos olvidar que el pensamiento está íntimamente relacionado con el habla y éste con las prácticas (Fernández-Balboa & Muros, 2006). Esto supone que el cambio en las prácticas o la manera de proceder nos ha de llevar a un cambio irremediable en la forma de pensar, salvo que nos encontremos en el modelo del “cambio sin el cambio”, en el que se modifican las formas pero no las esencias (Havelock & Huberman, 1977).

3. El aprendizaje continuo según los modelos de vida profesional

Considerar la formación de un docente como un periodo que se inicia en la educación básica, continua en la universidad y se ve finalizada cuando conseguimos las oposiciones, puede resultar un reduccionismo profesional. Siendo imprescindible un “ponerse al día” como la actualización de conocimientos, realizar lecturas que permitan conocer las evidencias de calidad educativa, etc. Durante toda la vida profesional para poder mantener un buen nivel de eficacia y competencia en nuestra labor profesional (Imbernón, 1994a).

Es cierto que al concluir la fase universitaria se termina la formación inicial que es una primera fase de aprendizaje de competencias básicas en cualquier docente, ofreciendo sus primeros pasos en el mundo laboral. Pero eso no es suficiente para considerar que el desarrollo profesional durante los próximos años va a ser el más eficiente (J. J. Barba Martín, 2006, 2011; Berliner, 1988). Por esta razón es necesario analizar el aprendizaje continuo durante las fases en las que el maestro se convierte en un experto crítico-reflexivo de su práctica de aula.

3.1. La formación durante la universidad encaminada a la reflexión compartida

Podría parecer lógico pensar que durante los cuatro cursos académicos, dedicados en la universidad son más que insuficientes para obtener el Grado como Maestro si consideramos que en nuestras manos tenemos el futuro de la sociedad. Más aun cuando estamos hablando de que la sociedad depende de cómo las personas salgan de estas etapas educativas. Sin embargo, no solo la formación teórica es

importante, también la experiencia práctica necesita ser revisada puesto que la sociedad cambia y los retos han de ser asumidos con nuevas evidencias metodológicas que permitan asegurar la eficacia a la hora de impartir nuestra docencia. Lo que significa que la formación universitaria sería insuficiente si con el paso del tiempo se percibe una devaluación de la profesión que no pretende ser transformada, ya que la sociedad y los avances científicos cambian. Durante este periodo se pueden enseñar estrategias socializadoras que puedan saldar dichos problemas si supiéramos construir un intercambio de información entre profesores relacionando los problemas que nos vamos encontrando y la teoría que existe al respecto.

Según el Libro Blanco para la Reforma Educativa (1989) ante esta situación, desde la administración se considera que un docente tiene que ser un intelectual. De manera que desde el primer momento que pisa el aula debería saber que la reflexión es la única vía para transformar aquellas prácticas educativas que no demuestran ser de calidad:

Los maestros han de ser capaces de analizar, criticar y reflexionar de una forma sistemática su práctica docente con la finalidad de conseguir una transformación escolar y social y, una mejora en la calidad de la enseñanza e innovación. (p. 210)

En consecuencia, es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud socializadora entre los docentes. Siendo capaces de valorar la necesidad de compartir las dificultades en función de los cambios que se producen en el aula y la sociedad, implicándose para buscar nuevas soluciones de éxito educativo (Imbernón, 1994b).

Esta formación relacionada con el aprendizaje continuo de un docente debería dirigirse al pensamiento práctico, reflexivo y enjuiciado, un pensamiento pedagógico que según Imbernón (1994b) denomina como *práctico-reflexivo* (p. 52). Este mismo autor centra sus ideas en Schön (1983, 1992) cuando afirma que toda formación profesional que radica en un docente debería centrar sus práctica desde la reflexión. En estos casos la formación no tiene un sentido de enseñar,

sino de asimilar y concienciar que desde la reflexión crítica un docente puede ver enriquecido su práctica, viéndose proliferada cuando comparte esas mismas ideas con otros compañeros.

Resulta necesario introducir una formación continua que presidida por la investigación-acción vincule constantemente teoría, práctica y su relación en un contexto determinado, permitiendo mejorar la labor que adoptará el profesorado en el futuro. En este sentido, la formación tendría que orientarse (Imbernón, 1994a) por los siguientes puntos:

- Considerar las prácticas como una fuente de aprendizaje.
- Proporcionar los conocimientos teóricos suficientes.
- Promover experiencias interdisciplinarias.
- Facilitar la discusión y el debate de temas.
- Estimular la participación compartida en la elaboración de trabajos.
- Favorecer la reflexión como evaluación constructiva y formativa.

Convencidos de la importancia de actuar de forma crítica y colegiada ante la práctica que nos acontece desde la universidad, se va a proporcionar una profesión que continuará estudiando y enjuiciando cualquier actividad profesional durante toda la vida. Se trata de educar al profesorado que necesita ir aprendiendo, junto a otros profesionales, los fundamentos de una cultura profesional que de forma directa o indirecta consideramos que están en constante cambio, sabiendo por qué se hace lo que se hace, cuándo y por qué hago lo que hago. Para ello, es necesario estar en contacto con las nuevas investigaciones y aprender a replantearnos nuestra labor educativa con relativa asiduidad.

3.2. El aprendizaje continuo por el maestro novel

Llegados a este punto, en la vida profesional de un docente cabe señalar que cuando un profesor ejerce su andadura en las escuelas se diferencian dos etapas: (a) maestro novel; y (b) maestro experto. Aunque estas mismas van añadir otro tipo de periodos como veremos a lo largo del párrafo según los diferentes autores. Durante la primera

etapa, la de maestro novel, Huberman (1988) considera que es el período en el que todo maestro consigue ir adquiriendo las primeras experiencias necesarias para convertirse en un docente experto, este autor estima que dura aproximadamente una década. Esto mismo es lo que J. J. Barba Martín (2011) propone cuando denomina a un maestro novel, “un periodo en el que no solo se inserta en la escuela, sino que también es un proceso por el cual se convierte en experto” (p. 77). Para Rodríguez López (1997) sucede igual, pero distingue dos estadios para que un docente llegue a ser experto: (a) *entrada en la carrera*, caracterizado por la adquisición de habilidades teóricas; (b) *estabilización*, durante seis años un docente consigue ir aumentando sus responsabilidades debido a la capacitación de su enseñanza. Por último Vonk (1988) propone otro modelo incorporando la universidad, en el se distingue un *periodo pre-profesional*, dentro de la cual forma parte la formación inicial y los siete años de experiencia de un maestro en ejercicio.

Una vez analizados los periodos que transcurren cuando un docente en ejercicio logra la autonomía y aborda los miedos como un momento de progreso profesional. Trataremos de comprobar el desarrollo del profesorado como aprendiz a partir de las prácticas del aula basada en tres aspectos que buscan la transformación y la mejora en el proceso de un docente a partir de la socialización entre profesionales (Imbernón, 1994b) estos son: (a) la reflexión sobre la práctica; (b) el intercambio de experiencias con otros docentes; y (c) el desarrollo profesional en el centro mediante el trabajo cooperativo para transformar esa práctica y provocar procesos de socialización.

Cuando un profesor entra en un aula tiene que decidir un sinnúmero de aspectos en torno a la pedagogía que le caracteriza y pretende transmitir a su alumnado, estas decisiones afectan en: la distribución del aula, la socialización entre el alumnado, la metodología, los agrupamientos, la evaluación... Todas ellas deberían sufrir un proceso constante de autoevaluación y reflexión por parte del profesorado que orienta el desarrollo profesional. Dicha reflexión exige una predisposición a una crítica centrada en la intervención educativa, que convencidos de poder mejorar podemos buscar en la teoría y preguntar a otros profesionales que también quieran conseguir el éxito educativo, al fin y al cabo todos queremos conseguir el mismo objetivo. La idea de que un profesor comparta sus experiencias con el

resto de compañeros y busque de forma compartida cuales podrían ser las soluciones pedagógicas que logren el éxito en las escuelas radica en Stenhouse. Este autor en 1984, afirma que el poder de un profesor aislado es muy limitado, sin un esfuerzo compartido jamás se podrá lograr la mejora de las escuelas. Cualquier trabajo individual en una institución educativa donde participan tantas personas se considera ineficaz, sino se encuentra coordinado y apoyado por el trabajo de otros profesionales de la comunidad educativa.

4. La utilidad de la socialización en el aprendizaje continuo entre el profesorado para conseguir la innovación educativa de calidad

No podemos obviar que desde las administraciones educativas se estimula cada vez más formación, pero nos olvidamos de ejercitar el cambio en las aulas, lo que supone que la transformación caiga en un saco roto, puesto que seguimos recuperando las mismas prácticas educativas que no se conciben como las mejores intervenciones de calidad en todo el alumnado. En este sentido, resulta evidente que en la realidad de un profesor no se muestran tantos problemas, sino muchas situaciones problemáticas que deberían ser analizadas (Imbernón, 2007). Este autor, considera que la solución no se encuentra en acercar la formación al profesorado y al contexto, sino más bien en potenciar una cultura formativa que genere nuevos procesos en la teoría y en la práctica de la formación que nos lleve a la innovación en las aulas. Por tanto, el objetivo de este apartado es convencernos que los docentes tenemos la capacidad de generar conocimiento pedagógico, con la posibilidad de acompañarlo con los compañeros en los centros. La posibilidad de autoformarnos implica colocarnos como protagonistas activos del aprendizaje continuo y, desde el diálogo entre compañeros desarrollar una pedagogía que guíe la esperanza y las nuevas posibilidades educativas. Esto mismo es lo que Freire (1970) trata de construir en la formación, una noción educativa capaz de comprometerse desde la libertad de las personas. Para él, no es lo mismo que un día ofrezcamos una innovación, a que entre todos nos esforcemos para convertirnos en agentes del cambio, a partir de las necesidades reales que encontramos en nuestras aulas.

El aprendizaje continuo relacionado con el diálogo y la participación entre docentes, busca la construcción de proyectos de innovación que permitan estimular el éxito en las aulas. Estos no han de ser ofrecidos desde puntos de vista de un experto, sino de la gran aportación de la reflexión que realiza el profesorado sobre su práctica y lo comparte entre todos los que al igual que él, tienen que decir y que aportar algo a las personas que quieren aprender y mejorar (Imbernón, 2007). Pero para conseguir la innovación no solo tenemos que analizar las situaciones problemáticas, es decir, nos centremos en conocer mejor las prácticas que desarrollamos. También pretende transformar desde la teoría aquellas intervenciones educativas que conduzcan hacia un proceso de enseñanza más eficaz, consiguiendo el mayor éxito académico posible. No hay que perder de vista la perspectiva de que el ser humano, aunque este limitado por sus condiciones se encuentra posibilitado para transformar la realidad (Bruner, 2012).

Un docente puede plantearse una investigación basada en sus experiencias, tratando de buscar aquellos datos que puedan responder a las cuestiones y reflexiones sobre lo que él mismo entiende como una situación problema en la enseñanza. De manera que la innovación no solo es el cambio que busca la transformación, sino también la adopción de un pensamiento crítico que lleva a buscarla. Su desarrollo comienza cuando el profesorado formula sus propias preguntas y recoge datos que le permitan acotar la intervención que solicita ser renovada (Imbernón, 2007; Lather, 1986; Zeichner, 2010). De este modo es posible que la revisión crítica genere un conocimiento válido mediante el aprendizaje continuo. A partir de aquí compartir las situaciones problemáticas y buscar soluciones en el contexto donde se producen permite aumentar las expectativas de éxito a los estudiantes.

Considerar a un docente como una persona capaz de investigar de forma reflexiva, racional y capaz de tomar decisiones en relación a determinadas prácticas puede resultar una idea desechada por muchos profesionales, pero un maestro o una maestra puede, y aún más debe actuar como un intelectual al igual que sus estudiantes (Chomsky, 2007; Giroux, 1990; Imbernón, Alonso, Arandía, Cases, Cordero, Fernández Fernández, Revenga, & Ruiz de Gauna, 2002; Marcelo García, 1987). Esto se puede comprobar con un ejemplo práctico, cuando un docente pasados unos meses lectivos comprueba que en su clase solo progresan tres cuartas partes de su alumnado, cabe la opción

de que se pregunte ¿Qué sucede con el resto? Por el contrario también puede conformarse, pero sabiendo que una parte de nuestra clase no sigue con éxito nuestras explicaciones ¿Por qué continuamos repitiendo lo mismo? ¿Por qué no nos paramos a pensar cuáles pueden ser las circunstancias de ese desequilibrio en el aula? Según Zeichner (1983) un docente tiene que comportarse como un investigador sobre la acción, un profesional que no se cansa hasta que encuentra aquella solución que ofrezca el éxito en todo su alumnado. Esta intervención es lo que permite investigar y mejorar, aunque parezca difícil realizarlo de forma solitaria. Por eso la investigación también puede realizarse en grupo, la diversidad de perspectivas van a enriquecer las perspectivas individuales, una apuesta que sin lugar a duda reforzará los conocimientos de todos y cada uno de los profesionales que buscan la innovación educativa (J. J. Barba Martín & González Calvo, 2013; Elliot, 1986, 1990, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1996; Stenhouse, 1984, 1987; P. Woods, 1987).

La razón de afrontar los problemas en grupo estriba en que podamos arrancar la investigación desde aquellos problemas que se encuentran contextualizados en nuestro aula, en las necesidades de nuestro alumnado y no desde la construcción teórica, aunque este último sea el que ponga las bases sobre cómo trabajar. De hecho, el aforismo educativo por excelencia es aquel que indica que la mejor práctica es la que está basada en una buena teoría (Pérez Sánchez et al., 2009). Eso no quiere decir que olvidemos que cada contexto tiene unas necesidades específicas, que aunque transferibles no son totalmente universales.

A continuación, analizaremos dos modelos de docente que utiliza la socialización con otros profesionales para mejorar su intervención en el aula, incorporando la innovación como medida para asegurar que las intervenciones en el aula son de calidad en el aprendizaje del alumnado: el que necesita apoyo para innovar y el que practica el aprendizaje continuo crítico-reflexivo encaminado a desarrollar este objetivo de forma compartida.

4.1. El profesorado que necesita apoyo para innovar

En la educación hay que estar tomando decisiones constantemente, pero si no tenemos unos parámetros de actuación innovadores a los cuales acogerse, ni una formación teórica que facilite la reflexión sobre su actuación práctica y diaria, ni tampoco unos instrumentos que le permitan descubrir los fallos, puede resultar una fase un tanto deformadora. En este sentido, Huberman (1983) considera que la presión de aula, caracterizada por la inmediatez, la simultaneidad, la multidimensionalidad y la imprevisibilidad son problemáticas en los primeros pasos del docente hasta que adquiere una adecuada experiencia.

En el sistema educativo existen determinados profesionales que requieren un apoyo o ayuda para cambiar, y conseguir que la innovación llegue a sus manos aceptando que no todas sus intervenciones se consideran de calidad para todo el alumnado. De no ser así la docencia recae en la tendencia de imitar ciertas pedagogías que durante su paso como estudiantes siempre se han prometido evitarlas pero tienden a reproducirse. Dichas pedagogías establecen principios de autoridad, poder y aislamiento de un determinado tipo de alumnado que para nada generarían aprendizajes a largo plazo, subestimando las posibilidades que nos aportan las metodologías participativas (Giroux, 1987).

Si sobrevive este pensamiento durante toda una vida profesional, se corre el peligro de perpetuar una determinada práctica que no va acompañada de la reflexión y que adolece de la capacidad de innovación que se busca ante los diferentes problemas que podamos ir encontrando. Nos parece que resulta necesario que para aquellos docentes que necesitan más apoyo para iniciar la transformación en sus aulas, desde los centros educativos o incluso desde la universidad se deberían plantear estrategias de aprendizaje reflexivo y compartido entre compañeros de la misma profesión. En esta línea, A. Hargreaves y Shirley (2012) promueven una cuarta vía para llevar a cabo el cambio social y educativo, se trata de una opción inclusiva que integre la búsqueda de innovación a la escuela y la comunidad educativa. La ambición con la que se pretenden conseguir los cambios desde el

aprendizaje continuo será lo que promueva el desarrollo de escuelas fuertes y que ayude a los compañeros más débiles.

Con el fin de facilitar los caminos hacia esta formación, Imbernón (1994b) plantea las siguientes estrategias:

- Incluir la supervisión de compañeros o asesores externos.
- Introducir aportaciones de experimentados.
- Desarrollar seminarios de apoyo y reflexión sobre los errores y aciertos de la práctica cotidiana.
- Potenciar espacios para intercambiar experiencias entre profesionales.
- Enseñar a confeccionar diarios sobre la experiencia profesional.
- Diseñar prácticas de triangulación de datos, con el único fin de analizar de forma colaborativa los efectos y las consecuencias que se han efectuado en el aula tras la toma de ciertas decisiones teóricas.

Ante esta nueva perspectiva de aprendizaje continuo se trata de ver como la cultura educativa que es compartida entre todos trae mejoras en su calidad. Al fin y al cabo los cambios que produzcamos en las escuelas permitirán la salida de personas mejor formadas.

4.2. El profesorado crítico-reflexivo

El autentico aprendizaje continuo es un catalizador de la acción personal del profesor, obligando a éste a reconstruir en su propia práctica lo recibido desde la formación. (Imbernón, 1994a, p. 44)

Según diferentes autores (J. J. Barba Martín, 2011; Berliner, 1988; Huberman, 1988; Villar Angulo, 1990) existe un momento en el ejercicio profesional de los maestros comprometidos en que se puede desarrollar plenamente su profesión. Una fase donde el aprendizaje crece de forma exponencial y se considera detractor de las prácticas que no generan éxito educativo. A este proceso solo accesible desde la conciencia de cambio, Huberman (1988) lo denomina *renovación*. Dicho de otro modo, la reflexión que caracteriza la revisión del

maestro en sus prácticas y la acción que promueve desde la teoría cuando no encuentra el éxito universal en el aula, son los procesos para entender el devenir que configura las intervenciones en la escuela. Según este mismo autor actuar sin pensar es hacer por hacer y pensar sin actuar es no transformar la realidad.

El desarrollo de esta etapa, a la cual solo un docente llega si se encuentra totalmente convencido de la labor que hace para la sociedad, pretende reflexionar de forma práctica y teórica cualquier intervención en el aula (Imbernón, 1994b, 2002, 2007; Korthagen, 2007; Korthagen & Kessels, 2009; Medina, Jarauta, & Imbernón, 2010; Olson, 1982; Perrenoud, 2010; Tom, 1985; Zeichner & Tabachnick, 1991). Según, Ladson-Billings (1995) todo docente necesita llevar a cabo su propia investigación acerca de su práctica. Este trabajo está diseñado para reconsiderar lo que se entiende por enseñanza de calidad, y buscar de alguna forma cuales son las prácticas que sugieren no ponerse a disposición de todo el alumnado.

Llegados a este punto parece interesante analizar el concepto de profesor como investigador crítico y reflexivo de su práctica profesional. Una metáfora que puede ayudarnos a entender este proceso de formación proviene de Stenhouse (1984), quien considera que la educación es como una carta de restaurante que el propio profesorado debe construir en su día a día. Contextualizando el menú (instrumentos educativos) al servicio del cliente (alumnado). El profesorado reflexivo que se desprende con esta comparación es lo que Schön (1998) apunta como un buen profesional. Durante la labor realizada por un docente se van a ir percibiendo infinidad de dificultades que debe asumir con inteligencia, incluso más allá de lo que puede realizar por él mismo, presuponiendo que las conclusiones que pudiera realizar son fórmulas preconcebidas. La reflexión va a permitir la construcción de conocimiento, para después tomar decisiones de acuerdo a los problemas que se presentan en el aula (Cassís Larraín, 2011; Gimeno, 1986). Dicha actitud investigadora sobre la práctica se define como una disposición para examinar con sentido crítico la propia labor profesional y promover la innovación basada desde la experiencia (Imbernón, 2007; Ladson-Billings, 1995; Schön, 1998; Stenhouse, 1984). La investigación desde la acción y sobre la acción puede afianzar, desarrollar y modificar nuevos conocimientos, es decir, va a generar una actividad intelectual, un

pensamiento que puede conformar y desarrollar conceptos críticos sobre la educación que se está desarrollando sin eficacia.

Según Dewey (1938) la nueva comprensión educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación aplicada a la propia acción docente. Ante esta misma consideración, Pérez Gómez (1990) apoya la actitud de un docente intelectual que actúa a la manera de un clínico en el aula y utiliza el conocimiento científico (marco teórico de la comunidad científica internacional) para comprender los términos de cada situación educativa. Así como para decidir y construir estrategias adaptadas a cada momento, cuya eficacia experimenta y evalúa continuamente.

Siguiendo los estudios elaborados por Sparks y Loucks-Horsley (1990) los modelos de formación crítica y reflexiva que van a permitir esa nueva concepción de renovación, pueden encontrarse en cinco grandes líneas que servirán como punto de referencia para comenzar y llevar a cabo el aprendizaje reflexivo: (a) el modelo de formación orientada individualmente; (b) el modelo de observación/evaluación; (c) el modelo de desarrollo y mejora; (d) el modelo de entrenamiento o institucional; y (e) el modelo de investigación o indagativo. Estos modelos los presentamos a continuación:

- *El modelo de formación orientada individualmente.* Se caracteriza por ser un proceso por el cual el mismo profesorado es quien planifica y sigue las actividades de formación que cree que pueden satisfacer sus propias necesidades. Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, las tertulias dialógicas con otros compañeros, la puesta en práctica de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva por medio de diarios, la experiencia de nuevos recursos didácticos, etc. En todas estas situaciones el profesorado aprende sin la presencia de un programa formal y organizado.
- *El modelo de observación/evaluación.* Utiliza la observación externa y la valoración de la enseñanza por medio de instrumentos que faciliten al profesorado datos sobre los que puedan reflexionar y analizar el aprendizaje de sí mismo y el

de su alumnado. El problema de este modelo estriba en que muchos docentes consideran la clase como un lugar privado o limitado para la reflexión, con lo que es necesario un cambio de concepción de la tarea educativa como algo colectivo.

- *El modelo de desarrollo y mejora.* Tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas; en general, la mejora de proyectos didácticos en el centro. Con todo ello, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto.
- *El modelo de entrenamiento o institucional.* Se trata de asistir a cursos, congresos y seminarios en los que un ponente es el experto que establece el contenido y los demás tratan de desarrollar esas actividades en sus respectivas aulas. Entre los resultados también se espera que se produzcan cambios en las actitudes y que el asistente traspase éstos conocimientos a su práctica diaria.
- *El modelo de investigación o indagativo.* Una vez que el profesorado reconoce un área de interés o problema, recoge información teórica y basándose en la interpretación de datos, realiza los cambios necesarios en la enseñanza. Este modelo incorpora actividades que pueden ser realizadas de forma individual, en pequeños grupos o llevada a cabo por todo el claustro de profesores. Del mismo modo que puede ser un proceso que se desarrolle de manera formal en el centro o se realice en escenarios informales entre dos y tres profesores como pueden ser los recreos. Sin embargo, en todos ellos este modelo plantea una primera acción reflexiva.

Según Boronat Mundina y Ruiz Ruiz (2011) el modelo de formación de un profesor como investigador se asocia a las corrientes teóricas de la Pedagogía de Paulo Freire, el Movimiento Institucionalista Francés, la Escuela de Frankfurt o la Teoría Social Crítica de Habermas. Estas corrientes promovieron la consolidación de distintos enfoques de la investigación-acción, que en el caso de la educación sustenta la eficacia profesional para un docente, pues a través de ella se detectan y se resuelven problemas por medio de diferentes ciclos de reflexión en torno a la práctica y posterior acción en la práctica. En este sentido, el profesorado actúa como un *intelectual transformativo* en palabras de Giroux (1990), siendo considerado como una persona radical y

crítica ante las injusticias protagonizadas por sus prácticas en el aula cuando no funcionan con todo el alumnado, pensando las acciones que pudieran mejorar y actuar para cambiarlo.

4.3. El profesorado crítico-reflexivo que actúa en colaboración con otros profesionales

Uno de los procesos más relevantes que ha tenido lugar en la escolarización ha sido cuando el trabajo de un grupo de profesores y profesoras se realiza de forma conjunta para buscar el éxito en la escuela, a partir de las dificultades que se van encontrando. La educación construida por medio de la socialización entre profesionales a la que nos referimos, pretende según Carr (2013) aceptar la crítica, la refutación de argumentos, la cuestión de hábitos y la necesidad de explicitar las suposiciones pedagógicas para ofrecer prácticas realistas, a través de la reflexión crítica en colaboración con otros profesionales.

Evidentemente, cuando comienza la tarea reflexiva de un docente en torno a su práctica se realiza en determinadas situaciones con aislamiento individual, lo que no puede confundirse con una tarea de exclusiva individualidad o individualización (Beck & Beck-Gernsheim, 2003). Para Beck y Beck-Gernsheim la *individualidad* es la capacidad para ejercitar el juicio de forma independiente. Sin embargo, para A. Hargreaves (1996) la *individualización* presupone que el individuo es el actor de su propia biografía, identidad, compromisos y convicciones. Ambas situaciones se consideran buenas para un docente durante los momentos de reflexión. Según Imbernón (2007) todo profesional necesita momentos para repensar su proyecto de escuela, una práctica que realiza de forma individual y que puede comportar un cierto aislamiento de análisis y reflexión. Una vez desarrollada la reflexión el siguiente proceso donde se asume el compromiso de buscar solución a los datos recogidos, lo podemos realizar de forma conjunta con otros profesionales.

El momento donde se rompe el individualismo reflexivo es cuando el aprendizaje continuo de un maestro se realiza de forma colaborativa con el resto de compañeros, con la responsabilidad colectiva de convertir la escuela en un lugar de formación permanente a partir de la comunicación compartida de sus experiencias y búsqueda de

soluciones (Zeichner, 2010). Un proceso de participación que no puede llevarse a cabo únicamente por medio de un análisis teórico, sino que la situación también puede ser reinterpretada, es decir, aceptando las críticas del resto de profesionales que pretenden modificar la realidad. Esta formación supone una actitud constante de diálogo, argumentación y debate con la finalidad de conseguir una nueva organización más eficaz en las aulas.

Según Imbernón (2007) el trabajo colaborativo del cual puede verse beneficiado todo el profesorado, también puede convertirse en un trabajo cooperativo en la búsqueda de nuevas soluciones educativas. A diferencia de la colaboración, supone que el colectivo de docentes acepte con interdependencia las metas a la hora de convertir la institución escolar en un lugar de formación. Para ello es necesario propiciar espacios donde se dé diálogo y habilidades interpersonales, a partir del análisis y discusión que ha realizado cada docente, asumiendo su responsabilidad individual en la tarea por mejorar. Además de esta capacidad, debe desarrollarse una interacción promotora que permita concienciar a cada docente que también es responsable del aprendizaje de los demás. Entre todos comenzarán a explorar nuevos conceptos de educación intercambiando ideas y conocimientos, con el fin de interpretar y compartir la información que cada uno posee, a partir de aquí se amplían las metas a las cuales pretenden llegar. Configurar un programa de formación reflexiva y compartida basada en el aprendizaje cooperativo en los centros, gira en torno a la misma organización cooperativa de actividad del alumnado en el aula (Pujolàs Maset, 2008; Pujolàs Maset & Lago, 2007). En definitiva, pasar de una estructura centrada en actividades de reflexión individualista a una cooperativa, en la que se participe de forma conjunta con otros profesionales para alcanzar el máximo desarrollo personal y social en las escuelas. Asumir esta práctica compartida de reflexión y búsqueda de soluciones, conlleva situarse delante de ella dispuestos a respetar diferentes juicios de valor con otros compañeros evitando valoraciones heterónomas.

Como conclusión a este apartado, las nuevas alternativas en el aprendizaje continuo del profesorado pasan por hacerse mucho más dialógicas y participativas, consiguiendo ligar la formación con un proyecto de innovación (J. J. Barba Martín & González Calvo, 2013). En esta línea, Imbernón (2007) considera la importancia que tiene

pasar de la innovación celular y aislada, a la experiencia de innovación institucional. A su vez, propone que la formación conjunta se centre en cuatro grandes ejes de actuación:

- *El profesorado debe comenzar con un análisis de la realidad educativa.* Cualquier adopción pedagógica, didáctica, o simplemente la utilización de un recurso didáctico tiene que ser una cuestión de reflexión práctica y teórica, con la finalidad de que la intervención ofrecida en el aula asegure la mayor calidad o modificación hacia el éxito en el alumnado.
- *El intercambio de experiencias y reflexión entre docentes.* Se trata de posibilitar la reconstrucción y reinterpretación para continuar ofreciendo prácticas de éxito educativo, los espacios de refutación dialógica entre maestros tratan de reflexionar en torno a las prácticas educativas y buscar aquellas que aseguren la calidad.
- *La formación se une a un proyecto de trabajo conjunto en el centro.* El aprendizaje individual y grupal a partir de la reflexión crítica y la acción adopta mejoras para la colectividad del profesorado y el alumnado.
- *El desarrollo profesional mediante trabajo compartido.* El trabajo compartido entre docentes reconoce que la escuela está constituida por todos y todas, coincidiendo que la intencionalidad sea transformar la práctica obsoleta.

5. Definición y fases de la investigación-acción

Como venimos diciendo investigar sobre la práctica docente es una tarea posible que podemos llevar a cabo solo o en compañía. Si bien es cierto que contar con la participación de otros docentes en el que todo el mundo pueda aportar aspectos diferentes resulta ser la mejor idea para crecer como profesionales (J. J. Barba Martín, Jiménez Moreno, & Martín Pérez, 2012; Imbernón, 2007). Pero comprender la investigación-acción como una constante toma de decisiones que giran en torno a diferentes cuestiones educativas y requiere el paso de diversos ciclos de investigación no es una tarea relativamente sencilla. La principal dificultad se encuentra en la variedad de usos y sentidos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que se utilizan en torno a ella.

La investigación-acción es un término muy complejo y polisémico, debido a la multitud de definiciones que le acompañan. Por esta razón parece interesante que comparemos varias y saquemos una definición que permita aglutinar todas ellas. La primera aproximación viene de la mano de Lewin (1946), para quien la investigación-acción es “una actividad desarrollada por grupos o individuos, con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea de valores humanos y ha sido compartida por los miembros del grupo” (p. 37). Una práctica que además de ser social por el consenso que requiere la acción educativa que se quiere llevar a cabo, es reflexiva. Según este autor no puede hacerse ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el posterior proceso de investigación.

Según Kemmis (1984) es una indagación autorreflexiva realizada por todos aquellos miembros de la comunidad educativa que pretenden mejorar y comprender las situaciones prácticas que forman parte de la educación. En esta misma línea, Bartolomé (1986) añade que además de ser un proceso reflexivo que realiza el profesorado acerca de su propia práctica. Se vinculan tres grandes ejes como son: la investigación, la acción y la formación.

Elliot (1993) define investigación-acción de una forma mucho más concreta. Siendo esta un estudio reiterado de una situación social y educativa hasta el fin de mejorar la calidad de la acción profesional. Para este autor, la investigación-acción es una reflexión sobre aquellas acciones humanas y las situaciones que transcurren en el aula, vividas por el profesorado, que tiene como objetivo comprender los problemas prácticos que se pueda ir encontrando y modificar la situación una vez que se logre la comprensión de los problemas. Esto mismo es lo que Lomax (1990) entiende cuando en su definición de investigación-acción incorpora la intervención profesional con la intención de ocasionar una mejora.

Sin intención de redundar con más definiciones, plantearemos la de McKernan (1996) que resume las ideas de Elliot y Lomax cuando considera que “la investigación-acción la llevan a cabo todos aquellos profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica” (p. 24). De esto se deduce que dentro de la

investigación, los profesionales aportan una visión crítica para transformar el contexto.

A partir de todas las definiciones, para nosotros la investigación-acción es una introspección de las vivencias pasadas y presentes que realiza el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar las prácticas educativas por medio de diferentes ciclos.

De las definiciones presentadas podemos deducir cuales son los propósitos que la investigación-acción reporta en las escuelas donde se ve aplicada su participación. Para Kemmis y McTaggart (1988) el principal beneficio es la mejora educativa, tras la repercusión que tienen las acciones en la práctica que previamente ha sido reflexionada. Una forma de “indagación introspectiva” (p. 9). Es decir, un conocimiento reflexivo producido por las personas que participan en una institución educativa y pretenden que las experiencias pasadas y presentes puedan ser mejoradas. Pero un matiz importante que apuntan estos autores se encuentra en la toma de decisiones de tipo colectivo y discursivo. Es cierto que la investigación-acción se propone para mejorar las prácticas a través del cambio, pero también aprender a partir de las consecuencias de los cambios. De forma que la realización de situaciones emprendidas desde la colectividad permitirán la comprensión de experiencias y la búsqueda de soluciones con mayor riqueza.

Pérez Serrano (1990) considera que la investigación-acción se caracteriza por los siguientes aspectos: (a) *inductiva*, puesto que la investigación hace de la práctica un hecho para enriquecer mediante la reflexión crítica, al mismo tiempo desarrolla la teoría en los problemas y las perspectivas de la práctica educativa; (b) *holística*, el sentido de esta perspectiva es como la investigación es considerada un sistema vivo, en constante progreso y evolución; (c) *naturalista*, el interés se encuentra en describir la realidad tal y como es; (d) *comprensiva en y para la acción*, la formación que reproduce en el profesorado se desarrolla cuando la teoría y la práctica se encuentra arraigada en la experiencia y las situaciones de los implicados en el aprendizaje; y (e) *de carácter democrática y comunitaria*, en el sentido que la investigación-acción es un trabajo colaborativo que se realiza en grupo, un potente proceso de desarrollo colegiado entre el colectivo de

profesionales aportando diferentes discursos a las experiencias encontradas. Bajo este último aspecto, diferentes autores (J. J. Barba Martín, 2001, 2006, 2008, 2013; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1986, 1990, 1991; Ingvarson, 1987; Kemmis & Fitzclarence, 1988; D. Kirk, 1990; López Pastor et al., 2005; McKernan, 1996, 2008) entienden que todo proceso de investigación que se realiza hacia la acción debe entenderse de forma grupal, ya que el fin no es reforzar posiciones individuales sino colectivas en el mismo contexto donde participa más de una persona.

Kemmis y McTaggart (1988) apuntan que la investigación-acción cuando es desarrollada desde la colectividad los resultados se perciben desde un punto de vista individual y otro grupal. Desde la individualidad se consigue: (a) modificar el lenguaje técnico que vincula todo lo relativo al campo educativo en que trabajamos; (b) las actividades se hacen con un mayor sentido; y (c) las relaciones profesor-alumno se hacen mucho más fraternales, aumentando las expectativas que recaen en unos y en otros. Desde la colectividad se alcanza: (a) la transformación del discurso en la escuela; (b) las prácticas sociales se hacen mucho más afectivas e interpersonales; y (c) la organización social y de centro funciona con mayor coordinación.

Como consecuencia de la investigación-acción, para Lewin (1946) transcurren en cuatro fases de acción: (a) planificación; (b) acción o implementación; y (c) evaluación de los resultados de la acción. A partir de ellas según Kemmis (1989) elabora otro modelo de cuatro pasos y los cuales se repiten en espirales o diversos ciclos:

- La primera parte comienza con la *planificación*. Ante un problema o situación educativa percibida se elabora una nueva intervención a desarrollar en el aula, para ello es necesario evaluar sus posibilidades y limitaciones que tendrá lugar en la clase.
- La segunda parte se centra en la *acción* y puesta en práctica de la misma. Donde tendrá lugar la nueva experiencia educativa tanto por el profesorado como para el alumnado.
- Llegados a este punto se lleva a cabo el primer paso de *observación*. Consiste en tomar datos de la acción entorno al

tema de interés que es percibido por el profesorado como la nueva situación educativa y que pretende transformar el aula.

- Esta fase concluye con una *reflexión* y evaluación de los resultados de la acción. El plan general es revisado a la luz de la información donde se planifica el segundo paso de actuación sobre la base y los resultados del primero si son necesarios.

Estas mismas fases han sido asumidas, aunque con alguna modificación, por diferentes modelos de investigación-acción (Elliot, 1993; Hopkins, 1987; Latorre, 2003; Whitehead, 1991).

En la educación no se estiman recetas universales por lo que un solo ciclo no resuelve todos los problemas observados, con lo que cuando acaba un ciclo, puede comenzar el siguiente. Todo depende del problema que queramos indagar, del tiempo estimado que queramos invertir para culminar el proyecto con éxito y de las veces que lo replanteemos. Cuando los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos que intentan ser aun más profundos, la propia investigación en si misma puede verse inscrita como un ciclo de ciclos o como una espiral de espirales (Lewin, 1946). Siendo éste el proceso que se considera como una espiral autorreflexiva, como considera Kemmis (1984). Este entramado de espirales permitirá la comprobación de ideas en la práctica, una herramienta como medio de mejora en las escuelas y promoción del conocimiento.

5.1. La investigación-acción en la escuela como fuente de (re)conocimiento

La imagen de un profesor crítico y reflexivo en ejercicio que analice su práctica, comparta dichas experiencias con sus compañeros y apliquen nuevas intervenciones que mejoren el éxito educativo se considera como una herramienta de transformación. Así, la investigación-acción en su término más genérico puede ser una estrategia potente en el aula, para la formación y emancipación del profesorado, la reconstrucción e interpretación de prácticas realistas y la búsqueda de la calidad educativa para la sociedad (Boronat Mundina & Ruiz Ruiz, 2011; Carr, 2013; Latorre, 2003). Es por ello, que actualmente, no solo se analiza la figura del profesor, sino que amplía su intervención en diferentes aspectos educativos. Es decir, la

investigación-acción no trata únicamente de reflexionar sobre el trabajo y la resolución de problemas en el aula, sino que también favorece el desarrollo curricular. La acción reflexiva es capaz de retroalimentar para perfeccionar la enseñanza en general y alcanzar una mejor comprensión e interpretación de la realidad propia que se vive en el aula (Elliot, 1991, 1993).

Todas las actividades, metodologías y decisiones desarrolladas en el aula tienen en común su implementación y más tarde puede que sean sometidas a observación, reflexión y transformación. Ese proceso de evaluación crítica pero constructiva, cuando es sometida a debate entre los compañeros de un centro es un instrumento capaz de generar un cambio ante la realidad social y educativa. La autonomía o emancipación que llegan a experimentar los profesionales en su formación permanente da poder a quienes la realizan para mejorar su desarrollo profesional (Zuber-Skerritt, 1992). Es por ello que se reconoce la necesidad de que el profesorado asuma un rol de investigador en el aula, con la necesidad de que esa reflexión sea compartida con otros profesionales.

La naturaleza reflexiva de un docente sobre la práctica respecto a los datos que pueda ir recogiendo, a partir de los diversos instrumentos (J. J. Barba Martín, 2011; Guba, 1983; López Pastor, 2006a) como puede ser: el diario del maestro, las notas de campo, entrevistas, diferentes evaluaciones, etc. Proporciona un guión enorme para los debates y discusiones que pueda establecer con el resto de profesionales, los cuales harán lo mismo con el interés de transformar la realidad con la que se encuentran. Es aquí donde la investigación-acción responde al proceso vivo que la caracteriza, debido a la comprensión profunda de aquellos aspectos que consideramos de interés y los hallazgos teóricos que hacen de la formación la parte que modifica el aspecto de las próximas intervenciones.

Kemmis y McTaggart (1988) describen los rasgos característicos de la investigación-acción que hacen posible la transformación y la formación del profesorado que participa:

- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis. En él se sustenta el conocimiento directo para las situaciones

educativas que se consideran de relativa importancia para el cambio. Los sujetos que van a ser objeto de estudio y reflexión se retroalimentan en cuanto la acción sea críticamente informada y comprometida.

- Se realizan análisis críticos y minuciosos de la situación. Su característica fundamental es la investigación descriptiva, pero interpretativa, en donde prevalece la transformación y mejora de la práctica. Los resultados se centran en soluciones basadas sobre puntos de vista teóricos e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. Su validación se logra a través de estrategias cualitativas.
- Implica un registro, recopilación, análisis de los juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.
- El ámbito de estudio que se propone es libre y de reflexión constante. Por esta razón, la investigación-acción sigue una espiral introspectiva, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión ante un mismo problema.
- Se considera participativa y colaborativa. Aprender de y con otros, se convierte en una de las principales estrategias de mejora y desarrollo profesional.
- Procede progresivamente a cambios cada vez más amplios, empieza con pequeños ciclos y avanza hacia problemas de mayor envergadura.
- La evaluación o reflexión final de cada uno de los ciclos permite una retroalimentación constante que amplía el horizonte formativo de quienes participan.

El conocimiento que se desprende cuando la investigación-acción se plantea en las escuelas desde la colectividad puede plantear una situación de descoordinación. Sin embargo, para Escudero (1990) el diseño de un proyecto donde participa más de un profesional supone la elaboración de las mismas fases que plantea Lewin (1946). A partir de las cuales podría articularse en torno a las siguientes fases:

- Identificación de una situación problema-propósito sobre el que indagar de forma colectiva.
- Elaborar un plan estratégico razonado y documentado de actuación.
- Planteamiento de diversas formas de recogida de información.

- Se analizan los datos recogidos.
- Se realizan los cambios pertinentes.
- Se vuelven a obtener nuevos datos e ideas para analizar los efectos de la intervención. Una reflexión crítica sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría experimental de todo el proceso.

Según el mismo modelo de investigación-acción de Lewin, el plan también incluye una espiral que debe repetirse una vez hayamos concluido si no se han conseguido los objetivos. En el replanteamiento del proceso la *reflexión* debe significar el enjuiciamiento de los resultados de la evaluación, de la acción y del proceso de la investigación. Lo que puede llevar a identificar un nuevo problema y, por supuesto, llevarnos a un nuevo ciclo de reflexión, planificación, acción y observación de los resultados de la acción.

Según Carr y Kemmis (1988) la investigación centrada en los pensamientos, decisiones y creencias del profesorado que actúa de forma colaborativa en la escuela afecta de forma directa en la práctica profesional, supone un verdadero cambio en la perspectiva, la teoría y la práctica en la formación. Esto supone que cuando los docentes actúan como investigadores en el aula, el resultado que se obtiene es que el profesorado toma decisiones mejor informadas. Hay que tener en cuenta que la experiencia les sirve de apoyo siendo capaces de observar más allá de lo inmediato (Watts, 1985).

5.2. La investigación-acción en el aula es posible y genera mejoras educativas. Algunos ejemplos prácticos de investigación compartida

El profesorado que trabaja en grupo ante la necesidad de producir cambios en la realidad en la que participa, se encuentra en procesos de investigación-acción. El método se apoya en la reflexión y el diálogo interpersonal (Derry, Seymour, Steinkuehler, Lee, & Siegel, 2004; Díaz-Aguado, 2003, 2004; Hijzen, Boekaerts, & Vedder, 2006). Así, el proceso de investigación es enriquecedor para todos los maestros cuando participan de él, ya que aumentan sus aprendizajes y mejoran su práctica de aula. Según Dewey (1938) el profesor debía ser consumidor y generador de conocimiento, un proceso que optimizado

por la investigación sobre la práctica tiene que integrar sus observaciones en las teorías de calidad educativa que existan.

La idea que subyace en la propuesta investigadora de Dewey (1938) es la de adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social. La figura de un docente intelectual, capaz de cuestionarse cualquier fallo que perciba en el proceso normal de su alumnado, indagar, enjuiciar, analizar e interpretar las situaciones académicas que el quehacer de un docente conlleva para ofrecer soluciones educativas, supone la elaboración de un análisis constante (Latorre, 2003). La reflexión supone un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos educativos (Kemmis & McTaggart, 1988). Para ello es importante describir una vez más que los instrumentos como: el diario del docente, las evaluaciones, entrevistas, tertulias dialógicas... Utilizados de manera sistemática van a permitir dar una visión profunda de los fallos pedagógicos y una nueva perspectiva a los resultados que esperan con ambición la innovación, una apuesta por la calidad educativa.

Como nos podemos percatar el discurso no se encuentra centrado en las creencias del docente, sino en los datos recogidos. Si bien es cierto, la formación de este nuevo conocimiento centrado en el análisis reflexivo, va a permitir eliminar muchos miedos que se encuentran relacionados con la docencia y hasta entonces no se había planteado darlos respuesta. Según, Latorre (2003) el diálogo desarrollado entre la acción y la investigación ubica al propio "yo" en el centro de la investigación y la formación.

A partir de aquí introduciremos diversos ejemplos que han llevado a diferentes colectivos educativos a seleccionar la investigación-acción como metodología de indagación para mejorar determinadas intervenciones en el aula:

Un proyecto de investigación-acción considerado de los pioneros en la universidad se dio comienzo en 1998. Contreras, Molina, Domingo y de la Rosa (2003) quisieron promover una alternativa al problema de la falta de formación pedagógica, actualización y perfeccionamiento docente existente en la universidad. Dicha intervención fue determinante al saber que el profesorado disponía de estrategias

metodológicas poco adecuadas para el aprendizaje de la población estudiantil. De esta forma, se propusieron implementar un modelo de aprendizaje cooperativo y dialógico e investigar sus efectos a través de una espiral de ciclos de investigación-acción. Durante un semestre académico transcurrieron los cuatro ciclos de intervención, a partir de los cuales pretendieron introducir mejoras al respecto. En todos ellos se planteaba una fase de acción cada vez más profunda, en función de la información recogida por los diversos instrumentos como la observación en el aula, utilizando registros de tipo narrativo.

Después de realizar la investigación-acción sobre el aprendizaje cooperativo dialógico y haber reflexionado ampliamente sobre el tema a lo largo de cada ciclo, pudieron formular algunas conclusiones. Las cuales recayeron: (a) en los mismos profesores; y (b) en el alumnado; como explicaremos a continuación.

Con respecto al profesorado: (a) en cada ciclo aprendieron nuevas formas para abordar el proceso educativo, profundizando en un conocimiento en torno a los procedimientos y estrategias de la investigación-acción. Asimismo, aprendieron nuevos métodos de enseñanza de calidad e inclusividad educativa; (b) como en cada ciclo aplicaron estrategias y objetivos diferentes, de acuerdo con los obstáculos que se iban encontrando, la misma experiencia en las nuevas metodologías de enseñanza actuaban como vehículo de formación docente; (c) se creó un escenario idílico para expresar valores relacionados con la solidaridad, la comunicación y el respeto de ideas sobre los argumentos. Con ello, adquirieron una mayor facilidad para comunicarse e interactuar con el alumnado en un clima de empatía y afectividad; (d) las reacciones de rechazo frente a las críticas ajenas fueron cambiadas por una actitud de aceptación, siendo este considerado como uno de los mayores logros de la investigación; por última instancia, (e) lograron trabajar en equipo interdisciplinario, la primera vez que compartían experiencias y se apoyaban mutuamente para aprender unos de otros.

En relación al alumnado: (a) avanzó hacia una participación mucho más activa en el aula y el modo de apropiarse de los conocimientos, ofreciendo soluciones mucho más creativas a las dificultades que se les planteaba; (b) la motivación y la autonomía desarrollada al

finalizar el proyecto fue uno de los cambios que con mayor nivel pudieron percibirse; (c) se incrementó la responsabilidad individual, expresándose en un comportamiento cada vez más interno en los grupos para conseguir las tareas; y (d) las habilidades interpersonales se manifestaron en acciones de mayor consenso entre el alumnado.

Como podemos observar este es uno de los muchos ejemplos que se han desarrollado desde la colectividad entre profesores para mejorar prácticas educativas, a partir de los ciclos de investigación-acción. Otro caso fue el de López Pastor et al. (2005) en el grupo internivelar de Segovia. Con una trayectoria de doce años estuvieron trabajando bajo las líneas de la investigación educativa de forma compartida entre profesores para facilitar una mejora en las prácticas de aula y el perfeccionamiento profesional. Los ciclos elaborados estuvieron centrados en el área de Educación Física, en torno a temáticas como: la evaluación formativa y compartida, la escuela rural, la atención a la diversidad y la elaboración de material curricular en diferentes etapas del sistema educativo. El carácter internivelar de este grupo proporcionó una mejora de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado y el alumnado.

De igual forma, este mismo grupo de investigadores centrados en la reflexión y la acción educativa, vuelven a encuadrar su tarea formativa en otro tipo de proyectos más específicos sobre evaluación formativa y compartida (López Pastor, Coord., 2006d), igualmente sometido a procesos de investigación colaborativa. López Pastor, Barba Martín, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Heras Bernardino, González Pascual y Gómez García (2007) relatan la investigación colectiva sobre la autoevaluación y la evaluación compartida con el alumnado. En este caso, les interesó profundizar aspectos como la terminología, las técnicas e instrumentos de evaluación y la manera de hacer más participativo al alumnado en los procesos de evaluación. En definitiva, investigaron la forma de llevar la evaluación en las aulas con un carácter formativo para mejorar. Un proceso considerado exclusivo por el profesorado y que pudiera convertirse en un elemento curricular que fuera desarrollado en democracia entre el docente y el alumnado.

Un último ejemplo para añadir, fue la experiencia de Bulgarelli (2003) y su grupo de investigación-acción en el centro. Ante la necesidad de

percibir que trabajando el profesorado en equipo, de forma coordinada y organizada se conseguirían mejores resultados para todos, incluyendo la praxis de los docentes.

Tras el repaso de estos ejemplos de investigación-acción en los centros, podemos comprobar como la participación conjunta entre el profesorado trata de buscar soluciones a los problemas encontrados. Para ellos la investigación educativa es un momento para compartir experiencias, ideas e intereses del día a día en el aula y de forma conjunta crear conocimiento, desde la particular experiencia de cada uno y los supuestos teóricos que existen en relación con la práctica aplicada. Un espacio en el que se procura que todos puedan navegar para encontrar soluciones de calidad en el peculiar viaje de la enseñanza, teniendo en cuenta que si uno navega a la deriva o va a flote no se consigue nada (López Pastor et al., 2005).

6. El aprendizaje continuo del profesorado con un enfoque inclusivo en contextos de escuela rural

La formación del maestro capaz de trabajar y de enseñar en un contexto rural, será aquella que vaya dirigida a formar profesionales capaces de resolver problemas y de tomar decisiones, en las que la reflexión sobre la práctica contribuye al desarrollo de un conocimiento dinámico hacia la profesionalización creativa e innovadora. (Abós, 2007, p. 89)

Los modelos de formación del profesorado más tradicionales llegaron a separar con gran violencia la teoría pedagógica con la práctica educativa, esto quiere decir que las dificultades que encuentran determinados maestros en sus prácticas educativas deberían ser resueltas por una mejor y más ajustada respuesta educativa, pero actúan en dirección contraria al propósito actual. El modelo existente considera que tan importante es la teoría como lo es la práctica, realizándose las dos simultáneamente (Santos-Fernández et al., 2013). Ante esta situación, la nueva formación que se demanda es la de educar docentes competentes en la búsqueda de estrategias adecuadas para dar una respuesta eficaz a las exigencias de cada momento, teniendo en cuenta las prácticas de inclusión educativa, las cuales se refieren a la participación y progreso de todo el alumnado. Por esta

razón resulta interesante conocer cuales son los modelos de aprendizaje en la formación de un docente en la escuela rural, no solo por su compromiso con una educación inclusiva cuando se encuentra en ejercicio, sino también por su escasa formación inicial para desempeñar su trabajo en las aulas multinivel (Abós Olivares, 2007; J. J. Barba Martín, 2006, 2011; López Pastor, 2006b; Sauras Jaime, 1984, 2000). En un caso o en otro, al igual que Freinet (1946/1996) pensamos que cualquier condición que caracterice a un maestro no exime la responsabilidad de irse capacitando. Desde hace años se postula una llamada a la reflexión-crítica que pueda facilitar las opciones de convertir la falta de preparación en una constante investigación para mejorar.

Teniendo en cuenta que son muchos los docentes que comienzan su “andadura” como profesionales dedicados a la enseñanza en un contexto rural, sea como interinos o funcionarios de carrera, se realiza una llamada formativa al desarrollo, al conocimiento, la gestión y la progresión que la docencia en las escuelas rurales implica en sus albores iniciales y durante el ejercicio del mismo (Abós, 2007; Beckner, 1996; Berlanga, 2003; Boix Tomás, 2004; Bustos Jiménez, 2006, 2007c, 2008, 2011; Corchón Álvarez, 2001; Feu, 2003; Santos Guerra, 2002b; UNESCO, 2004). El aprendizaje continuo al que queremos aspirar pretende evidenciar la importancia de reflexionar nuestras prácticas y contrastar las mismas experiencias con otros compañeros en el centro. Una argumentación centrada en el diálogo que haga rica las nuevas prácticas de aula (Fernández-Balboa, 2004b) y, en un segundo punto supongan los primeros alientos de esperanza en el profesorado novel que se acerca a estas realidades por primera vez (Bustos Jiménez, 2011).

Existen diferentes modelos de aprendizaje continuo que pretenden conseguir la innovación educativa, respetando con total rigurosidad los enfoques de una escuela totalmente inclusiva. En las escuelas graduadas y multinivel se incorporan todos los años profesionales, a los cuales se les considera noveles, existiendo en las aulas multinivel una incorporación más pronunciada, por tanto la primera llamada convendría desarrollarse entre la formación inicial y la realidad del centro (J. J. Barba Martín, 2006; Casado Jurado, 2008; Cid Fornell, 2009). Bajo una de las líneas de pensamiento de Imbernón (1994a) hace referencia como la formación de los docentes que se acaban de

introducir deberían organizar su aprendizaje en una formación inicial, proporcionada por la asistencia a cursos. Una vez conseguido un adecuado conocimiento, el centro ofrece un peso más importante al aprendizaje continuo, desde seminarios y grupos de trabajo que estimulen el perfeccionamiento. Esto no quiere decir que sean las únicas propuestas de formación inicial para el profesorado de escuela rural. Bolam (1995) aconseja el *mentorazgo*, es decir, la figura de un mentor que simula la de un experto que preste su ayuda a un profesor novel, orientando sus tareas, para las cuales da información, observa prácticas educativas, ayuda a planificar la enseñanza, entre otras muchas funciones (J. J. Barba Martín, 2011; Marcelo García, 2009; Vélaz de Medrano Ureta, 2009).

La idea de trabajar con el profesorado novel para ajustar los conocimientos a las necesidades de su cualificación y capacitación para afrontar los retos del sistema educativo correctamente se encuentra amparada en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en su artículo 100.1. Esto mismo se encuentra en la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. Pero de forma explícita en el artículo 101, se recoge:

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último. (LOMCE 8/2013, p. 97898)

Una vez conseguido un aprendizaje inicial adecuado, conviene que el ejercicio educativo también sea reflexionado bajo los prismáticos de un crítico para mejorar e introducir la innovación, pudiendo ser contrastado por más profesionales. Havelock (1971) ya describía tres tipos de innovación: (a) el *Modelo de Solución de Problemas*, en este modelo como son los maestros quienes proponen la innovación para mejorar la realidad, se entiende que las peculiaridades y la idiosincrasia del centro son tenidas en consideración, el único matiz es que los profesionales pueden ser asesorados por un agente externo; (b) el *Modelo de Investigación, Desarrollo y Difusión*, en este caso son expertos externos al centro quienes apuntan la propuesta para afrontar los problemas que el profesorado del centro ha ido observando; y (c) el *Modelo de Interacción social*, aquí los profesores aprenden de otros

contextos a poner en marcha la innovación y posteriormente lo aplican, evaluando en todo momento si la propuesta ha llevado cambios de mayor calidad, si es necesario introducir alternativas o por el contrario, hubiera que eliminar la propuesta didáctica. Teniendo en cuenta el primer y el tercer modelo de Havelock, la inercia de aplicar prácticas educativas perpetuadas que no aseguran la calidad ante un alumnado poco previsible y heterogéneo, como es el caso de las aulas multinivel queda desvirtuado desde dentro, ya que son los maestros quienes inician y protagonizan la innovación. Esto mismo supone que el trabajo compartido entre profesores pueda extinguir el aislamiento de profesionales en las escuelas rurales (Abós Olivares, 2007; J. J. Barba Martín, 2006; Boix Tomás, 1995; García Carrasco, 2007).

Según, Juárez (2011) encamina un modelo mucho más reciente para la formación en ejercicio y que nos interesa por las grandes ventajas que podría presentar en las aulas multinivel. El *modelo heurístico* (p. 31), contempla la innovación como un modelo en espiral de confrontación, reflexión y acción para la solución de problemas. Este modelo retoma las ideas de Lewin (1946) con los ciclos de investigación-acción, a partir de los cuales cada centro decide planificar sus propuestas de innovación. Sin embargo, es importante añadir que en cualquier modelo de formación a la hora de introducir variaciones tenemos que tener en cuenta las claves de éxito que garanticen el mejor funcionamiento de la propuesta y el modelo de formación. La UNESCO (2006) introduce las siguientes claves:

- La contextualización de la propuesta debe estar situada en su institución de pertenencia. En los contextos de escuela rural cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Por este motivo los nuevos sistemas de intervención deben tener en cuenta toda la gama de esas peculiaridades para que todos los estudiantes experimenten el éxito educativo (Ladson-Billings, 1995).
- Debe permanecer la existencia de un marco teórico que oriente el diseño y la aplicación innovadora. Tiene que existir una estrecha interdependencia entre los aportes teórico-pedagógicos y los organizativos en las escuelas que apunten a conseguir una educación para todos, crear una escuela que sea viable para la mayoría de los niños/as y mejoren su eficacia.

- Para que el proceso de transformación educativa evolucione es necesario que los esfuerzos y el impulso provenga del interior del centro, aunque pueda ser apoyado por expertos.

Como podemos comprobar desde los centros educativos se puede y se debe potenciar procesos de mejora en la enseñanza y el funcionamiento del centro, siempre y cuando los propósitos de formación de personas innovadoras se relacionen con la práctica logrando adecuar los conocimientos y métodos a la evolución de las didácticas. Por esta razón, deben potenciarse modelos de formación docente en los que el profesorado sea participe activo de los procesos de transformación en los centros (Gairín, 2009; Santos-Fernández, 2013). En esta línea, se pretende reforzar un modelo de profesor *práctico reflexivo* (Perrenoud, 2004; Schön, 1998), que de modo reiterado se plantee las razones por las cuales se hace algo y se cuestiona la influencia o las consecuencias de su acción, la práctica o los problemas de un estudiante en concreto.

En conclusión, para garantizar un enfoque inclusivo en las aulas se necesita de prácticas coherentes y que gocen de la socialización, esto nos plantea reflexionar sobre lo vivido en las aulas con un interés mucho más crítico, una consideración y una alta capacidad para mejorar nuestras futuras intervenciones. En este sentido, Freire (1970) marca la importancia de un modelo de formación centrado en la investigación participativa. No basta con analizar a diario los problemas encontrados, reestructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje, analizar las posibilidades de intervención y enjuiciar la acción del alumnado; la construcción del conocimiento tiene que hacerse mediante procesos comunicativos entre participantes. En esta misma línea, diversos autores (Gairín, 2009; Havelock, 1971; Imbernón, 2007; Rodríguez Navarro & Torrego Egido, 2013; Santos-Fernández, 2013) y la legislación educativa (Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, artículo 103) comparten que el mejor trabajo para mejorar la calidad de las escuelas reside en la idea de compartir proyectos de manera multidisciplinar con investigadores expertos. El resultado de argumentar las ideas entre profesores y otros profesionales de la universidad, para la organización de la formación pedagógica y didáctica, lleva asociado el éxito en los centros, una institución que nos afecta a toda la sociedad y que no podría ser transformada con el compromiso de unos pocos.

6.1. Posibles prácticas de desarrollo formativo en las aulas

Aún la persona más experimentada y comprometida en un cambio educacional tendrá que ser alumno de corazón, siempre buscando, siempre aprendiendo. (Levin, 2000, p. 24)

Encontrar una forma que dinamice todo el entramado formativo para conseguir desde la innovación la calidad educativa del alumnado, sin distinción, podría ser una solución eficaz, incluso para aquellos maestros menos comprometidos con el sistema, y así poderles embarcar de forma indirecta en la misma corriente. En 1968 Dewey confirmó como cada día que pasa la enseñanza debe capacitar al maestro para revisar y mejorar su labor educativa. Un aprendizaje continuo en el que la reflexión y la práctica vayan de la mano a la vez que se sientan las bases teóricas para crear una cultura que pretende evolucionar. Este sentimiento de responsabilidad es lo que otorgaría mayor eficacia a nuestro sistema educativo dejando de lado aquellas prácticas que no suponen el éxito para todo el alumnado.

Para buscar una herramienta que desde las escuelas dinamice el aprendizaje formativo del profesorado es conveniente pensar que dos personas llegarían a mejores conclusiones de las que puede llegar a conseguir un solo sujeto. Bajo esta idea de argumentación, contraste de experiencias y consenso intersubjetivo encaminado a la transformación de un aula se propone un modelo de aprendizaje continuo y desarrollo de un docente.

6.1.1. La reflexión-crítica de un docente como instrumento de aprendizaje

Reflexionar sobre la acción protagonizada por una persona en cualquier escenario resulta importante, pero más aun cuando en ese espacio de acción se encuentra un determinado número de estudiantes que esperan que en un futuro todos sus aprendizajes les sean útiles para la vida. Schön (1998) estima como la reflexión relacionada con la acción es un aspecto básico en el aprendizaje de un docente. Para él, la reflexión es primordial en el momento que las experiencias sean nuevas, como sucede en los contextos educativos. Esto nos lleva a entender que en la educación no encontramos recetas universales, pero

el conocimiento de evidencias que han sido aplicadas en otros contextos nos va a permitir mejorar nuestras intervenciones.

Una de las posibles prácticas a la hora de reflexionar en el aula y plantear los pasos hacia la acción es la que nos plantea diversos autores (J. J. Barba Martín, 2004, 2006, 2008, 2011; J. J. Barba Martín, González Calvo, & Barba Martín, 2014; Casado Jurado, 2008; González Calvo, 2013; Moon, 2006; Smyth, 1991; Surbeck, Han, & Moyer, 1991) con la utilización del *diario de clase* o el *cuaderno del maestro*. Para definir qué es un diario, Zabalza Beraza (2004) considera que “son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases” (p. 15). Un instrumento donde se anota todas las dudas que desconcierta la labor de un docente, sus emociones, aciertos y también sus equivocaciones. Para Zabalza Beraza la autorreflexión escrita podría realizarse en torno a un tema libre, sin embargo Kelchtermans (1996) considera que deberían marcarse una serie de indicadores que permitieran estructurar el proceso de reflexión, estos son: la autoimagen, la autoestima, la motivación en el trabajo, la percepción de las tareas y las perspectivas de futuro.

En definitiva, el diario reflexivo sirve para recapitular sobre el día a día, ya que al escribir tenemos que extraer lo principal y, plasmar alternativas de cara a mejorar la realidad y reorganizar la enseñanza. Esto da al diario una perspectiva de Praxis en palabras de Freire (1970) en el momento que une la reflexión como posición abierta a lo que el docente que lo escribe considera y acción viva puesto que se modifica y profundiza en la medida en que el autor o autora lo va concibiendo a través de su escritura (J. J. Barba Martín et al., 2014).

Siguiendo esta línea del diario como un instrumento personal, Porlán Ariza y Martín Toscano (1991) consideran que el diario se reformula y se replantea de forma constante. Por este motivo J. J. Barba Martín et al. (2014) entienden que aquellos docentes que no permanecen inmóviles en pensamientos y en creencias, al reflexionar sobre la acción el bagaje experiencial aumenta, por el desarrollo de nuevas ideas, concepciones, creencias, vivencias, etc. Logrando modificar las formas e intervenciones en el aula, observar cómo se van produciendo los cambios como docente, en qué aspectos uno se encuentra con

mayores dificultades o cómo el alumnado va mejorando, contando con la presencia de la reflexión y la consulta de fuentes bibliográficas para mejorar (Zabalza Beraza, 2004). En este sentido, un maestro plantea constantemente su trabajo, tratando de reflexionar su acción para continuar aprendiendo. Esto mismo es lo que para Titone (1966) es el trabajo de un maestro, “enriquecerse para enriquecer, perfeccionarse para perfeccionar, hacerse autónomo para conducir a la autonomía” (p. 635).

Los diarios no son el único instrumento de reflexión crítica. Moon (2004a) considera que hay diferentes procedimientos, que son: (a) diarios reflexivos; (b) portafolios; (c) foros de aprendizaje sobre la acción; (d) grupos de cuestionamiento; (e) investigación acción; (f) mentorazgo; (g) plan de desarrollo personal; (h) autoevaluación y evaluación por iguales; y (i) análisis de problemas basados en el aprendizaje. A partir de estos casos para conseguir un mayor conocimiento relacionado con la enseñanza elaborada en las aulas, también existe otro modelo de formación que aunque no busca el aprendizaje, trata de mejorar. J. J. Barba Martín (2006, 2008, 2011) habla de la capacidad de re-aprender de la docencia contando con la opinión del alumnado. La evaluación proporcionada por los estudiantes se ciñe en analizar las dificultades para después desarrollar estrategias que traten de solucionar diversos aspectos educativos, es el caso del diálogo, el diseño de actividades, las agrupaciones, etc. Este modelo también considera al profesor como un profesional reflexivo, en el sentido que lleva implícita la transformación (Schön, 1998).

Ante el deseo de reflexionar sobre los problemas acontecidos en la escuela, le responde un proyecto idílico de compartir todas las experiencias con el resto de profesores que componen el centro. El hecho de explicar al compañero de al lado lo que nos preocupa o consultar los problemas que tenemos en el aula nos obliga a organizar un nuevo pensamiento, a dar coherencia a nuestras prácticas, a buscar soluciones compartidas y a seguir aprendiendo. Este modelo es el que se pretende llevar en las aulas multinivel y elaboramos en el próximo apartado.

6.1.2. La investigación-acción desde el centro

El uso de la investigación-acción supone la formación desde la práctica encaminada a la transformación, a partir del diagnóstico de situaciones problemáticas que ha realizado previamente el profesorado (Elliott, 1993). Siguiendo a lo que ya dijeron Kemmis y McTaggart (1988) se trata de un trabajo conjunto entre maestros, los cuales comparten vivencias, fruto de la reflexión en el aula y a partir de los cuales planifican nuevas experiencias de innovación que se irán retroalimentando para mejorar sus respectivas prácticas, ya que tienen el mismo interés pedagógico en encontrar la calidad en la enseñanza.

La investigación-acción parte de un primer momento de reflexión crítica en torno a las experiencias acontecidas en la clase por cada uno de los docentes. Pero el punto fuerte de esta metodología de investigación es el contraste de cada una de esas experiencias con el resto de profesionales, orientando las próximas intervenciones y estrategias al cambio educativo (Kemmis & McTaggart, 1988). Un modelo que se sirve de la intersubjetividad de acuerdos producidos por personas que entienden la educación con diferentes posturas pero aspiran llegar a la convergencia de éxito en las aulas. En esta misma línea, J. J. Barba Martín (2006, 2008) considera como los problemas educativos dejan de ser únicamente una responsabilidad del maestro que lo protagoniza, y pasan a ser una preocupación de todos los profesores, buscando soluciones de forma colectiva. Este mismo autor añade como los proyectos en los que se comparte diversos puntos de vista aportan a los experimentados ilusión, eficacia, optimismo, calma y experiencia de innovación aunque los territorios sean inhóspitos, como sucede con la escuela rural. Pero no acaba con el exclusivo perfeccionamiento en ejercicio, con este tipo de estructuras de investigación dialógica los maestros noveles que se incorporan con escasa preparación en las escuelas rurales, también pueden beneficiarse consiguiendo un aprendizaje mucho más rápido, seguro y centrado en experiencias prácticas consideradas necesarias para la formación de educadores.

El proceso de investigación-acción en los centros puede ser aplicado en cualquier contexto educativo, puesto que es el profesorado quien toma la palabra ante las situaciones consideradas como mejorables. Es

decir, ubica el propio “yo docente” de la investigación y aprovecha las potencialidades que ofrecen las actividades grupales para promocionar el cambio en las aulas, y por consiguiente, como participa más de una persona el cambio será reconocido hacia el centro (Latorre, 2003). La actitud crítica de inconformidad con la que un docente inicia la investigación, en torno a sus prácticas educativas, permite asegurar la primera toma de contacto con el éxito. Esto mismo es lo que J. Martínez (2008) considera como “el deseo y la acción que mueve a un profesor a intentar realizar mejoras en su práctica profesional” (p. 79).

Bustos Jiménez (2011) propone el desarrollo de estos mismos modelos de investigación-acción en la escuela multinivel, favoreciendo nuevas e innovadoras prácticas educativas que aspiran llegar al progreso de todo el alumnado, consiguiendo a su vez evitar el aislamiento del docente. Algunas de sus valoraciones son:

- El contraste de experiencias con el resto de profesionales que beneficien la comprensión y evolución de lo que hacemos a diario.
- Cuanto mayor sea la comunicación más se profundiza en la práctica y se incrementa el conocimiento de nuevos y veteranos docentes.
- El pensamiento compartido del que goza la investigación-acción pone de manifiesto el compromiso del docente y con ello una mayor profesionalidad.
- La toma de decisiones compartidas asume un impulso en la innovación educativa.
- La consulta de bibliografía ayuda a entender mejor la actividad, el contexto y perfeccionar las intervenciones encaminadas al éxito educativo.
- La comunicación y experimentación de rigurosos modelos didácticos ayuda a conocer qué funciona y qué no funciona, las ventajas y los inconvenientes de su puesta en práctica.

De una manera más práctica y organizada, García Gómez (1994) une la experiencia de trabajar en equipo y la información de los diarios del profesorado a través de un protocolo que consiste en: (a) conocimiento de lo escrito entre profesores; (b) análisis sin criterios previos; (c) intercambio de opiniones; (d) contraste y debate de los diferentes

puntos de vista; (e) detección de situaciones problemáticas; (f) análisis de las mismas; (g) conclusiones con pautas para modificar el aula; (h) análisis particular de cada participante; (i) recomendación para mejorar la elaboración del diario; (j) recomendación para mejorar la información del diario; y (k) opiniones sobre la viabilidad y utilidad del diario. Esta utilización del diario hace entender que, aunque sea un instrumento con un carácter individual, puede abrir y compartir experiencias con los compañeros para mejorar desde la colectividad (J. J. Barba Martín et al., 2014).

El verdadero trabajo en equipo del que parten las investigaciones en el aula, utilizando cualquier instrumento, asienta sus bases no solo en la literatura bibliográfica para conseguir nuevas y mejores evidencias en el rendimiento del alumnado, también en la eficacia de conseguir un tímido diálogo entre docentes. Para Habermas (1999b) el diálogo producido entre personas se va a convertir en la herramienta de conocimiento, centrándolo más en educación. A. Hargreaves (1996) considera que es un vehículo que llevado a la práctica entre maestros va a conseguir, con ambición la transformación educativa desde la colectividad. Este proceso que parte de la concienciación individual y deriva al diálogo interpersonal en un consenso de nuevas estrategias didácticas, consiste en formar grupos pequeños con aquellos docentes con los que más confianza tengamos y analizar los problemas del aula, reflexionar y planificar nuevas experiencias; construyendo el marco teórico que garantice el éxito educativo. El trabajo centrado en reuniones cíclicas (Kemmis & McTaggart, 1988), es lo que nos va a permitir que cada planificación se alimente de la experiencia de los demás, un estímulo de enriquecimiento personal y profesional.

Ante esto, puede ser de interés ver como en los centros multinivel la investigación-acción aporta un perfil de formación, aprendizaje y perfeccionamiento, en función de la experiencia del docente. La eficacia encontrada en el ejercicio de este tipo de metodologías se encuentra en los tiempos y el número de periodos que permitan la coordinación y la comunicación “cara a cara” entre profesionales (Bustos Jiménez, 2011; J. Martínez, Aroca, & Barranco, 1993). Elegir la investigación-acción en los centros permite reconocer los puntos débiles y poder rectificarlos, permitiéndonos en lujo de confesar que en las dificultades se encuentra la parte importante del camino hacia el éxito educativo. Esto mismo es lo que Ríus (1993) denomina como la

“liberación de nuestros propios fantasmas” (p. 9). Pero no acaba aquí, el diálogo producido entre docentes se convierte en la mejor vía para ejercitar esos procesos reflexivos, deliberativos y científicos entre docentes noveles y veteranos, una formación más que útil en todas las escuelas pero aun más las que reúnen diferentes grados en un mismo espacio.

6.2. Obstáculos que nos encontramos en el aprendizaje continuo del profesorado

Todo cambio en nuestra manera de proceder supone localizar obstáculos a lo largo del camino que podemos denominar como alternativas para seguir creciendo si somos lo suficientemente optimistas, o por el contrario, obstáculos que dificultan nuestro trabajo y paralizan el desarrollo del mismo, si somos pesimistas. En el presente subapartado se quiere analizar los obstáculos que con expectativa de superación pueden entorpecer el aprendizaje continuo de un docente.

Imbernón (1994a) clasifica los obstáculos de la formación en dos: (a) el organizativo; y (b) la transmisión de contenidos.

Si analizamos el primero de ellos, los obstáculos que nos encontramos en el ámbito *organizativo*, provienen en su mayoría de la administración aunque ésta sea la coordinadora y organizadora de la formación de los profesores por medio de cursos, seminarios e intercambios entre países. El problema se encuentra cuando la formación se realiza de forma esporádica y descontextualizada a pesar de que fomenten programas de investigación e innovación. Añadiendo el inconveniente de su motivación a la hora de realizarlos, únicamente para conseguir meritos de certificación acreditativa preferentes en los concursos de traslados, sin demostrar que para ellos supone una buena práctica en las aulas ya que el fin es permutar a otros centros más cercanos a la residencia familiar donde el docente vive. Esto supone que el profesorado solo se compromete a este tipo de aprendizajes sí y solo sí se le reconoce una certificación de puntos.

Otro obstáculo relacionado con la organización es el tiempo de dedicación a la formación de un docente. Muchas veces olvidada por

quienes ven la labor de un profesor limitado por el horario lectivo delante del alumnado, la cual no constituye más que la parte visible de la profesión. En el trabajo de un profesor también se computan aquellas horas en las que tiene que preparar material didáctico, planificar actividades, corregir trabajos, evaluar las situaciones que se han adoptado por parte del profesor en el aula, considerar los problemas del alumnado; una labor reflexiva que deja la formación estrictamente disciplinaria pero nos lleva a mejorar en las aulas.

Por otro lado, en cuanto a los obstáculos en la *transmisión de contenidos*, los problemas que nos encontramos se centran en el reclamo de recetas educativas universales para solucionar las dificultades en el aula. Muchos docentes están acostumbrados a asistir a cursos en los que un ponente que hace de experto trasmite determinadas actividades y establece el contenido, muchas veces desconectado con la realidad práctica de los asistentes. En este caso, la formación presenta un carácter transmisor de teorías que se suministran de forma descontextualizada y alejada de los problemas del profesorado o de su contexto (Imbernón, 2007). Lo que implica que los formadores se sitúen en niveles altos de elaboración conceptual y a veces carente de preparación práctica. Así, para conseguir un grado de formación eficiente es cierto que un experto o la misma universidad deba tener un contacto exhaustivo con las evidencias que van apareciendo en torno a las prácticas educativas que desarrollan calidad en las aulas. Pero también, la solución sería ejercitar un mayor vínculo entre los expertos en un tema con los docentes, la relación podría analizar los problemas que transcurren en las aulas y con ello, implique suministrar los medios para adoptar los planes de formación a las necesidades y aspiraciones de los docentes.

Una vez analizados los obstáculos que podemos encontrarnos en el ejercicio del aprendizaje continuo de un docente y dejando de lado lo que debería hacer la administración. Teniendo en cuenta que hemos avanzado en la legislación correspondiente a la formación del profesorado por medio de pequeñas recompensas, puesto que una de sus valoraciones en la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, en su artículo 106 supone el desarrollo de planes para la evaluación de la función docente de forma voluntaria, tenidos en cuenta en los concursos de traslados. La solución no se encuentra en acercar aun más la formación al profesorado. Más bien el objetivo

es concienciar a todos los docentes de la importancia y las ventajas que llegan a conseguir si se convierten en protagonistas de su formación en el contexto donde se encuentran, contando después con la presencia de expertos y universidades (Imbernón, 2007; Kemmis & Fitzclarence, 1988; Ovejero, 1994; Santos-Fernández, 2013). Esta práctica formativa trata de organizar el conocimiento en los centros, celebrando encuentros de profesores, estableciendo una adecuada comunicación entre docentes, la formación se realiza junto con la comunidad... Todo ello, implicaría un verdadero trabajo en el docente para asimilar, comprender, reflexionar y concretar las prácticas con la teoría; con la finalidad de ajustar toda la formación y el aprendizaje con su situación personal y profesional, totalmente contextualizado para conseguir la calidad escolar que el alumnado se merece. A partir de aquí, la formación reclama una relativa relación de intercambios, reflexiones, aportaciones teóricas con otros maestros de profesión. En definitiva, una formación compartida que suponga ascender y descender en el estudio de una práctica docente que se elabora en continuo cambio.

7. Conclusiones al aprendizaje reflexivo y compartido del profesorado para conseguir la transformación educativa

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. (Immanuel Kant, 1803)

Desde la consideración de que la educación en determinadas circunstancias de exclusión es capaz de encerrar talentos, en cuanto la intervención de un docente olvida la participación y progreso de todo el alumnado según sus posibilidades. En nuestras aulas debemos garantizar aquellas prácticas educativas que hagan resurgir en cada uno de los estudiantes las mejores potencialidades. Esta idea, no se centra en la evolución de madurez o autonomía del alumnado, sino más bien en transformar las aulas e intervenciones educativas en su sentido más amplio (Robinson, 2001). Se trata de contextualizar nuestra realidad y elegir las mejores alternativas que garanticen la aidez del éxito educativo.

La idea de configurar un profesor eficaz no depende del tiempo que permanezca en ejercicio; más bien surge de la propia voluntad humilde y responsable de corregir los fallos y seguir creciendo como maestro (Esteve, 1997). Una opción formativa que lleva a cada sujeto a reflexionar en torno a su práctica educativa, escudriñar la teoría existente, aprender de los demás profesionales y convertirse en oyente de lo que le sucede al alumnado en el aula. Ante la consideración de convertir a un docente en agente de reflexión y coordinador del aprendizaje de los demás compañeros, a la hora de compartir las mismas experiencias conseguimos transformar las escuelas. Chickering y Gamson (1991) describen los principios básicos que debe guiar el aprendizaje continuo del profesorado para lograr un rendimiento social y académico óptimo entre sus estudiantes:

- Promover un contacto estrecho entre los estudiantes.
- Dialogar entre el profesorado sobre los avatares acontecidos en el aula.
- Evaluar y buscar las evidencias educativas que generen garantías de éxito en las aulas.

Ahora bien, reconociendo la respuesta al interrogante de por qué es importante investigar desde y para la práctica (Imbernón et al. 2002), nos podría colocar en una posición un tanto incómoda cuando pensamos que con nuestras manos e intervenciones pretendemos transformar las aulas y conseguir una mayor calidad educativa. Esta pregunta viene formulada cuando en ocasiones comentamos con los compañeros las grandes incertidumbres y dificultades, no excesivamente reconfortables que lleva aparejada la docencia. La respuesta que podemos encontrarnos podría ser la de “no complicarse aun más la vida”. En cierta manera la investigación es una complicación, te coloca ante una cosa lenta, densa, difusa, ardua y llena de adversidades, un abismo que procuramos evitar. Sin embargo, existe una llamada a la reflexión, la cual lleva asociada la transformación para construir prácticas mucho más eficientes, capaz de convencernos que investigar en el aula tiene un sentido eminentemente práctico. Como afirman diversos autores (Lago, Pujolàs Maset, & Naranjo, 2011; Ovejero, 1994; Sáenz, 1997) los principios didácticos a la hora de reflexionar en torno a nuestra práctica se centran en la autonomía y el descubrimiento de mayor calidad educativa, teniendo en cuenta la realidad. De esta forma

personal y comprometida somos capaces de convertir la investigación en una herramienta de autoformación ante las carencias formativas que pudieran existir en las aulas, o los centros de manera generalizada si lo hacemos de forma compartida. Esta motivación intrínseca de aprendizaje para la búsqueda de éxito en las aulas, y por tanto las escuelas, es lo que intuimos como práctica para mejorar, para ello, es obligatorio en primer lugar problematizarla.

Hasta el momento y salvo excepciones, parece que la investigación quisiera desarrollarse en una exclusiva individualidad, pero pasar del individualismo docente al trabajo colaborativo y/o cooperativo con otros profesionales para mejorar y transformar la práctica educativa es una necesidad, cuando comprobamos que nosotros solos no llegaríamos nada más que a construir nuestra escuela utópica por el tejado (Imbernón, 1999, 2007). Acceder al éxito es entender y comprender nuestras prácticas educativas, pero también compartir lo que sucede en otras aulas, llegando a dar respuesta a lo que otros profesores piensan, sienten y hacen, un proceso que se consigue a través de la reflexión, el diálogo y el aprendizaje en colaboración (Margalef García, 2005).

Pero más allá de esta disposición progresiva encaminada a mejorar nuestra labor educativa desde la colectividad. Pujolàs Maset y Lago (2007) afirman que trabajar en grupo desde la reflexión para conseguir la transformación nos permite justificar entre todos los docentes varios puntos de vista: (a) con respecto al abanico sociológico, responde a la pregunta para qué educamos; (b) desde el punto de vista psicológico, entendemos cómo funcionan los mecanismos de aprendizaje y de qué manera podemos potenciarlos; (c) hacia lo antropológico, llegamos a forjar el modelo de persona que queremos desarrollar; y (d) en relación a lo moral, establece las premisas que hemos de llevar para conducir todo este entramado educativo.

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA

1. Introducción

Lo maravilloso de aprender algo, es que nadie puede arrebatárnoslo. (Anónimo)

En este capítulo se expone la metodología con la que se ha desarrollado la presente Tesis Doctoral. Un estudio centrado en la investigación-acción donde las participantes apoyadas por los diálogos y las reuniones consiguieron transformar sus realidades. La investigación además presta atención a situaciones que han sido aprendidas, vividas y realizadas como un ejemplo basado en la acción (Sandín, 2003; Stake, 1995). Para ello, en la comunidad de Castilla y León se han seleccionado tres casos, en dos localidades adscritas a un CRA que se encuentra en la provincia de Ávila. En ellos se permitirá conocer en profundidad la aplicación del aprendizaje cooperativo en un contexto rural, como un caso ejemplar (Coller, 2000).

2. Concepto de investigación

Antes de comenzar, consideramos imprescindible analizar qué entendemos por investigación y, a partir de ahí podamos ir desgranando el desarrollo de los procesos que hemos seguido en la presente Tesis Doctoral. En el diccionario de la RAE se contempla el concepto de *investigación* como aquel “proceso que tiene como fin ampliar el conocimiento científico, sin perseguir ninguna aplicación

práctica”. A partir de esta definición que toma la investigación como investigación básica podemos comprobar como se olvidan aquellas estrategias en la investigación para describir y comprender los problemas en un contexto, así como establecer aquellos fenómenos que nos puedan llevar a la solución de los mismos. Best (1982) lo entiende como “el proceso formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico dirigido hacia el descubrimiento de conocimientos organizados” (p. 25). Ander-Egg (1992) toma más partido por el rol del investigador como crítico, entendiendo que la investigación tiene que ser “un proceso reflexivo y crítico con la finalidad de descubrir e interpretar los hechos y fenómenos de la realidad. Un camino para conocer verdades parciales, o mejor dicho, para descubrir no falsedades parciales” (p. 57). Buendía Eisman, Colas Bravo y Hernández Pina (1999) se centran más en lo que es la investigación educativa al definirlo como “el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas para obtener un conocimiento y una comprensión de los fenómenos educativos” (p. 3). De esta forma y tras analizar diversas definiciones en torno al proceso de investigación, comprobamos que como afirma Stake (1995) todas tienen en común que debemos concretar un tema y que éste sea el referente que la conduzca.

3. Definición del problema a investigar

En nuestro caso el interés que nos llevo a comenzar este proceso de investigación y elaborar interrogantes que incentivaran la curiosidad, se encuentra en conocer las aplicaciones prácticas de una metodología educativa como es el aprendizaje cooperativo, reconociendo que es una estrategia de éxito para las escuelas (Pujolàs Maset, 2008). Pretendemos comprender como esta alternativa metodológica llevada a cabo en un grupo desde más de un área curricular conlleva consecuencias en las relaciones sociales entre el alumnado y también en el profesorado, consiguiendo estar al servicio del conocimiento, el aprendizaje continuo del profesorado, la educación inclusiva y el desarrollo de los valores en el aula.

En el comienzo del proceso de investigación hemos elaborado un interrogante (Stake, 1995; Yin, 1994). Esto supone el primer elemento del diseño de cualquier investigación, puesto que identifica el

problema central del análisis e indica posteriormente la metodología más adecuada. La pregunta clave o tema razón de la investigación es:

¿Cómo es la transformación del alumnado, las maestras y la docencia en un Centro Rural Agrupado (CRA) aplicando metodologías cooperativas?

A partir de esta pregunta clave se han planteado los objetivos que tratamos de conseguir con la investigación y que quedan redactados de la siguiente manera:

- Comprobar las mejoras efectuadas por el aprendizaje cooperativo en el alumnado de educación primaria cuando se realiza desde más de un área curricular.
- Conocer la utilidad del aprendizaje cooperativo para el trabajo de educación en valores y el desarrollo de la educación inclusiva en el alumnado.
- Conocer el proceso de transformación de las maestras de primaria cuando se inician y comienzan a aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula.
- Descubrir estrategias y prácticas que permitan el éxito en el desarrollo de la aplicación del aprendizaje cooperativo por parte de las maestras.
- Determinar la adecuación del aprendizaje cooperativo para su utilización en escuelas rurales.
- Identificar las barreras encontradas a lo largo del proceso y las estrategias que se han desarrollado para superarlas.

4. Diseño metodológico cualitativo

No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando e indagando. (Freire, 1966, p. 30)

La investigación educativa es una tarea ardua de comprender y de realizar, por este motivo elegir un método u otro de investigación es más que fundamental para extraer datos, conclusiones y comprender la

realidad con la que nos topamos. Contreras y Pérez De Lara (2010) consideran que la investigación es un camino que va de la experiencia a la práctica de aula, integrando la reflexión-crítica de forma profesional. Una tarea que conduce al progreso científico, donde los docentes pueden realizar una función que integre el conocimiento teórico y práctico de un profesional con el conocimiento propio de los investigadores (Carr, 1995; Elliot, 1990). Esto supone que los resultados conseguidos a partir de las experiencias, las vivencias e incluso de los problemas diarios deriven previamente de la metodología a usar (G. Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999). Así, puesto que nuestra pregunta busca conocer los resultados de una metodología de origen cooperativo, los efectos de su actuación, la transformación de un grupo educativo y la labor del profesorado en el aula de forma subjetiva y en profundidad, requiere de una *metodología cualitativa*.

Taylor y Bogdan (1986) definen la investigación cualitativa como “aquella investigación que produce datos descriptivos por medio de las palabras y la conducta observable” (p. 20). Según, Flick (2004) supone “analizar casos concretos a partir de las expresiones y actividades de las personas que participan en sus contextos locales” (p. 27), es decir, una investigación donde predomina la palabra y pretende analizar las sensaciones vividas. Esto mismo defiende J. J. Barba Martín (2013) cuando afirma que es una introspección capaz de profundizar en una investigación particular que adaptándose al contexto y a los participantes logra extraer datos descriptivos y conclusiones que llevan a la transformación. Hay autores como Carr (1995) que van más allá cuando consideran que la investigación ha de fomentar la emancipación de la población participante.

Imbernón y colaboradores (2002) considera que la investigación cualitativa también recibe diversas denominaciones metodológicas como: enfoque crítico, nueva sociología de la formación, análisis sociocrítico, dialéctico, democrático, orientado a la acción, hacia la praxis... Estas ideas que se recogen desde la investigación cualitativa contienen una forma de entender la investigación donde López Pastor (2003) denomina *racionalidad práctica*, en la cual el docente reúne información relacionada con el alumnado para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Grundy (1991) considera que esta perspectiva metodológica esta ampliamente relacionada con la

palabra y la verbalización de sensaciones, una cuestión incompatible con la perspectiva técnica, pero que resulta ser compatible con la práctica interpretativa. Para asumir el enfoque crítico que exige la metodología cualitativa es necesario concebir la investigación de forma reflexiva y colectiva, donde todos y cada uno de los participantes puedan involucrarse activamente en el proceso de investigación (Imbernón et al., 2002). Por ello, el proceso no concluye con la elaboración de un informe relacionado con el problema, el enfoque crítico busca comprender para conseguir el cambio y la transformación, consiguiendo llegar a la finalidad real de este determinado paradigma.

4.1. Características de una investigación cualitativa

Si profundizamos en las características propias de la investigación cualitativa, Taylor y Bogdan (1986) consideran que se desarrollan diversos aspectos:

- *La comprensión del entorno llega a transformar la realidad.* El conocimiento de los elementos que pueden estar influyendo en el campo de acción pretende encontrar la respuesta a un hecho concreto y su posterior mejora o transformación de la realidad. No por ello, estamos eliminando la oportunidad de que sus resultados puedan ser transferidos a otras situaciones similares.
- *Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente.* La acción es una fuente de conocimiento fruto de la investigación que se realiza bajo la acción, y que juntas constituyen la transformación de la realidad.
- *La relación investigador y el objeto de estudio es concomitante.* La participación entre el investigador y los sujetos investigados resulta ser comunicativa, democrática y de reciprocidad.

J. J. Barba Martín (2013) añade otros principios que tiene la investigación cualitativa:

- *El problema a investigar es una cuestión de la realidad, no de las limitaciones del marco teórico.* La razón que nos lleva a

investigar proviene de la necesidad de comprender y transformar una situación susceptible de mejorar.

- *La búsqueda bibliográfica supone un proceso que se desarrolla antes o después de la práctica del estudio.* Escudriñar un adecuado marco teórico tiene como finalidad entender el problema que se encuentra presente en el contexto de acción. Es decir, la teoría trata de entender y solucionar las necesidades propias que nos encontremos.
- *Una vez comprendida la situación se pretende transformar la realidad.* Más que encontrar una receta universal que sería inviable al cambiar de contexto, pretende elaborar respuestas con un componente de transferibilidad a otras situaciones similares.
- *La selección muestral se realiza una vez encuadrado el interés del caso a estudiar.* La muestra se toma como una parte de la población que se pretende estudiar, elegida en condiciones del interés de la situación, la accesibilidad y los problemas que se quieren analizar.
- *Enunciar el problema es una cuestión que surge a partir de las preguntas a responder.* A pesar de que en la metodología cualitativa en pocas ocasiones se concentran hipótesis, lo habitual es plantear preguntas y a partir de ahí objetivos que nos den la información para comprender, analizar e interpretar el problema en cuestión.
- *Las personas con las que se investiga son participantes, no sujetos pasivos.* Al investigar situaciones problemáticas es fundamental la colaboración con los protagonistas. Lo que implica que las personas que viven en ese contexto sean informantes y estén interesados en la transformación de su realidad.
- *La planificación de la investigación presenta una serie de fases que se modifican según la evolución.* La investigación cualitativa se modifica en función de los progresos, ya que el contexto y sus participantes son realidades vivas.
- *La ética se basa en la toma de decisiones conjuntas y democráticas.* Pese a que existen protocolos de diferentes comités de investigación, en la ética hay una negociación constante entre el investigador y el grupo investigado.
- *El rigor se basa en la triangulación y la cristalización de los datos.* La credibilidad se consigue si se triangula el proceso de

investigación a través de: datos, teoría, metodología e investigadores. Además hay que tenerlo en cuenta a la hora de escribir el informe construyéndolo desde diferentes puntos de vista.

- *La investigación es válida si transforma el contexto.* Una investigación se considera completa en la medida que pueda transformar el contexto o servir a otros contextos similares.

4.2. Métodos en la investigación cualitativa

Solo se puede ver lo invisible si realmente se está buscando.
(Sherlock Holmes)

Una vez analizadas las características de la metodología cualitativa, se puede afirmar que hay una gran variedad de métodos que permiten investigar la realidad vivida, puesto que la investigación cualitativa es multidimensional (Latorre, 2003). Pero antes de entrar a conocer cuales son los métodos elegidos, veamos que significa el concepto de *método* en investigación. Según, J. J. Barba Martín (2013) se entiende como “el conjunto de técnicas e instrumentos que configuran una forma de investigar y que van a permitir el acceso al campo para conocer e interpretar su realidad con detalle” (p. 27).

En nuestra investigación, la formación del profesorado en el aprendizaje cooperativo se realizó a través de *investigación-acción*. Como hemos comprobado en el Capítulo V: apartado 5, este es un procedimiento de formación del profesorado desde las necesidades reales que se detectan en sus aulas y que se resuelven de forma colaborativa y participativa. Con este método se provocaban mejoras en la docencia y una transformación social en las aulas de las maestras participantes. En este sentido, el grupo seguía la idea de Lewin (1946) que considera a la investigación-acción como “una actividad desarrollada por grupos o individuos, con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea de valores humanos y ha sido compartida por los miembros del grupo” (p. 37). En esta misma línea, McKernan (1996) entiende la investigación-acción como “el proceso que llevan a cabo diversos profesionales en ejercicio, tratando de mejorar la comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica” (p. 24). Un

modelo que para Carr y Kemmis (1988) está encaminado a la transformación puesto que pretende reflexionar el presente para producir un futuro diferente y con garantías de éxito, de forma que es compartida entre varios profesionales. Por estos motivos teóricos durante la investigación-acción tratamos de que todos los conocimientos, experiencias y vivencias de las maestras puestos en común en las diferentes reuniones desde la práctica poseyeran más fuerza que los adoptados de forma individual. Un conocimiento colectivo que según Elliot (1993) utiliza el diálogo y permite tomar nuevas decisiones en los procesos educativos.

El mismo contraste de experiencias que se realizó entre las maestras en la investigación les permitió un aprendizaje continuo e innovación en las aulas tras el proceso de reflexión compartida, la deliberación de nuevas situaciones y el análisis bibliográfico que llegaría a la transformación (Elliot, 1990; Kemmis & McTaggart, 1988; Lewin, 1946). Es por ello que las características principales de la investigación-acción (Elliot, 1990; McKernan, 1996) en nuestro trabajo fueron: (a) el desarrollo de una actividad grupal para conseguir bienes comunes; (b) las maestras se convirtieron en el investigador de su propia práctica; (c) el estudio de campo tuvo una perspectiva práctica ya que la acción era guiada por la recogida de datos; y (d) la unidad entre la práctica y el proceso de investigación se mantuvo constante.

Durante los mismos ciclos de investigación-acción contamos con la participación del investigador. Un proceso de supervisión de la emancipación de las maestras en el aprendizaje cooperativo, la reconducción de los discursos y el diálogo en las reuniones. Según Grundy (1991) este modelo es considerado como una formación guiada hacia la autonomía de quienes allí participan, por ello lo denomina como *investigación-acción emancipadora* (p. 211).

No obstante, para acercarnos con profundidad al proceso de investigación-acción en la formación del profesorado y recoger suficiente información para esta tesis, decidimos abordarlo desde nuestra investigación como un estudio de caso. En él percibimos el funcionamiento del grupo de investigación-acción y comprender la influencia del aprendizaje cooperativo en las distintas aulas y

localidades del mismo CRA. Yin (1984) define un estudio de caso como “la descripción y el análisis detallado de unidades sociales que a priori son únicas” (p. 20). Este mismo autor, entiende que este método intenta responder de forma organizada y equilibrada los interrogantes del “cómo” y “por qué” se produce lo que se produce en el contexto estudiado. En esta misma línea, Stake (1995) añade como, en el estudio de caso, se analizan las particularidades y las complejidades para llegar a comprender la actividad, en circunstancias concretas. Una idea que quedó desarrollada por Merriam (1988) cuando trata de explicar este método como “la presentación de una narración completa de las características y las funciones del fenómeno investigado” (p. 28). En definitiva, la síntesis a todas esas definiciones es el desarrollo de una estrategia profunda que trata de comprender las dinámicas que se presentan en un contexto enmarcado por la singularidad.

Con respecto al estudio de caso que llevamos a cabo en las fases de observación de la investigación-acción por cada una de las maestras. Goetz y LeCompte (1988) consideran este método valioso para “mostrar los datos del contexto, las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos” (p. 41), con la finalidad de comparar los resultados entre los diferentes casos y establecer relaciones de eficacia o no en el aprendizaje cooperativo.

El estudio de caso, según Merriam (1988) se puede clasificar en tres modalidades diferentes: (a) *estudio de caso descriptivo*, cuando el informe elaborado pretende conocer al detalle el caso; (b) *estudio de caso interpretativo*, cuando la descripción se elabora de forma densa y rica con el fin de interpretar y contar lo que sucede, las categorías encontradas no son más que aspectos conceptuales que clarifican presupuestos teóricos; y (c) *estudio de caso evaluativo*, cuando pretende buscar, describir y explicar el por qué de lo que sucede, además de dar la posibilidad de establecer juicios de valor que permitan tomar nuevas decisiones. Por su parte, Stake (1995) ofrece una clasificación muy parecida a la de Merriam, distinguiendo únicamente su nomenclatura: (a) *estudio de caso intrínseco*, cuyo propósito trata de alcanzar el caso con la mayor comprensión, por esta razón el informe elaborado es totalmente descriptivo; y (b) *estudio de caso instrumental*, el cual busca generar un conocimiento que va más allá de la realidad estudiada, obteniendo una mayor claridad y profundización sobre el tema. Finalmente, tanto Stake (1995) como

Yin (1984) elaboran una clasificación en función del número de casos analizados: (a) *estudio de caso único*, ante una única realidad trata de justificar las causas del estudio, la peculiaridad del sujeto y el objeto del estudio; y (b) *estudio de caso colectivo o múltiple*, el interés es analizar varios casos para extraer conclusiones mucho más contundentes, claras y formativas ante las dimensiones del problema.

Como nuestro interés en las fases de observación de la investigación-acción era analizar la vida de tres aulas, así como conocer los procesos que la acción repetía, las variaciones que se podían establecer en los diferentes momentos y circunstancias, las repercusiones educativas que se presentaban en el alumnado y los fenómenos de una metodología educativa como era el aprendizaje cooperativo, nos centramos en un *estudio de caso colectivo o múltiple* (Stake, 1995; Yin, 1984). Además y según la clasificación de Merriam (1988) nos encontramos con un *estudio de caso evaluativo*, puesto que el propósito no solo se centra en describir la situación, también trata de conocer cuales son los juicios de valor elaborados por las maestras y la toma de decisiones que puedan contrastar ante sus experiencias.

5. Justificación del método de estudio en el contexto investigado

En el siguiente apartado, pasaremos a describir las razones por las cuales hemos escogido el centro donde llevaríamos a cabo el estudio y las características del mismo. Así como encuadrar el método de estudio que nos llevaría a responder la pregunta que nos planteamos en el inicio de la Tesis Doctoral, relacionado con la viabilidad del aprendizaje cooperativo.

5.1. Selección de la muestra y acceso al campo

El primer paso que nos planteamos a la hora de seleccionar la muestra de la población para encuadrar el estudio fue encontrar un centro que cumpliera con las siguientes características: (a) la selección del estudio se pudiera realizar en función de responder la pregunta de investigación; (b) el acceso al campo nos fuera factible y complementario a nuestro trabajo; y (c) el centro aceptara colaborar con el estudio.

Uno de los requisitos en la investigación era conocer la transformación del alumnado, del profesorado y la docencia en un CRA desde una metodología cooperativa en el aula. Por esta razón, fue necesario que los docentes que aceptaran nuestro proyecto desconocieran el funcionamiento del aprendizaje cooperativo y pudieran aprender desde sus inicios a desempeñar y utilizar metodologías activas, participativas y cooperativas, tal y como la comunidad científica internacional acepta en sus prácticas de éxito en las aulas. Así, la selección muestral nos tenía que permitir analizar este tipo de condicionantes que serían la base de la Tesis Doctoral. Pero podían ser muchos centros los que cumplieran con este primer requisito, por lo que pasamos al segundo criterio relacionado con el acceso al campo, éste fue la proximidad geográfica, así como, nuestras indagaciones fueran bien recibidas y compatibles con el resto de nuestras funciones. La selección del centro en función del segundo criterio nos facilitó mucho la decisión, ya que nos permitiría un mayor control y acercamiento con la recogida de datos.

Una vez elegido el centro donde pediríamos llevar a cabo la investigación solicitamos el primer permiso al claustro de maestros y maestras (Anexo 1). El permiso consistía en una solicitud para la escuela y otro similar para los docentes, donde se hacía conocer la naturaleza del estudio, la motivación o interés de la investigación, la actividad que se pretendía llevar a cabo, los temas principales, el tiempo y la carga que iba a suponer. En este caso, el equipo directivo aceptó de inmediato a que se realizara en el centro, sin embargo no todo el claustro de profesores estaba interesado en que se llevara a cabo en sus aulas. De forma que centramos el estudio en las tres maestras que sinceramente estaban entusiasmadas con el reto que se las estaba proponiendo. El acuerdo al que llegamos es que pudieran revisar los documentos en cualquier momento y mantuviéramos el anonimato.

Una vez seleccionado el centro donde realizaríamos la investigación, la siguiente entrevista recayó en las familias del alumnado. Las maestras aprovecharon una de las reuniones acontecidas a principio de curso para comunicar la naturaleza del estudio, los fines educativos que se querían conseguir y la actividad que se iba a realizar. En este caso, la intención fue solicitar un compromiso de participación con

sus hijos e hijas en el proyecto con el compromiso por nuestra parte de mantener el anonimato.

Con la elaboración de todos los permisos de acceso al centro, la información y la aceptación de los participantes que formarían parte de la investigación estábamos cumpliendo la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de carácter personal. Concretamente en su artículo 5.1 cuando define:

Los interesados a los que se soliciten datos deberán ser previamente informados de modo expreso, preciso e inequívoco. (LOPD 15/1999, p. 43089)

5.2. Contextualización de la investigación

El Centro Rural Agrupado (CRA), está situado en un entorno rural es un colegio de titularidad pública que alberga las etapas de Educación Infantil y Primaria. El CRA aglutina cuatro localidades, todas ellas ubicadas en una capital castellanoleonesa en la provincia de Ávila. Concretamente, el centro cabecera se encuentra aproximadamente a 20 km de la misma, donde predomina un sector primario y terciario, con un nivel socio-cultural medio bajo.

Es importante mencionar que en los últimos años este mismo CRA se ha visto acrecentado por la incorporación de alumnado inmigrante. Debido a que van a atrabajar a empresas pequeñas de carácter familiar con algún trabajador que emplean en el servicio hostelero, la construcción y reparación de viviendas y el desempeño de la agricultura y la ganadería. Todo ello, supone que en las aulas nos encontremos una gran diversidad cultural, contando con la presencia de un alumnado de varias nacionalidades. Lo cual, la investigación nos ofrecía un marco educativo idóneo para estudiar las relaciones interpersonales y los avances curriculares en un alumnado diverso.

El claustro de profesores está compuesto por 14 maestros y maestras. En cuanto al alumnado matriculado a este CRA asciende a 58 niños y niñas, de los cuales 17 pertenecen a uno de los centros investigados y 27 alumnos y alumnas a otra de las localidades, respectivamente según hemos descrito los centros.

En cuanto a las instalaciones y características físicas del centro de cabecera, donde se ha realizado la investigación a dos de las maestras y, donde se realizaban las distintas reuniones entre las maestras y el investigador, aprovechando los claustros de profesores cada miércoles. Podemos destacar que el colegio queda estructurado en *aulas divididas*. Las dos clases quedan separadas por un pasillo de escasos metros, organizadas en un edificio antiguo pero remodelado interiormente donde se encuentra por un lado infantil y primer ciclo y, por otro lado segundo y tercer ciclo. Ambas aulas gozan de una clase destinada a la biblioteca y las nuevas tecnologías, puesto que tiene una pizarra digital y un gran número de libros infantiles, además esta misma aula se reserva como sala de reuniones con las familias del alumnado. Justo enfrente nos encontramos con la sala de profesores y al final del pasillo con los aseos y servicios. El colegio queda rodeado por la carretera y mismo patio de recreo que acondiciona uno de los técnicos del Ayuntamiento para que puedan jugar y divertirse sin que pasen los vehículos, ya que cortan la calle con diversas vallas. En relación a las instalaciones específicas para el área de Educación Física, el centro dispone de un gimnasio en la planta baja y el entorno natural que goza la misma localidad. Además, cuenta con una pista polideportiva cedida por el Ayuntamiento a unos escasos metros del centro.

Con respecto a la otra de las localidades, donde se encontraba la tercera de las maestras participante, se encuentra a 10 km del centro cabecera. En este centro educativo se ubica el equipo directivo, compuesto por la directora y secretaria quienes coordinan las funciones organizativas y humanas de todo el CRA. El colegio queda organizado en *aulas de ciclo*. Es un edificio amplio donde se encuentra por un lado infantil, por otro primer y segundo ciclo y, finalmente en la planta de arriba tercer ciclo. Hay disponible una clase auxiliar destinada para: biblioteca, las nuevas tecnologías, sala de reuniones para los familiares y desdoblés o apoyos para el alumnado. También en la planta de arriba nos encontramos con la sala de profesores con un único acceso por las escaleras. En relación a las instalaciones específicas para el área de Educación Física, el centro cuenta con el patio de recreo que rodea al mismo centro y un gimnasio interior localizado en la planta baja con un fácil acceso para minusválidos.

5.3. Justificación del método de estudio

La principal razón que nos llevo a elegir la investigación-acción como método para la formación del profesorado fue la ocasión de organizar una formación que pasara por diversos ciclos en relación al aprendizaje cooperativo. Esto mismo permitiría mejorar de forma progresiva la práctica de las tres maestras, resultando un proyecto de innovación educativa para ellas y en sus respectivas aulas en busca del éxito para todo el alumnado. Desde las primeras semanas que empezamos con esta dinámica tratamos de que las maestras pudieran investigar su nueva práctica metodológica para tratar de encontrar cuales eran las dificultades y juntos poder mejorarlas. Al utilizar este método de investigación-acción tendríamos la libertad y la flexibilidad de que a partir de los errores encontrados y registrados por parte de las maestras pudiéramos elaborar nuevas acciones para mejorar ante los próximos días. Es cierto que cada una de ellas se encontraba en un ciclo educativo distinto e impartía un área distinta. Sin embargo, la reflexión y la deliberación elaborada en las diferentes reuniones acontecidas entre las maestras y el investigador nos iban a propiciar temas de diálogo muy similares, así como, la emancipación profesional en cada una de ellas para conocer la nueva práctica educativa de aprendizaje cooperativo y resolver de forma eficaz los problemas que se puedan ir encontrando.

En relación a las diversas espirales que repetimos en la investigación-acción nos centramos en el modelo de Kemmis (1989) que nos llevaron a la implicación eficaz del aprendizaje cooperativo se concentraron en las siguientes fases:

- *Fases de planificación.* La primera de ellas tuvo lugar a principio de año, justificado por las necesidades emergentes del centro. Con el aprendizaje cooperativo tratamos de diseñar actividades que aprovechando el diálogo, la participación y la cooperación pudieran afrontar un contenido con éxito para todo el alumnado. Durante el *primer trimestre*, el contenido curricular era elegido por las maestras y diseñado por el investigador, de esta forma, las maestras tenían la oportunidad de observar dos veces por semana como interaccionaba el alumnado con el resto de compañeros en las distintas

situaciones de aprendizaje en el aula. En este mismo momento, cuando comenzaron a producirse las actividades, se inició el desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje para las maestras, centrado en la teoría bibliográfica que el investigador les proporcionaba. Además de contar con la información proporcionada en una de las sesiones acontecidas por el tutor de tesis que quiso aportar. Cuando llegamos al *segundo trimestre*, ellas mismas habían adquirido una mayor competencia y conocimiento en torno al aprendizaje cooperativo, por lo que trataron de elaborar sus propias actividades cooperativas introduciendo las diferentes fichas de evaluación en el procesamiento grupal, proporcionadas por el investigador, para que el alumnado siguiera mejorando ante la metodología cooperativa. Finalmente, en el *tercer trimestre* las maestras lograron diseñar algunas unidades didácticas en torno a un contenido curricular con una base metodológica cooperativa. En este mismo proceso de planificación por el cual pasamos en diferentes momentos, pretendíamos que el alumnado alcanzara mayores niveles de argumentación, pensamiento, desarrollo de habilidades sociales, integración y resolución de conflictos. Del mismo modo, que las maestras fueran adquiriendo un mayor conocimiento en el funcionamiento del aprendizaje cooperativo.

- *Fases de acción.* Las maestras en sus diferentes aulas y según el área a desarrollar llevaron a cabo un proceso gradual de implementación en torno al aprendizaje cooperativo. El mismo proceso por el cual iba siendo desarrollado por el alumnado con respecto a sus aprendizajes y habilidades sociales. Para ello, a partir de las decisiones tomadas en la fase anterior se elaboraban de forma práctica en el aula comprobando sus nuevas situaciones educativas.
- *Fases de observación.* Teníamos claro que las diferentes situaciones de aprendizaje cooperativo elaboradas en la acción en las aulas nos llevarían a comprender diversas realidades. Así, desde los primeros meses hasta llegar a final de curso la indagación proporcionada por las maestras daría lugar al entendimiento de la nueva realidad, la comparación de experiencias, las valoraciones personales sobre lo sucedido y la descripción de lo que sucedía en el contexto educativo. Para conseguir una recogida de información detallada y que nos

serviera para reflexionar en torno a las nuevas situaciones pedagógicas que íbamos adoptar, utilizamos la observación en el aula, utilizando un registro de tipo narrativo como el diario del maestro. Así, a principio de curso investigador y las maestras construimos una tabla estructurada donde cada maestra recogería la información acontecida en las actividades cooperativas según el concepto a revisar.

- *Fases de reflexión.* Cuando nos reuníamos tratábamos de poner en común las valoraciones registradas y decidir el nuevo plan de acción a desarrollar en las aulas. Las diferentes reuniones que convocamos se realizaban de forma semanal, concretamente los miércoles antes de los claustros. Durante el primer y segundo trimestre respetamos estas situaciones de formación orientado en la práctica con rigurosidad. Sin embargo, en el tercer trimestre las reuniones eran convocadas de forma quincenal. En todas ellas tratamos diversos temas que fueron proporcionados por la práctica, las situaciones del alumnado, e incluso los mismos miedos de las maestras en torno al aprendizaje cooperativo; algunos de ellos fueron: la planificación y el diseño de actividades cooperativas, el empleo de estructuras cooperativas, el respeto de las cinco características de aprendizaje cooperativo, la distribución de las mesas, la socialización y las habilidades dialógicas en un grupo, el tratamiento de las competencias básicas en el aprendizaje cooperativo, la unificación de contenidos en un aula multigrado, el libro de texto, la resolución de conflictos en el aula, las actitudes del alumnado, etc. A partir de estos temas, elaborábamos situaciones nuevas de planificación en la acción que cada maestra iba trabajando y nuevamente registrando comentarios.

Tabla 2

Contenidos curriculares en el aula N1

Caso	Edad	Alumnado	Etapas	Área	Contenido	Fecha
N1	5-7	3-4	Inf. y C. 1 ^{er} C. Prim.	Matemáticas	Sumas sin llevar y descomposición del 10	03.10.12
					Descomposición de la decena	15.10.12
					Resolución de problemas	26.10.12
					Descomposición de unidades	08.11.12
					Descomposición de números	28.11.12
					Averiguar productos en una operación	13.12.12
					Sumas de tres cifras sin llevadas	15.03.13
					Sumas con llevadas	26.04.13
					Unidad didáctica: Las monedas	03-09.05.13
				Lengua	Fonemas y elaboración de un cuento	04.10.12
					Creación de pequeñas historias	11.10.12
					Sufijos	19.10.12
					El adjetivo	15.11.12
					Vocabulario	23.12.12
					Separación en sílabas	12.12.12
					Descripciones	01.02.13
					Singular y plural, masculino y femenino	15.02.13
					Creación de pequeñas historias	22.03.13
					Concordancia en las oraciones	12.04.13
				Conocimiento del Medio	Sujeto y predicado	19.04.13
					La pregunta y la respuesta	31.05.13
					Partes del cuerpo: cara y dedos de las manos	05.10.12
					Articulaciones y los cinco sentidos	19.10.12
					Alimentos de origen animal y vegetal	19.11.12
					Pirámide alimenticia	14.11.12
					Alimentos frescos y elaborados	16.11.12
					La familia	15.12.12
					La Navidad	19.12.12
					Animales salvajes y domésticos	11.01.13
					UD: Ciclo del agua y sus estado	01-07.03.13
UD: Medios de transporte y de comunicación	10-16.05.13					

Tabla 3

Contenidos curriculares en el aula N2

Caso	Edad	Alumnado	Etapas	Área	Contenido	Fecha
N2	7-13	3-7	2º y 3º C. Prim.	Matemáticas	Orden de los números naturales y decimales	19.11.12
					Inventar problemas	17.01.13
					Inventar problemas	13.03.13
					Repaso de contenidos tratados en el trimestre	14.03.13
					UD: las fracciones	06-12.05.13
				Lengua	Los anuncios publicitarios	16.10.12
					Creación de un cuento cooperativo	09.11.12
					Creación de un cuento por partes	12.11.12
					Ortografía	24.11.12
					El sustantivo	27.11.12
					Creación de pequeñas historias	04.02.13
					Palabras con V	14.03.13
					Los verbos y el tiempo verbal	17.04.13
					El futuro	24.04.13

Tabla 4

Contenidos curriculares en el aula J1

Caso	Edad	Alumnado	Etapas	Área	Contenido	Fecha
J1	8-10	12	1 ^{er} y 2 ^o C. Prim.	Educación Física	Pirámide alimenticia y calentamiento	10-31.10.12
					UD: Juegos cooperativos	07-28.11.12
					UD: Juegos populares y tradicionales	30.11.12-19.12.12
					UD: Construcción implementos y lanzamientos-recepciones	16-30.01.13
					UD: Malabares	06.02.13-06.03.13
					UD: Beisbol	08.03.13-03.04.13
					UD: Juegos del mundo	05.04.13-08.05.13
					UD: Equilibrio	10-31.05.13
					UD: Orientación espacial	05-16.06.13

Tabla 5

Contenidos curriculares en el aula J2

Caso	Edad	Alumnado	Etapas	Área	Contenido	Fecha
J2	10-13	9	3 ^{er} C. Prim.	Educación Física	Pirámide alimenticia	09-25.10.12
					UD: Resistencia y correr a ritmo	30.10.13-22.11.13
					UD: Juegos del mundo	27.11.13-18.12.13
					UD: Coordinación	15.01.13-07.02.13
					UD: Giros, volteretas y acrosport	12.02.13-14.03.13
					UD: Béisbol	19.03.13-11.04.13
					UD: Hockey	16.04.13-02.05.13
					UD: Comba y goma	07-30.05.13
					UD: Orientación espacial	04-18.06.13

6. Técnicas de obtención de datos y registro de los mismos

Zorrila Arena (2007) entiende los *datos* como todos aquellos materiales que el investigador recoge de la realidad que estudia y todas aquellas informaciones que registran los colaboradores en la acción. Por esta razón, son fuentes de conocimiento tanto los materiales elaborados por los colaboradores, tales como: los diarios, los documentos de programación, las actividades, los trabajos, las evaluaciones, etc. Como aquellos otros que el propio investigador construye, como por ejemplo: las transcripciones de las entrevistas, las notas de las observaciones, etc. (Bogdan & Biklen, 1982). Como la recolección de datos por ambas partes se produjo durante un año académico, la información pudo ser abundante. Por esta razón, nos llevo a elaborar y organizar diferentes pasos:

- En primer lugar la participación entre el investigador y los investigados se desarrollaría a largo plazo. Estableciendo periodos de revisión documental y reuniones asamblearias para reconducir el trabajo de aula y de investigación.
- Durante el tiempo de la investigación las maestras y el investigador recogerían la información de todo lo que ocurriera en el campo de estudio. Escribiendo notas de campo, diarios, observaciones, realizando entrevistas y recogiendo otra clase de evidencias documentales.
- Por último, la investigación exigía la reflexión continua por parte de todos los participantes, para que cualquier detalle pudiera ser captado, descrito e interpretado con el significado que se merecían los acontecimientos vividos en la fase anterior.

Como pretendíamos conocer la realidad desde múltiples perspectivas, tratamos de utilizar diferentes instrumentos, aplicados en los diversos participantes (Stake, 1995). Así, la obtención de información a través de los diferentes instrumentos cualitativos que mencionaremos posteriormente va a permitir fomentar la riqueza de los resultados (Flick, 2004; McMillan & Schumacher, 2005), y analizar cuáles son los aspectos que se repiten, qué fenómenos han de ser estudiados y

cuáles son los datos que coinciden para extraer las conclusiones oportunas.

Por tanto, la recogida de datos fue un aspecto esencial en la investigación, ya que son los que tuvieron el peso en descubrir los hallazgos. En nuestro caso, dentro del año lectivo que duro la recolección de datos, se han utilizado diversas técnicas de recogida de información que nos permitieron poder triangular la investigación (Guba, 1983). Las técnicas utilizadas fueron las siguientes: (a) el diario estructurado del maestro; (b) una entrevista focalizada al maestro, ya que las características de ésta permiten comparar información entre las maestras; (c) el análisis de las fotografías; (d) un cuestionario abierto al alumnado, con el fin de conocer sus opiniones; (e) la recogida de documentos personales del alumnado, como las fichas de trabajo, murales grupales, evaluaciones formativas, los exámenes, la evaluación trimestral y los test sociométricos; y (f) la observación sistemática no participante del investigador. A continuación, pasaremos a su explicación.

6.1. El diario estructurado del maestro

El diario puede servir como reflexión escrita realizada por un docente para analizar cualquier proceso, cambio, discurso y actuación del maestro y el alumnado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Imbernón et al., 2002; López Pastor et al., 2008; Zabalza Beraza, 2004). De forma práctica, Zabalza Beraza (2004) define los diarios como “la recogida de información por parte del profesorado en cuanto a sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases” (p. 15). Por su parte, Contreras Domingo y Pérez De Lara Ferré (2010) añaden como en los diarios encontramos un carácter vivo que llama a la reflexión. Cuando lo anotado comienza a ser pensado y entendido por su novedad, o simplemente, tenga que ser mejorado para que pueda significarnos algo.

6.1.1. Características del diario del maestro

Desde la perspectiva del diario, Zabalza Beraza (2004) señala una serie de características especialmente importantes que debemos mantener durante el proceso de elaboración:

- *No ha de ser una actividad diaria pero sí realizada con cierta periodicidad.* Es fundamental que el tratamiento del diario sea realizado al menos dos veces por semana, reservando un espacio y tiempo determinado para la escritura del diario, ya que en caso contrario no permite observar el desarrollo profesional.
- *El proceso de escribir es multirrepresentacional e integrativo.* De alguna manera el acto de escribir permite expresar un conocimiento y unos recuerdos que han sido representados originalmente en el aula. Teniendo en cuenta que los contenidos recogidos son todos aquellos destacados por el docente en su práctica educativa.
- *El proceso de escribir produce un feedback autoproporcionado.* El feedback proporcionado refuerza e informa al docente que observa y anota la realidad. El hecho de que la persona que escribe recoja pensamientos y sentimientos convierte a los productos en un documento de evolución y desarrollo continuo.
- *Escribir requiere una estructuración deliberada del significado.* Tras el significado continuo de lo que se va transcribiendo, se producen conexiones y relaciones entre la nueva información y lo que ya se conocía. De esta manera, la escritura realizada en el diario tiene un significado deliberado en el transcurso de la investigación.
- *La escritura es activa y personal.* El diario es para los maestros una herramienta relevante y constructiva en el pensamiento. Las mismas prácticas, sentimientos y percepciones permiten estructurar, organizar, releer, reflexionar y modificar las sesiones y actividades a un mismo ritmo.
- *Utilización de notas de campo.* Impartir y observar a la vez lo que sucede en el aula, parece claro que no puede ser muy eficaz; así, la utilización de notas breves pueden ser de gran ayuda para después redactar los diarios y evitar determinados olvidos.
- *Evitar el vértigo de la página en blanco.* Comenzar a escribir puede provocar ciertos problemas con respecto al qué y al cómo. Para Moon (2004b) resolver el problema que propone Zabalza Beraza añade dos alternativas como: (a) empezar redactando anécdotas; y (b) pensar si las experiencias educativas son de calidad para todo el alumnado. A esto

mismo, J. J. Barba Martín et al., (2014) aconsejan el desarrollo del siguiente guión: (a) usar una frase que evalúe el día; (b) expresar emociones que han surgido en el día; (c) resaltar el aspecto vivido con más intensidad; (d) narrar un logro o algo que nos ha sorprendido; y (e) usar el orden cronológico de lo que sucedió en el aula.

- *Recoger información de otras perspectivas.* Las charlas con el alumnado, con las familias y con otros compañeros también pueden ser unas experiencias para recoger y reflexionar sobre nuestra perspectiva.
- *Releer el diario periódicamente.* Escribir supone una reflexión profunda sobre lo sucedido en el día a día del aula, pero para conseguir mejorar es necesario también releer el diario de forma periódica para comprobar cómo han evolucionado las diferentes situaciones. Esto mismo implica conocernos más como docentes, comprobando cuáles son nuestros principales intereses en la investigación y cómo evolucionamos respecto a ellos.

6.1.2. Utilización del diario del maestro en la investigación

Durante el transcurso de la investigación, cada maestra fue registrando con detalle los acontecimientos en una cuartilla estructurada donde se reflejaban como aspectos a observar los componentes del aprendizaje cooperativo y otras cuestiones, para ofrecer una posterior descripción en el análisis e informe final de la investigación. De esta forma, la vida diaria del aula quedaba registrada en el diario de la maestra, dejando que la práctica contará su historia, el problema y su posterior resolución como fruto de la reflexión durante las reuniones de investigación-acción con el resto de maestras. En la siguiente tabla se muestra el diario tipo del maestro, encontrándose también reflejado en el Anexo (17) y sus transcripciones en los Anexos (18, 19 y 20).

Tabla 6

Diario del maestro

Tarea		Fecha		Duración	
Descripción de la tarea					
Principios de Ap. Coop.	Interdependencia positiva				
	Interacción promotora				
	Responsabilidad individual				
	Habilidades interpersonales				
	Procesamiento grupal				
Aprendizaje pretendido					

Observaciones del maestro:

Responsabilidad individual en los procesos de aprendizaje	
Responsabilidad individual en los procesos de enseñanza	
Autogestión de la ayuda entre iguales	
Autonomía personal	
Consecución del logro	
Pertenencia al grupo	
Resolución de conflictos	
Otras observaciones	

Leyenda

Interdependencia positiva	Asume la responsabilidad de preocuparse por los aprendizajes de los demás.
Interacción promotora	Discusión directa dentro del grupo, aportando experiencias y conocimientos a los demás.
Responsabilidad individual	El alumnado asume su responsabilidad de completar su parte dentro de la tarea y la manera de intervenir en los conflictos.
Habilidades interpersonales	Comunicación libre y fácil entre el grupo, proporcionando feedback y motivación.
Procesamiento grupal	Evaluación abierta ante un contenido para mejorar los resultados, los conflictos y el trabajo global en equipo.

Con el fin de mejorar la práctica cooperativa en el aula e interpretar lo sucedido en los diarios, establecíamos reuniones colectivas entre las maestras y el investigador antes de convocar las de claustro para poder dar significado correspondiente a los datos que ellas mismas habían reflejado. Además, los diarios fueron analizados con detalle al finalizar cada uno de los trimestres del curso lectivo, para establecer

próximas intervenciones de mayor complejidad y autonomía en la acción. Durante las mismas observaciones, producidas por el investigador se establecían reuniones individuales entre el observador y la maestra que había realizado la práctica en cuestión, con la finalidad de valorar el progreso de cada una y establecer apoyos mucho más puntuales.

El problema inicial del diario fue acotar qué aspectos nos interesaban analizar en las transcripciones a raíz de las observaciones que realizarían cada una de las maestras. Por lo que después de una serie de reuniones se les hizo entrega de una cuartilla con cada uno de los aspectos que debían observar y analizar. De forma que delimitadas las categorías que queríamos que guardaran su atención, las maestras pudieron darse cuenta cómo con las transcripciones pueden analizar su evolución. En este sentido, las maestras también fueron recogiendo la progresión de cada una de las características del aprendizaje cooperativo. A partir de las cuales se garantiza que la metodología realmente siga su procedimiento normal y que guarda los acontecimientos en función de las inquietudes del docente y del aula (Porlán Ariza & Martín Toscano, 1991).

En nuestro caso, como el diario iba a recoger todos y cada uno de los sucesos de un aula con distintos niveles curriculares, decidimos que solo se registrarían aquellas actividades cooperativas que realizará el alumnado entorno a un mismo contenido. De manera que las maestras durante el primer trimestre, recogieron de forma sistemática el trabajo de aquellas actividades cooperativas que con ayuda se habían diseñado para un mismo contenido en un grupo con más de un grado curricular. En torno al segundo trimestre, las maestras registraron aquellas actividades cooperativas que realizaban ellas mismas. Finalmente en el tercer trimestre, se recogieron los acontecimientos sucedidos en aquellas unidades didácticas cooperativas que habían elaborado por sí mismas. Esto nos permitió no solo analizar la evolución del aprendizaje cooperativo, sino que las maestras pudieran emanciparse al entender la metodología educativa.

En cuanto al diario que realizó cada una de las maestras, los documentos del profesorado y las actividades cooperativas que han ido diseñando se han categorizado utilizando diferentes códigos para

cada una de ellas: (DmN1) para las transcripciones de una de las maestras en Infantil y primer ciclo de Educación Primaria en las áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio; (DmN2) para otra maestra en segundo y tercer ciclo de Primaria en las áreas de Lengua y Matemáticas; (DmJ1) para la tercera maestra en la clase de primer y segundo ciclo de Primaria en el área de Educación Física; y (DmJ2) para la misma maestra pero en el tercer ciclo de Primaria en Educación Física y en ciertas ocasiones en el resto de materias que impartía como tutora. Todo ello, acompañado del número de la transcripción ordenado cronológicamente.

6.2. La entrevista focalizada al maestro

La entrevista es un instrumento muy usado en el campo interpretativo y según Imbernón et al. (2002) tiene como características positivas: (a) la facilidad con la que puede llevarse a cabo; (b) la utilidad para recoger información sobre opiniones, actitudes y sugerencias; y (c) el carácter personal tan directo, ya que pueden aportar a la investigación aspectos que no se habían considerado previamente con otros instrumentos.

Rodríguez Gómez et al. (1999) definen la entrevista como “la técnica en la que un entrevistador pide información a otra persona, denominada entrevistado o informante, para obtener datos en torno a un problema determinado” (p. 167). Por su parte, Stenhouse (1982) certifica sobre la misma que “la entrevista puede aportar las condiciones ideales que ayuden a hablar reflexivamente acerca de las observaciones y experiencias vividas” (p. 74).

En la entrevista, Taylor y Bogdan (1986) distinguen: (a) *entrevista estructurada*, cuando se da de forma abierta y el entrevistador se limita a recoger datos; y (b) *entrevista cualitativa*, mucho más flexible y dinámica, en la que encuadran las entrevistas no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

6.2.1. Pasos en la realización de la entrevista

Para planificar y desarrollar la entrevista se ha seguido un protocolo de actuación para todas las maestras, (G. Rodríguez Gómez et al., 1999). En nuestro caso lo hemos desarrollado de la siguiente forma:

- *Recomendaciones previas a la entrevista.* Siguiendo los consejos de Bogdan y Biklen (1982), nos preguntamos antes de realizar cada una de las entrevistas: “¿Qué es lo que todavía no sabemos sobre el tema que nos interesa?” (p. 149). Para contestar esta pregunta teníamos que identificar, antes de cada entrevista, el rumbo que tomaba la investigación y decidir el tipo de acción o pregunta más adecuada en ese momento.
- *Relación entrevistador-entrevistado.* El conocimiento previo y el trabajo en diferentes proyectos personales y laborales permitieron que la confianza fuera alta, otorgando una gran cantidad y calidad de información.
- *Comienzo de la entrevista.* Previamente a la grabación de la entrevista se hizo referencia a la confidencialidad de la información y el anonimato al informante, según la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de carácter personal. Asimismo, la entrevista se comenzó después de una breve charla y lectura de las preguntas para relajar la situación.
- *Situación de la entrevista.* Se realizó en el domicilio personal de cada una de las maestras, alejado de ruidos e intromisiones.
- *Periodo de tiempo.* Las entrevistas han estado fuera del horario no lectivo del profesorado. Para ello, se ha realizado durante el tiempo estival y los períodos en los que ellas mismas tuvieran ociosas.
- *Cuestiones.* Al ser una entrevista semiestructurada y focalizada en el docente, se plantearon temas personales ante los datos del diario que podían hablarse e informar con mayor claridad en la entrevista. Por esta razón, previamente revisamos los diarios de cada una de las maestras.
- *Respuesta del informante.* La relación de confianza que fue haciéndose patente a lo largo de la entrevista ofreció cada vez más información, no habiendo tabús, ni momentos de tensión. Esto hizo que las respuestas fueran fluidas y la información

rica. No obstante, se acordó que en caso de ser insuficiente se podría hacer una segunda entrevista.

- *Utilización y colocación de la grabadora.* La entrevista se grabó con una grabadora digital cerca del informante, cumpliendo otro protocolo que nos asegurara que tuviera suficiente batería, espacio de grabación y evitáramos interrupciones de cualquier tipo.

Tradicionalmente, las entrevistas se registran en audio y posteriormente se transcriben (G. Rodríguez Gómez et al., 1999). Nuestro proceso fue este mismo, una vez realizada la entrevista y grabada en un archivo digital se procedió a su transcripción en un archivo informático de texto. Como durante la entrevista hay momentos en los que se habla demasiado deprisa, el archivo de audio fue introducido en el programa Transcribe! que ralentizaría la voz y nos permitiera mecanografiar a la misma velocidad.

Stake (1995) afirma que es habitual que una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas la información sorprenda a los entrevistados por el poco contenido de sus palabras y por no reflejar lo que querían transmitir. Para evitar esto último, se pasó una copia de la transcripción al entrevistado validando la información.

6.2.2. Realización de la entrevista a las maestras

Tras consensuar el lugar, el día y la hora con cada una de las maestras para realizar la entrevista, pudimos comprobar en todas ellas que transcurrió como una conversación fluida entre dos personas, en la cual el investigador siempre era la persona que preguntaba. En nuestro caso, se ha optado por una *entrevista focalizada* (Flick, 2004). Ya que el diálogo está marcado por la acción de la práctica docente, tratando de llegar a la comprensión de la realidad. Además, la planificación de la entrevista fue totalmente abierta, por lo que se denomina *entrevista semiestructurada* o *semirrígida* en tanto que las preguntas, el modo de enunciarlas y el seguimiento de los temas pueden variar de acuerdo con el criterio del entrevistador (Flick, 2004; Hammer & Wildavsky, 1990). Una de las ventajas de esta entrevista semiestructurada es la fluidez que proporciona el diálogo, puesto que nos permiten buscar otros datos subjetivos donde el entrevistado muestre con mayor

tranquilidad sus puntos de vista. Finalmente, recurrimos al uso de una guía como formulario o esquema de cuestiones, para orientar la conversación y evitar el olvido de alguna de ellas. En las siguientes tablas se muestra la entrevista realizada a las maestras, encontrándose también reflejado en el Anexo (22) y sus transcripciones en los Anexos (23, 24 y 25).

Tabla 7

Entrevista a las maestras relacionado con el Aprendizaje Cooperativo

Aprendizaje Cooperativo	¿Utilizabas con anterioridad el aprendizaje cooperativo en el diseño de tus clases? ¿De qué manera?
	¿Cuál es tu relación actual con la metodología del aprendizaje cooperativo?
	¿Podrías definir qué entiendes desde tu punto de vista experiencial por aprendizaje cooperativo?
	¿Cómo ha sido la evolución del aprendizaje cooperativo desde su inicio hasta la actualidad en la formación integral del alumnado?
	¿Has observado si el alumnado ha mejorado académicamente a raíz de este tipo de metodologías?
	¿En cuanto a su autonomía como crees que ha mejorado? ¿Son menos dependientes de tu labor?
	Por la gran diversidad de nivel que existe en el aula, ¿Crees que este tipo de estrategias podría mejorar no solo el nivel académico, sino también lograr una convivencia un poco más justa y equilibrada?
	¿Qué aspectos reseñarías o qué efectos encuentras que consigue el aprendizaje cooperativo en el aula y no consiguen otro tipo de metodologías áulicas?
	¿Consideras que dentro de la amplia gama de métodos de enseñanza, el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa efectiva? ¿Por qué?
	Diversos autores de forma teórica, afirman que el aprendizaje cooperativo mejora las habilidades sociales y axiológicas, pero desde tu punto de vista práctico ¿Qué opinas y cómo lo has conseguido?
	¿Crees que el aprendizaje cooperativo es una utopía al que intentamos aspirar pero al que es imposible llegar debido a la mentalidad tan individualista que tenemos?
	¿Cómo se comportan ante las diferencias individuales con el resto de compañeros?
	¿El aprendizaje cooperativo es una pérdida de tiempo y retrasa a los alumnos más aventajados? O por el contrario ¿Consideras que solo se benefician los alumnos menos aventajados?
	De entre todas las estructuras que existen para implementar el aprendizaje cooperativo ¿Cuáles y por qué las consideras las más efectivas?
	En cuanto a la resolución de conflictos que te has ido encontrando en el aula ¿Cómo lo solucionan? ¿De qué forma intervienes? ¿Cuál es el protocolo a seguir? ¿Cuentan con la opinión de otros para solucionarlo?

Tabla 8

Entrevista a las maestras relacionado con la Formación del profesorado

Formación del profesorado	¿Cuáles fueron las dificultades o adversidades que encontraste ante una metodología desconocida?
	¿Crees que esta nueva experiencia en cuanto al aprendizaje cooperativo te ha servido para mejorar tus conocimientos?
	¿Contrastar dificultades con otros compañeros de profesión beneficia la labor educativa?
	¿La utilización de diarios de maestro es una forma ideal para mejorar y ajustar nuestra acción educativa?
	¿Cómo fueron los primeros pasos para introducir en aprendizaje cooperativo en el aula? ¿Cómo se lo tomaron los alumnos? ¿Has recibido apoyo por el resto de profesores?
	¿Cómo ha sido la evolución en tu formación con el aprendizaje cooperativo desde su inicio hasta la actualidad?
	¿Cómo es la participación de los alumnos en este momento?
	Realizando una evaluación ¿Cómo consideras que es el nivel actual del alumnado con respecto al nivel inicial?
	Un aspecto importante del aprendizaje cooperativo, son los equipos ¿Cómo se asignan, quién realiza las designaciones y durante cuánto tiempo permanecen? ¿Surgieron problemas en el inicio? ¿Qué ventajas presenta? ¿Y desventajas?

Tabla 9

Entrevista a las maestras relacionado con la Escuela rural

Escuela rural	¿Cómo organizas el aula unitaria desde un punto de vista práctico y efectivo a través del aprendizaje cooperativo, sabiendo que existen diferentes niveles curriculares?
	¿De forma global podrías explicar cómo trabajas con un aula unitaria?
	¿Cómo organizas los grupos de trabajo para garantizar la comunicación y el diálogo en los equipos ante un mismo contenido a desarrollar?
	¿La utilización del aprendizaje cooperativo permite una mayor atención individualizada?
	¿Respetas mejor los ritmos y posibilidades de aprendizaje?
	¿Cómo crees que se ha visto beneficiado el aula de este tipo de metodologías entre la relación interpersonal de los más pequeños y los más grandes?
	¿Son capaces de prescindir de algún alumno o en su lugar le animan y le apoyan?
	¿Consideras que prevalecen unas actitudes idóneas en este momento de aprendizaje o por el contrario solo se ven motivados por una recompensa como puede ser la nota?

La entrevista nos ha permitido llegar a conocer una serie de datos e informaciones que nos hubieran sido difíciles de aportar por otros medios de recogida de datos (Stake, 1995). Asimismo, nos ha permitido entender mejor el diario del maestro, la vida del aula,

conocer más de cerca las dificultades que se iba encontrando, como las ha ido resolviendo y como ha percibido su evolución y la del alumnado. La entrevista junto al diario han sido instrumentos que han hecho que todos los datos fueran un poco más entendibles y pudieran ser clarificados el uno con el otro.

La entrevista tuvo un carácter confidencial, por lo tanto los nombres de las colaboradoras han sido codificados utilizando los siguientes códigos para cada una de las maestras: (EN1), (EN2) ó (EJ1Y2) y el número de la respuesta ordenada cronológicamente.

6.3. El análisis de las fotografías

Para poder utilizar las fotografías se ha pedido el pertinente consentimiento familiar para su uso y publicación con fines didácticos e investigadores, evidentemente recordándoles que por ser menores de edad las fotografías serían pixeladas guardando el correspondiente anonimato. Con la debida información podríamos trabajar sobre las fotografías con total seguridad, cumpliendo la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de carácter personal. Concretamente en su artículo 4.1 cuando define:

Los datos de carácter personal solo se podrán recoger para su tratamiento, así como someterlos a dicho tratamiento, cuando sean adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con el ámbito y las finalidades determinadas, explícitas y legítimas para las que se hayan obtenido. (LOPD 15/1999, p. 43089)

6.3.1. Utilización de las fotografías

El uso de las fotografías se ha utilizado para confirmar la transcripción del diario de las maestras, ya que también pueden ser un instrumento que admite una fácil corroboración. Éstas nos permiten analizar los procesos llevados a cabo en el aula donde se trabajaba con la metodología cooperativa, explicando importantes procesos sociales, de diálogo interpersonal y tolerancia durante el transcurso de las actividades de aprendizaje cooperativo en el aula. Es cierto que consultar las fotografías como una fuente exclusiva de datos es casi imposible, pero como se fueron combinando con la información de

otros instrumentos como la entrevista al docente y los diarios del maestro permitieron interpretarse en su contexto social y educativo para describir lo que allí iba sucediendo.

Las instantáneas eran tomadas por las mismas maestras y de vez en cuando por el investigador con el móvil en cada uno de los escenarios en los que el alumnado realizaba tareas relacionadas con el aprendizaje cooperativo durante el proceso lectivo. Una vez recopiladas todas las fotografías, el investigador priorizó aquellos planos que se consideraban más útiles en relación a los objetivos de la investigación. En el Anexo (38) se muestran todas las fotos organizadas por carpetas según el aula investigada.

6.4. El cuestionario abierto al alumnado

En investigación conocer la opinión de todas las personas de la comunidad es más que imprescindible. Por ello, el cuestionario al alumnado supone un instrumento de suma utilidad para quienes toman decisiones que afectan a la colectividad y tener en cuenta también sus opiniones.

Un *cuestionario abierto* es un instrumento estructurado y flexible elaborado por preguntas, solicitando respuestas no limitadas al encuestado, puesto que resulta necesaria su argumentación con la finalidad de conocer y mejorar ante la información, las necesidades y las demandas aportadas. Desarrollado en el estudio de caso, en cada una de las aulas, puede considerarse como una *entrevista formalizada y estilizada* (Imbernón et al., 2002), que compara diversas argumentaciones. Así, Walker (1989) afirma que el cuestionario abierto “ofrece numerosas ventajas de cara a su administración, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando a la investigación la oportunidad de tener datos con facilidad” (p. 114). Aunque habitualmente este instrumento se suele pasar a grandes muestras de población, en nuestro caso fue aplicado a una muestra pequeña de encuestados, con la finalidad de hacer comprobaciones cruzadas entre aulas e intercambiar información.

6.4.1. Utilización del cuestionario abierto al alumnado

Este instrumento fue diseñado para el alumnado y respondido de forma escrita por los mismos a finales del tercer trimestre. En ellos encontramos dos utilidades que fueron: (a) la descripción de sus percepciones sociales y afectivas ante la aplicación del aprendizaje cooperativo; y (b) la interpretación académica que obtuvimos del alumnado en relación al aprendizaje cooperativo. La finalidad del cuestionario fue ampliar la información sobre los sentimientos, opiniones y experiencias del alumnado, así como, contrastar la información que nos habían proporcionado las maestras con la del alumnado. En las siguientes tablas se muestra el cuestionario realizado al alumnado de primer ciclo y el siguiente a los estudiantes de segundo y tercer ciclo, encontrándose también reflejado en el Anexo (11) y Anexo (13); juntos a sus transcripciones en el Anexo (12) y los Anexos (14, 15 y 16) respectivamente.

Tabla 10

Cuestionario al alumnado de primer ciclo de Educación Primaria

Podrías decir ¿Qué entiendes por trabajo en grupos?
¿Crees que aprendes más con las ayudas de tus compañeros?
Con respecto a este año ¿Cómo te has sentido con el resto de tus compañeros?
¿Cómo ayudas a tus compañeros cuando tienen algún problema?
¿Cómo te ayudan a ti cuando tienes algún problema?
¿Os ayudáis entre todos o hay algún compañero que se niegue?
¿Cuáles son las ventajas de que os ayudéis los unos a los otros? ¿Y las desventajas?
¿Cuáles son los aspectos que más te gustan de trabajar en grupo?
¿Cuáles son los aspectos que menos te gustan de trabajar en grupo?

Tabla 11

Cuestionario al alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria

Podrías definir ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?
¿Lo utilizáis en alguna asignatura? ¿En cuál? ¿Qué crees que aprendes con ello?
Con respecto a este año y de manera personal ¿Cómo te has sentido con el resto de compañeros?
¿Ha cambiado la relación entre vuestros compañeros desde el principio de curso hasta ahora?
¿Cómo es la relación de manera global hoy en día en tu clase?
¿Cómo es vuestra participación en las actividades del aula?
¿Cómo participan el resto de compañeros?
¿En las actividades en las que os dividís por pequeños grupos cuando planteáis estrategias o tenéis que realizar proyectos contáis con la opinión de todos? ¿Cómo lo hacéis?
¿Sí surge un problema durante el desarrollo de una actividad cómo lo solucionáis? ¿De qué forma interviene la maestra? ¿Contáis con la opinión de otros para solucionarlo?
¿Cómo se forman los equipos en el aula? ¿Eso qué ventajas tiene? ¿Y qué desventajas?
¿Dentro del grupo como atendéis las dificultades de un compañero?
¿Cuáles son las ventajas de que os ayudéis los unos a los otros? ¿Y las desventajas?
¿Cómo es la comunicación dentro de los grupos? ¿Hay alumnos que se distraen o pasan de su tarea que se le ha asignado? ¿Cuándo el resto de compañeros le dan un aviso cambia su comportamiento?
¿Qué trabajéis en equipo beneficia el rendimiento de los demás? ¿Y el vuestro?
¿Cuáles son los aspectos que más os gustan de esta forma de aprender y de enseñar?
¿Qué aspectos mejoraríais?

El problema que nos encontramos al pasar los cuestionarios se encontró en la redacción y argumentación de las preguntas y respuestas en el alumnado de primer ciclo, ya que por su edad tienden a establecer respuestas monosilábicas y carentes de justificación. Por lo que guiamos su desarrollo con preguntas mucho más sencillas y experienciales, sobre la base del aprendizaje cooperativo, evitando tecnicismos que desconcertaran su atención, aspecto que nos garantizaba que se explicarían un poco más. Además, comentamos a las maestras que se encontraban en estos ciclos que ellas mismas guiaran el proceso, realizando preguntas mucho más concretas y minuciosas que permitieran al alumnado ahondar un poco más en las respuestas, aspecto que nos permitió que los cuestionarios estuvieran cargados de información.

La realización de los cuestionarios se desarrolló en cada una de las aulas donde se había llevado a cabo el proyecto, concretamente durante el tercer trimestre. En el caso de (N2) y (J1Y2) escogieron a los alumnos que según los resultados del sociograma presentaban más problemas de socialización para que realizaran el cuestionario. Además, este mismo instrumento fue llevado a cabo por aquellos alumnos que la misma clase reconocía que tenían mejores cualidades para trabajar en grupo. Esta decisión no fue igual para la tercera de las maestras (N1), puesto que en su aula el proyecto había sido prácticamente realizado con tres alumnos no quisimos dejar a ninguno de lado. Si bien es cierto, en este último caso alguna de las actividades cooperativas fueron compartidas con el alumnado de Infantil, sin embargo por su nivel decidimos pasarlo únicamente al alumnado de primer ciclo.

Para este y los demás casos de documentación personal del alumnado se han codificado utilizando la letra (A) y el código referencial del instrumento utilizado, que especificamos en el apartado 6.2 de este mismo capítulo. Acompañado del código de la maestra (N1), (N2), (J1) ó (J2) y el número de la respuesta ordenada cronológicamente, ya que se han categorizado de manera conjunta.

6.5. Documentos personales del alumnado

Otra técnica de recogida de datos fueron los *documentos personales del alumnado*. Concretamente: (a) las fichas de trabajo individual; (b) los murales grupales; (c) los exámenes; (d) las autoevaluaciones formativas de los trabajos grupales; (e) la autoevaluación final del último trimestre; y (f) los test sociométricos realizados a principio y final de curso. Todos estos instrumentos pretenden reflejar, de manera individual y grupal, los avatares y curiosidades del alumnado respecto a las actividades de aprendizaje cooperativo. Estos instrumentos una vez desarrollados y escaneados nos permitieron conocer el proceso y evolución del aprendizaje del alumnado y evaluar de manera procesal con un carácter formativo el seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

6.5.1. Utilización de los documentos personales del alumnado

La revisión y recopilación de determinados instrumentos era diaria y en su defecto semanal, como es el caso de las fichas individuales, los trabajos desarrollados una vez por semana e incluso sus correspondientes autoevaluaciones grupales. Otros instrumentos como los exámenes o los cuadernos eran analizados en periodos más largos. Así, el análisis de sus producciones nos permitió reconducir el proceso educativo, conocer qué habían aprendido y qué aspectos les habían sido más anecdóticos como para continuar o mejorar en posteriores actividades cooperativas.

En el caso de los test sociométricos fueron representados y analizados por medio de una gráfica sociométrica, puesto que pretendían obtener de un simple vistazo las distintas relaciones entre las personas que conformaban el grupo. Además, en las mismas gráficas quisimos poner de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existían al principio y al final de la investigación. Todo ello, nos permitió obtener una visión cercana de la percepción de cada estudiante con el resto de sus compañeros y la posición o rol que cumplía cada uno de ellos en el aula. En la siguiente tabla se muestra el test sociométrico realizado al alumnado, encontrándose también reflejado en el Anexo (4), en cuanto a los resultados en el Anexo (5) y la relación entre ellos en el Anexo (39).

Tabla 12

Test sociométrico realizado al alumnado de segundo y tercer ciclo Ed. Prim.

Nombre y apellido					
Curso		Fecha		Edad	
Imagínate que el próximo curso vas a ser cambiado/a a otra clase y que algunos/as compañeros/as pueden ir contigo. ¿A quién elegirías? (Solo escribe a dos compañeros/as)					
En la misma situación anterior. ¿A quién NO querrías que fueran contigo?					
Si tuvieras que formar parte de un equipo de trabajo para realizar una actividad escolar. ¿Con quién te gustaría trabajar?					
En la misma situación anterior. ¿A quién NO querrías que fuera contigo para hacer el trabajo?					
Si tuvieras que jugar en el recreo o en la calle de tu pueblo. ¿Con quién te gustaría ir?					
En la misma situación anterior. ¿Con quién NO querrías jugar?					
Adivina quién NO te quiere a ti para trabajar.					
Adivina quién NO te quiere a ti para jugar.					
¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por?:					
Tener muchos amigos.....					
No tener amigos.....					
Su capacidad para atender y escuchar a los demás.....					
Su capacidad para resolver problemas entre compañeros.....					

En relación a la autoevaluación trimestral, se realizó a través de un cuestionario escrito formado por diversos ítems abiertos para que fueran respondidos de manera individual por el alumnado. De esa manera, la autoevaluación constituyó otra información útil con la finalidad de establecer determinadas intervenciones educativas en el aprendizaje y las actividades cooperativas, puesto que conoceríamos sus motivaciones, gustos, valoraciones sociales con el resto de compañeros y la relación con la misma maestra-tutora. En la siguiente tabla se muestra la autoevaluación realizada al alumnado, encontrándose también reflejado en el Anexo (6) y sus transcripciones en los Anexos (7, 8, 9 y 10).

Tabla 13

Autoevaluación al alumnado

NOMBRE:	CURSO:	PUEBLO:
¿Cómo te has sentido durante el desarrollo de las sesiones?		
¿Crees que has aprendido más con clases diseñadas por grupos reducidos o cooperativos? ¿Por qué?		
¿Qué es lo que más te ha gustado de los proyectos cooperativos?		
¿Ha habido algo que no te gustara de la formación de grupos cooperativos?		
¿Cómo te has sentido con tus compañeros, con respecto al curso pasado? ¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros?		
¿Crees que la cooperación genera mejores aprendizajes? ¿Por qué?		
¿Cómo ha sido tu relación con la maestra con el trabajo cooperativo?		

6.6. Observación sistemática no participante y diario del investigador

La observación del investigador se recoge como una narración o diario de exploración, puesto que trata de incorporar los miedos y adversidades no solo del profesorado sino también del investigador, tratando de contemplar todos los datos observados en las aulas de forma externa. La *observación sistemática no participante* es la comprobación atenta de una serie de fenómenos que aprovecha la imparcialidad de otra persona ajena a las protagonistas que allí participan. Según, Walker (1989) uno de los motivos que justifican la enorme utilización de la observación es que “permite acercar al investigador a estratos diferentes del proceso educativo, particularmente al profesorado y, en cierto orden, al propio alumnado” (p. 107). En esta misma línea, diversos autores (Angulo Rascó & Vázquez Recio, 2003; Sanmartín, 2003; Van Manen, 2003) distinguen dos tipos de observación: (a) la observación común; y (b) la observación sistemática. La primera es solo la mera aplicación espontánea de los avatares producidos. Mientras que la segunda es esa misma asistencia pero se aumenta la información tratando de corregir sus imperfecciones, como fue el caso de la presente Tesis Doctoral.

6.6.1. Utilización de la observación sistemática no participante del investigador

La observación del investigador realizada en determinadas sesiones solía implementar la utilización de diferentes técnicas, como el papel y el lápiz, apuntando diversos comentarios para posteriormente tratarlos con las maestras. Estos mismos comentarios arrojaban temas como los fallos percibidos en las actividades cooperativas, o simplemente, situaciones para felicitar a las maestras debido a las actitudes adoptadas con el alumnado y por ellas mismas. Previo a la realización del diario del investigador se apuntaban cortas transcripciones que son consideradas *notas de campo* en un estudio de caso (Zabalza Beraza, 2004), ya que se realizan en un folio convencional tratando de registrar a grandes rasgos las observaciones del aula, las conversaciones informales realizadas en los despachos con las maestras o las reuniones producidas entre el investigador y las maestras. Así, transcurrido un tiempo entre la observación y la redacción del diario, las notas de campo nos permitían recordar con minucioso detalle todas las ideas evitando olvidos al redactar el diario o la narración de la observación.

En relación al diario del investigador, se realizó en un cuaderno convencional donde se trataban de desarrollar con detalle todas las situaciones percibidas en el aula, los comentarios de las maestras y aquellas situaciones que ajenas a que fueran supervisadas por el investigador comentaban las maestras cuando nos reuníamos. Para ello, el mismo día de ver el caso o que sucediera un comentario, pero fuera del horario lectivo, se realizaba la descripción de lo sucedido. En cuanto a su organización, en un primer paso se registraba el día, el aula y posteriormente se elaboraba su descripción, cerrando la sesión si no se trataban más aspectos. En definitiva, el objetivo principal de este instrumento fue establecer posteriores intervenciones en las reuniones informales con las docentes, triangular la información y orientar el proceso del estudio. En el Anexo (21) se muestra la transcripción completa del diario del investigador.

Para el instrumento del diario del investigador se ha categorizado utilizando un único código (O) y el número de la respuesta ordenada cronológicamente. Es cierto que el número de observaciones fue muy

elevado en el aula (N1) y nulo en el caso (J1Y2) debido al horario lectivo y la imposibilidad de acudir a localidades distintas. Sin embargo, como las observaciones fueron transcurriendo de forma puntual y muchas de las reuniones se realizaron en grupo o de manera individual, se consideró un único instrumento personal del investigador.

7. Análisis de datos

El discurso de los datos se obtiene a través de la interacción social con los participantes y el análisis de los diversos instrumentos llevados a cabo en el estudio. Sin embargo, la información adquiere sentido en los marcos de significado e interpretación de los mismos (Blumer, 1982). Según, Angulo Rascó (1992) el propósito de cualquier investigación es el desarrollo de una teoría, donde la práctica referenciada y guiada devuelva una imagen profunda de la realidad estudiada. Nuestra intención en la investigación, durante este proceso, no trata de probar una teoría como es el aprendizaje cooperativo, sino identificar temas y construir interpretaciones avaladas por los datos. Es decir, que el tipo de trabajo desarrollado entre los hallazgos del investigador y sus colaboradores definan nuevos caminos de transformación.

G. Rodríguez Gómez et al. (1999) entienden cuando dicen que el “tratamiento de los datos tiene como fin la extracción de un significado relevante en relación con un problema a investigar” (p. 200). Con otras palabras, el análisis tiene que ser concurrente con la recolección de datos (Bogdan & Biklen, 1982; Imbernón et al., 2002). Es por ello, que el trabajo metodológico debe construirse en tres niveles diferentes. Cada uno de ellos corresponde a una etapa de trabajo en la investigación distinta y cada vez más concreta para presentar las particularidades de la recolección de la información (Bertely, 1994; Bogdan & Biklen, 1982; Gil, 1994; Imbernón et al., 2002; Rockwell, 1987; Taylor & Bogdan, 1986; P. Woods, 1987). A continuación, se exponen los tres niveles de la investigación.

7.1. Primera etapa de la investigación

El primer nivel de cualquier investigación se caracteriza por la aproximación general al campo problemático del estudio. Este nivel tiene como objetivo definir el tema y establecer las preguntas que van a guiar la investigación, apreciar la naturaleza de las prácticas pedagógicas en el aula y buscar las mejores estrategias metodológicas que desvelen la realidad.

Una vez definido el problema de la investigación, en nuestro caso, se procedió a seleccionar el campo de acción y los colaboradores, quienes se convertirían en los protagonistas del estudio. A partir de aquí, se realizaron las negociaciones y permisos necesarios con las personas responsables e implicadas. Posteriormente, los datos producidos por todos los instrumentos utilizados sufrieron un proceso de codificación, buscando las regularidades temáticas y sus contenidos emergentes, o sea, una selección de categorías que nos favorecieron su consecuente tratamiento. Estas categorías son entendidas como patrones clasificadores (Imbernón et al., 2002), un paso importante para ordenar los datos de forma coherente, contigua, completa y lógica que tendría lugar en su análisis y tratamiento posterior (P. Woods, 1987).

Así, a partir de todas las transcripciones realizadas se identificaron las categorías de la investigación, un proceso progresivo en el cual se hicieron cada vez más finas y específicas, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 14

Categorías temáticas de los datos

Aprendizaje cooperativo	Formación del profesorado	Escuela rural
Definición y características del aprendizaje cooperativo	Las reuniones individuales y colectivas para la transformación	Organización de un aula multigrado desde la cooperación
Evolución de las potencialidades del alumnado	Ciclos de Investigación-Acción en los centros	Organización del aula para garantizar la comunicación entre el alumnado
Estructuras para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula	Contraste de experiencias entre el profesorado	El trabajo de un maestro en un aula multinivel desde un enfoque cooperativo

Autonomía y cooperación de trabajo	Desarrollo de una misma concepción teórica	Motivación y apoyo entre el alumnado de diversas edades
Relaciones intersubjetivas en el aula	El diario estructurado del maestro	Atención a la diversidad
Atención a la diversidad	El diario como guía de discusión ante los problemas encontrados	Formación de un maestro de escuela rural
Claves para trabajar el aprendizaje cooperativo de forma satisfactoria	La formación continua relacionada con los problemas del propio aula	
Experiencias, evolución y dificultades con la cooperación		
Resolución de conflictos y convivencia		
Motivación y apoyo entre el alumnado		
Recompensas al grupo		

Codificada la información, nos encontramos con que las categorías seguían siendo demasiado amplias, con lo que requiso de un nuevo proceso de categorización. De acuerdo con Angulo Rascó (1992) considera como “a los datos obtenidos hay que acosarlos a interrogantes, desentrañar su significado, interpretarlos, puesto que los datos nunca hablan por sí mismos” (p. 105). De este modo, lanzamos la redacción de preguntas categóricas que permitirían extraer de forma mucho más clara los resultados de la investigación, siendo las siguientes:

Aprendizaje cooperativo:

- ¿Qué se entiende por aprendizaje cooperativo? ¿Qué lo distingue de un trabajo en grupo? ¿Sus características son esenciales para trabajar con éxito el aprendizaje cooperativo?
- ¿Cómo es la percepción de la maestra hacia el aprendizaje cooperativo? ¿Hay una evolución y transformación en la manera de proceder desde su inicio hasta el final?
- ¿Condicionan las estructuras de aprendizaje cooperativo en el aprendizaje del alumnado? ¿Y para el intercambio de conocimientos?
- ¿Cómo se introduce el aprendizaje cooperativo en un aula en el que se desconoce este tipo de metodologías? ¿Cómo se

elaboran las actividades de enseñanza-aprendizaje con un enfoque cooperativo?

- ¿Es la recompensa un refuerzo positivo en la educación de nuestros alumnos? ¿Y para que se produzca intercambio de conocimientos?
- ¿Es el alumno un agente de conocimiento para el resto de sus compañeros? ¿Cómo se realiza la tutorización entre el binomio docente-discente para que ellos se conviertan en verdaderos tutores de sus compañeros? ¿Cómo pasa el alumno de una mentalidad individual y competitiva a una colectiva y cooperativa?
- ¿Cuáles son las dificultades y obstáculos que podemos encontrarnos al aplicar una metodología cooperativa? ¿Podemos nosotros solos introducir una metodología que exige la implicación conjunta de nuestro alumnado?
- ¿Cuáles son las claves o premisas que un maestro tiene que tener en cuenta para aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula?
- ¿La cooperación es una estrategia eficaz en la escuela? ¿Cuándo se implementa en más de un área curricular se aceleran los resultados del alumnado? ¿Los resultados se observan a corto o a largo plazo?
- ¿Existe un interés en el centro por desarrollar una línea de actuación común para el aprendizaje del alumnado?

Educación en valores:

- ¿Cómo ha ido cambiando la relación interpersonal entre el alumnado de diferentes edades? ¿Cómo es la convivencia en el aula después de introducir una metodología cooperativa?
- ¿Cómo se produce la motivación, la ayuda y el apoyo entre los alumnos?
- ¿Cómo ha ido evolucionando la autonomía de trabajo por parte del alumnado?
- ¿Cómo se atienden los conflictos en el aula? ¿Existen protocolos de actuación para dirimir los problemas en clase? ¿Los argumentos se realizan de forma democrática por ambas partes? ¿Se considera importante aprender a resolver conflictos desde la escuela?

Educación inclusiva:

- ¿Qué es lo que mueve a una persona a interactuar con otra cuando descubre que un compañero tiene problemas? ¿Ambos mejoran académicamente? ¿Y su socialización?
- ¿El aprendizaje cooperativo puede ser una estrategia eficiente para trabajar e incluir las diferencias curriculares? ¿Es el aprendizaje cooperativo un impulso de optimismo en las diferencias de aprendizaje?
- ¿Qué medidas se adoptan para atender la diversidad del alumnado? ¿El aprendizaje cooperativo respeta los ritmos y posibilidades de cada alumno y alumna?
- ¿De qué forma una metodología cooperativa hace que se aceleren las posibilidades de un alumno, respetando sus particularidades?

Formación del profesorado:

- ¿Es la experiencia un factor determinante a la hora de implementar una metodología desconocida como es el aprendizaje cooperativo?
- ¿Es efectivo crear dinámicas de contraste de experiencias o de coordinación entre los docentes?
- ¿Cuáles son los recursos pedagógicos que dispone un maestro para el aprendizaje entre compañeros? ¿La Investigación-Acción centrada en el diálogo y la socialización de los problemas en el aula es una oportunidad de formación profesional?
- ¿Qué tipo de situaciones generan una reflexión en la labor educativa del docente?
- ¿Encuadrar los problemas educativos con una misma concepción teórica sería una solución para dar respuesta a nuestras inseguridades?
- ¿Es efectiva la utilización de los diarios del maestro en la formación continua de un profesional? ¿La información recogida puede ser un guión de debate y discusión entre compañeros?
- ¿Compartir experiencias cambia las relaciones entre los compañeros? ¿Y con el alumnado?

Escuela rural:

- ¿La cooperación es una estrategia eficaz en la escuela rural?
- ¿Qué es ser tutor de un aula multigrado? ¿Cuál es la dinámica de funcionamiento de un maestro en este tipo de contextos?
- ¿Cómo se atiende las aulas multigrado con una metodología cooperativa? ¿Cómo se respeta la diversidad en un aula multinivel desde un enfoque cooperativo?
- ¿Cómo puede formarse un maestro de un aula multinivel? ¿Compartir experiencias y dificultades desde un mismo bagaje teórico puede ser una fuente de retroalimentación que permita la transformación de un aula?

7.2. Segunda etapa de la investigación

Durante esta etapa, el objetivo fundamental se concreta en focalizar la investigación en aquellos datos que puedan emitir significados contundentes y relevantes para el investigador, el centro y la comunidad científica. En palabras de Santos Guerra (1993) se entiende este nivel como “la focalización de un estudio que cambia la lente del objetivo y pasa de una visión amplia a otra de ángulo mucho más pequeño” (p. 112).

Debido a la concreción que reclama esta etapa en el estudio de una investigación, una vez identificadas las categorías generales, se procedió a clasificar el material con ayuda de un programa informático. Como únicamente se tenía experiencia con el programa Atlas-ti 6.2, especializado en el análisis cualitativo, optamos por su utilización, ya que el conocimiento del mismo optimizaría tiempo y esfuerzo. Una vez decidida la utilización del programa informático Atlas-ti 6.2, la elección de las categorías fue un proceso que se mantuvo constante durante toda la segunda fase de la investigación. Esto nos permitió limitar las unidades de significado en los diferentes textos, asignándoles un código conceptual asociado a una categoría en aquellos comentarios relacionados con la misma temática. En la siguiente tabla se muestran las categorías utilizadas en el programa informático, encontrándose de forma detallada su definición y transcripción en los Anexos (36 y 37) respectivamente.

Tabla 15

Enumeración de las categorías utilizadas en el Atlas-ti 6.2

Actividades de ampliación	Evolución
Aprendizaje cooperativo	Formación del profesorado
Aprendizaje significativo	Grupos en el aprendizaje cooperativo
Aula multigrado	Habilidades interpersonales
Autonomía	Instrumentos de reflexión
Características del aprendizaje cooperativo	Interacción promotora
Claves para implementar el aprendizaje cooperativo	Interdependencia positiva
Contenidos para distintos niveles curriculares	Interdisciplinariedad
Definición de aprendizaje cooperativo	Primeros pasos del aprendizaje cooperativo
Dificultades en el aprendizaje cooperativo	Procesamiento grupal en el aprendizaje cooperativo
Educación en valores	Proyecto de aprendizaje cooperativo
Educación inclusiva	Recompensa
Efectividad del aprendizaje cooperativo	Resolución de conflictos
Estructuras del aprendizaje cooperativo	Responsabilidad individual

Cada uno de los bloques categóricos quedaron constituidos por muy diversos comentarios, que entendíamos que daban respuesta a cada una de las preguntas categóricas que nos habíamos planteado en la fase anterior. Esto fue un proceso prioritario con la finalidad de canalizar la información y guiar el discurso de una manera razonable. De manera que utilizando el Atlas-ti la información fue desgranándose en fragmentos reducidos con significados propios.

De las opciones que permite el programa Atlas-ti 6.2, para extraer las transcripciones en un mismo documento pero clasificado, se ha utilizado la codificación de todos los comentarios, evitando la necesidad de imprimir el texto completo y realizar anotaciones o comentarios de texto a mano. Al generar un elevado número de códigos, por sus comentarios, que hacían referencia a una misma categoría y que podrían hacer más compleja la tarea de la interpretación, hemos validado la opción que presenta el programa de agrupar los códigos en un solo documento y que posteriormente pudiéramos relacionar temáticamente. Así, todas las transcripciones

de los distintos instrumentos fueron pasando por el mismo filtro digital del Atlas-ti 6.2, identificando ideas, comentarios y posibles conceptos que dieran pie a su tratamiento. Sin embargo, no todos los instrumentos pudieron pasar por este programa informático. Los sociogramas una vez analizados presentan la característica de mostrar las relaciones existentes entre los participantes de una manera gráfica, aspecto por el cual decidimos hacerlo a mano.

Llegados a este punto definiremos los códigos que se han utilizado en los diferentes instrumentos y que servirán para enumerar los comentarios durante el discurso:

Tabla 16

Codificación de los instrumentos

Instrumento	Código utilizado			
Diario estructurado y documentos personales del maestro	DmN1	DmN2	DmJ1	DmJ2
Entrevista focalizada al maestro	EN1	EN2	EJ1Y2	
Cuestionario abierto al alumnado	Letra AC acompañado del código de la maestra. Por ejemplo: ACN1			
Recogida de documentos personales del alumnado	Letra AD acompañado del código de la maestra. Por ejemplo: ADN1			
Observación sistemática no participante del investigador	O			

7.3. Tercera etapa de la investigación

En esta tercera y última etapa de la investigación, lo verdaderamente importante es elaborar ensayos con la información obtenida para integrar la triangulación entre las categorías, también llamadas *códigos émicos* o *comentarios de los participantes* (Spindler & Spindler, 1992). A partir de aquí, los conceptos desarrollados por el investigador y los comentarios de la comunidad educativa se pueden engarzar con los conceptos obtenidos en la literatura que permitirán verificar o discrepar la teoría.

En nuestro caso nos encontramos con un problema durante esta etapa para elaborar el informe de la investigación, y es que no existe un

modelo único para describir y reportar la información cuando nos encontramos en una metodología de tipo cualitativo. Si bien es cierto, existen muchos textos sobre cómo trabajar la metodología, pero se encuentra poca información sobre el formato, la guía o las sugerencias de estilo que se deben guardar cuando se analiza el discurso de la investigación (Atkinson, 1991). Por ende, se decidió presentar el marco de análisis bibliográfico paralelamente a los datos obtenidos en el estudio. De manera que el informe se elaboró siguiendo las sugerencias de Erickson (1989) quien considera que sobre el comentario interpretativo le seguiría un comentario de un autor (re)conocido en la literatura. Esta técnica nos sirvió de gran utilidad para discutir y corroborar el significado más general de los datos presentados con la teoría.

El discurso elaborado fue decisivo para la valoración que hiciéramos del trabajo realizado y la extracción de las conclusiones que tratarían de resolver los interrogantes planteados. Según, Imbernón et al. (2002) un mal informe puede echar por tierra cualquier esfuerzo metodológico previo, por muy sistemático y profundo que éste haya sido. Así, teniendo en cuenta las consideraciones de Imbernón forma y contenido estuvieron correlacionados y justificados en relación con el texto, que no solo trató de transcribirse y anunciar una serie de datos, sino que también intenta convencer que lo que se presenta es correcto ante una realidad que pretende retratar y transformar (Atkinson, 1991).

8. Ética en la investigación

Las razones éticas en la investigación aparecen justificadas en el momento en el que el investigador se ve obligado a tomar decisiones que requieren un posicionamiento moral acerca del proceso de la indagación. Según, Stake (2006) estas situaciones morales son identificadas como *elecciones éticas*, mostrando una elevada sensibilidad ante las repercusiones que su investigación puede conllevar en las personas que quiere analizar.

A continuación, queremos detallar las pautas metodológicas que se utilizaron para iniciar la investigación, tratando de justificar en todo momento el cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de Protección

de Datos de carácter personal, en lo concerniente a la información de los informados en su artículo 5.1. Además, siguiendo los consejos en el código ético de la BERA (2011) justificamos sus directrices para la investigación educativa como:

Acceso al campo y consentimiento. Una vez seleccionado el centro donde pretendíamos que recayera la investigación, se elaboraron informes que pidieran permiso tanto a la directora del centro como al claustro de profesores a quienes propondríamos en reto. De forma que pasados unos días encontramos una respuesta positiva en tres de las maestras de todo el elenco de profesores del CRA. Así que aprovechando su interés les informamos en qué consistía el trabajo, la duración, sus finalidades, cómo y donde se llevaría a cabo la investigación, cómo sería el estudio y asesoramiento con el alumnado y la información que deberían transmitir a las respectivas familias de los estudiantes.

Negociación e información. Al comienzo de la investigación en una de las reuniones del centro, se paso un documento donde se les informaba de manera detallada lo que íbamos a realizar. Con el posterior consentimiento e información los maestros implicados aceptarían su compromiso de ayuda a nuestra investigación. Las maestras que se vieron implicadas aprovecharon una de las reuniones informativas de principio de curso para transmitir a las familias en qué consistía el proyecto a investigar.

Anonimato. En la investigación la única curiosidad son los hechos y las experiencias más que la supervisión de las responsabilidades de las personas que pudieran estar participando. Por tanto, el nombre de la localidad, el colegio, las maestras y el alumnado se ha omitido con el fin de que nadie pudiera ser reconocido. Para ello, los lugares y las personas se han codificado utilizando distintos códigos, ofreciendo una gran cantidad de información para el lector de la tesis pueda identificar sin demasiadas dificultades el tipo de participante, pero no reconocerlos.

En el caso de las maestras se codificaron con diversas letras, elegidas aleatoriamente una para cada una: (N1) pertenece a una de las localidades del centro agrupado, concretamente un aula dividida que

cuenta con la presencia de alumnado de Infantil y primer ciclo de Educación Primaria; (N2) pertenece a la misma localidad pero el aula acoge al alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria; en el caso de la siguiente docente como era tutora de un aula y maestra de Educación Física de otra clase, la diferenciamos con (J1) para el aula donde es especialista; y (J2) donde se encuentra como tutora de grupo. La razón estriba en que aunque al principio solo nos interesaba su labor como profesora en el área de Educación Física, puesto que era la asignatura curricular que nos faltaba para completar todas las temáticas, nos dimos cuenta que los resultados no serían los mismos en una clase con mayor continuidad, puesto que una posible transferencia metodológica tendría una mayor eficacia en sus alumnos tutorizados. Una cuestión que analizamos con la misma maestra pero en dos situaciones diferentes.

Para guardar el anonimato del alumnado siempre comenzaremos su designación con la letra (A). La siguiente letra en su codificación hace referencia al código del instrumento que señalamos más adelante de este apartado y, finalmente el código de la maestra por quien es tutorizado. En cuanto al ciclo y el curso donde se encuentra no lo hemos codificado para no crear confusiones, puesto que hay alumnos de diferentes grados en un mismo espacio.

Como podemos comprobar cada instrumento fue codificado con los códigos que acompañan a la localidad-maestra de quien procede la información, esto nos permitía identificar la procedencia documental de los datos aportados. En todos ellos le acompaña otra letra (P) junto con la numeración ordenada cronológicamente de la transcripción.

Para aclarar esta enrevesada codificación proponemos la siguiente tabla de instrumentos y códigos utilizados.

Tabla 17

Codificación de los instrumentos

Instrumento	Código	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
Diario estructurado y documentos personales del maestro	Dm	DmN1P123	Diario de una de las maestras, párrafo 123
Entrevista focalizada al maestro	E	EN1P123	Entrevista a una de las maestras, párrafo 123
Cuestionario abierto al alumno	C	ACN1P123	Cuestionario de uno de los alumnos, en la clase de la maestra, párrafo 123
Documentos personales del alumnado	D	ADN1P123	Documentos de uno de los alumnos, en la clase de la maestra, párrafo 123
Observación sistemática no participante del investigador	O	OP123	Observación, párrafo 123

Confidencialidad y revisión constante de los datos con los colaboradores. Las afirmaciones y el diagnóstico del alumnado con mayores dificultades aportado por las maestras que pudieran descubrirles o generar problemas han sido omitidas. Así como los comentarios que han solicitado que no formen parte del contenido de la investigación. Al mismo tiempo, los nombres de aquellos alumnos que por confusión se han mencionado durante las entrevistas y los diarios del maestro tampoco aparecen transcritos en los documentos de texto. Este punto mantiene una fuerte relación con una de las normas del código BERA (2011) en lo concerniente al derecho de retirar la información que pudiera recaer de forma negativa en los participantes. Al mismo tiempo, queda contemplado en la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de carácter personal. Concretamente en su artículo 3.f y 5.1.d respectivamente, cuando considera:

El tratamiento de la información que se obtenga no puede asociarse a persona identificada o identificable. (LOPD 15/1999, p. 43088)

Queda la posibilidad de ejercitar derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición. (LOPD 15/1999, p. 43089)

Legalidad. Durante el transcurso de la investigación no se ha cometido ninguna acción ilegal, ni tampoco se ha tenido conocimiento de ellas.

Profesionalidad. En todo momento se ha explicitado con claridad cuál ha sido la actuación del investigador pudiendo comprobar su comportamiento ante las maestras, el alumnado y en el campo de estudio.

Además de estas cuestiones metodológicas, la ética busca aspectos que lleven al bien común, de ahí la elección transformadora de esta investigación. En definitiva, Angrosino (2012) afirma que todas las pautas éticas que deberíamos mantener en la investigación se encuentran relacionadas con la ética social como la negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso. Debido a la polifacética temática que reuníamos en la investigación, como era: el aprendizaje cooperativo, la educación inclusiva, la educación en valores, la formación del profesorado y la escuela rural; al reflexionar continuamente debíamos informar a las maestras de la participación y la emisión de los resultados que pudieran irse aconteciendo.

9. Criterios de rigor en la investigación

A medida que avanza la investigación es necesario explicitar los criterios de calidad que darán rigor a los resultados finales. Guba (1983) sostiene que para que un trabajo de investigación dentro del enfoque naturalista o interpretativo obtenga el criterio de rigor que se merece tiene que guardar una serie de términos y procesos: (a) credibilidad; (b) transferibilidad; (c) dependencia; y (d) confirmabilidad. Aspectos que iremos desgranando a continuación.

9.1. Credibilidad

En cuanto al término de *credibilidad* se refiere al criterio de verdad y aceptabilidad de los resultados de la investigación, contrastando su certeza con las diferentes fuentes de información. De esta manera, la relación entre los datos recogidos y la realidad tienden a ser aún más

coincidentes ya que guardan la misma estructura. Así, la veracidad de los resultados mantuvieron los siguientes pasos:

Trabajo prolongado en el campo. Para producir y comprobar percepciones sobre un estudio es necesario permanecer durante un periodo de tiempo. El presente trabajo se extiende durante un curso académico y se realizó en su totalidad de forma diaria. Esto supone un tiempo bastante elevado de contacto con el contexto a investigar, siendo las maestras quienes iban transcribiendo en un diario lo que en su aula se producía. Esta misma información pudo verse ampliada con la presencia y observación no participante del investigador de forma asidua en las aulas.

Observación persistente. Se trata de identificar cualidades y características esenciales en el contexto que eliminen de forma radical los juicios personales. Las interpretaciones y transcripciones realizadas día a día por cada una de las maestras, las reuniones prolongadas con el investigador en torno a los datos registrados y la observación realizada por el investigador permitieron entrar en un continuo proceso de reflexión-acción. Lo que permitió no solo mejorar la práctica diaria, sino también identificar las cualidades perseverantes del aprendizaje cooperativo en el aula; ya que todas y cada una de las estrategias se pusieron ante juicio en el grupo de investigación-acción que estábamos realizando entre el investigador y las maestras.

Juicio crítico con los compañeros y el investigador. Con el siguiente proceso se proporciona la oportunidad de comprobar los avances y exponer las preguntas que resulten de interés en el contexto de acción. La relación compartida entre el investigador y las maestras en las reuniones de investigación-acción celebradas se produjo la reflexión que en numerosas ocasiones sirvió de guía para las actuaciones siguientes y plantearnos nuevas cuestiones, contrastando de qué manera se debía enfocar el aprendizaje cooperativo.

Triangulación. Con el uso de diferentes fuentes y perspectivas se trata de contrastar y dar fiabilidad a los datos e interpretaciones. En este caso se cuenta con diversas formas de recogida de datos descritas en la metodología, no solo instrumentos aportados por las maestras como es

el diario del docente, sino también por el alumnado y el investigador que permitió converger en muchos puntos de la información.

Recogida de material de adecuación referencial. Se recogieron múltiples materiales que permitieran contrastar el resto de la información, como por ejemplo: los exámenes, los murales, los trabajos colectivos, las fichas individuales, los cuadernos del alumnado, las fotografías de las sesiones tomadas durante el transcurso normal de la clase... Todo ello, para verificar el resto de información recogida.

Comprobación con los participantes durante el estudio. Los datos e interpretaciones se fueron transmitiendo a cada maestra con el objetivo de validar la información y demostrar las comprobaciones que se iban realizando. Así, pudimos comprobar como la investigación se iba alterando como resultado de los feedback elaborados por parte del investigador y las participantes. Esta constante comunicación ante una misma realidad nos permitió ir transformando las aulas, respetando el ritmo que iba produciendo cada una de las maestras.

Establecer la corroboración o coherencia estructural. Tras la elección metodológica y la selección de los instrumentos que iban a recabar la información de la investigación, se intentó conseguir una coherencia interna capaz de evitar contradicciones. Así, la revisión de los informes y de los diarios se realizó en cada uno de los trimestres, evaluando la coherencia argumental y experimental que sincronizaba el trabajo de las maestras con la relación lógica que debía tener la investigación.

Comprobación con los participantes después del estudio. Una vez terminado el informe de la investigación, las maestras participantes leyeron el documento dando su visto bueno al contenido y a las conclusiones. Además, este mismo aspecto se realizó cuando transcribimos las entrevistas llevadas a cabo.

9.2. Transferibilidad

Otro de los procesos que dieron rigor a la investigación son los criterios de *transferibilidad*. Aspecto que intenta desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general a variabilidad de contextos, posibilitando la transferencia de los resultados a realidades similares o análogas. La obtención de una abundante recogida de datos en cada caso, pretende ser representativa para maximizar la calidad de la información, ofreciendo su aplicación en diversidad de contextos. Según, Goetz y LeCompte (1988) esta recogida de datos permite comparar realidades con otras susceptibles de transferir.

En la presente investigación, la repetición del estudio en tres aulas con la misma práctica metodológica ha permitido establecer un grado de consistencia de los resultados, independientemente del contexto, la edad y el género de los participantes.

Tabla 18

Criterios de transferibilidad

Caso	Edad	Número de alumnos en el aula	Género	Tipología de escuela	Entorno	Etapas educativas	Contexto social
N1	5-7	3-4	H/M	Pública	Rural	Infantil y primer ciclo de primaria	Medio/bajo
N2	7-13	7	H/M	Pública	Rural	Segundo y tercer ciclo de primaria	Medio/bajo
J1	8-10	12	H/M	Pública	Rural	Primer y segundo ciclo de primaria	Medio/bajo
J2	10-13	9	H/M	Pública	Rural	Tercer ciclo de primaria	Medio/bajo

Para conseguirlo, se han utilizado las siguientes estrategias metodológicas:

Muestreo teórico. Se ha realizado un marco teórico detallado sobre diferentes publicaciones y fuentes literarias relacionadas con el objeto de estudio de la investigación. De forma que maximizaría la cantidad de información sobre los aspectos que antes se habían investigado y ahora estamos trabajando.

Recolección de abundantes datos descriptivos. Uno de los aspectos importantes en cualquier investigación es la presencia abundante de información. Como se puede ver en los anexos, se han transcrito los diarios de las maestras durante un año académico, obtenido varias decenas de fotografías, recogido documentos de clase del alumnado durante el mismo tiempo, realizado entrevistas, etc. En todos estos casos, al recoger datos durante un periodo tan prolongado de tiempo permitió que la información acumulada fuera muy grande, más aún cuando está en relación con otros instrumentos.

Descripciones minuciosas del contexto. En el apartado 4.1 del presente capítulo se ha realizado una descripción detallada del contexto en el que se ha realizado el trabajo de investigación. De esta forma se puede conocer con detalle donde se ha realizado el proceso de estudio para poder ser relacionado con otros contextos. Según, Goetz y LeCompte (1988) para transferir los hallazgos es necesario realizar una descripción precisa del contexto, especificando las características del mismo y de esta forma establecer juicios de correspondencia.

9.3. Dependencia

Ante el criterio de *dependencia*, nos indica la preocupación por la estabilidad de los datos y de la información. Para ello, se utilizaron las siguientes estrategias:

Métodos solapados. Durante el transcurso de la investigación se usaron diferentes instrumentos de recogida de datos, con perspectivas totalmente distintas pero donde la información pudiera ser coincidente. Este planteamiento se utilizó para superar insuficiencias en los métodos más individuales, como: el diario y la entrevista al maestro sería complementado con el cuestionario, los documentos

personales del alumnado, el test sociométrico y las autoevaluaciones trimestrales.

Establecer pistas de revisión. En el apartado 6 del capítulo de metodología se ha descrito con detalle los pasos dados en la investigación. Esto unido a los anexos, en donde se encuentran los datos sin categorizar permite a otros investigadores poder revisar el trabajo llevado a cabo.

Revisión de un observador externo. En este caso la revisión se ha realizado por parte de mi tutor de Tesis Doctoral, teniendo cuidado de que la investigación estuviera dentro de los procesos tradicionalmente aceptados. Además, su experiencia en la escuela rural, el aprendizaje cooperativo y profesional que utiliza los diarios como instrumento de reflexión sobre su aprendizaje y el de su alumnado fue un gran referente para guiar el estudio.

9.4. Confirmabilidad

Finalmente, la *confirmabilidad* trata de demostrar la veracidad de los datos y la información obtenida, que pueda ser corroborada por otras vías y personas. El papel del investigador, no solo como observador no participante en el aula, sino como conductor de la formación del profesorado, permitió llegar a un grado de complicidad en el grupo y fiabilidad de los datos. El papel del investigador trató de no interferir en los resultados, ya que se mantuvo una actitud vigilante para que fluyeran los juicios. Ese “ir hacia los sujetos” de forma transparente y sincera que denomina Imbernón et al. (2002), permitió la apertura confiada de las maestras hacia las conclusiones del proyecto.

Para garantizar la neutralidad del análisis, los pasos estratégicos en la investigación fueron:

Triangulación. Se han recogido datos procedentes de diferentes técnicas e instrumentos, desde la perspectiva del alumnado, el profesorado e incluso del investigador. Esto hace que todos los datos estén contrastados desde diferentes fuentes y personas. Así, podemos llegar a comprobar cómo un mismo hecho se contrasta desde

diferentes instrumentos y protagonistas, con el único objetivo de establecer una convergencia en los datos obtenidos.

Ejercicio de reflexión y revisión por un observador externo. Hay que tener en cuenta que toda investigación reclama de una supervisión y revisión externa, un hecho que fue controlado por el tutor de tesis. De forma que ha sido leído por un doctor experto en aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta sus valoraciones en el texto final, acudiendo en su ayuda cuando surgían dudas sobre las actividades y afirmaciones que pudieron ser solucionadas al momento.

9.5. Otros criterios de validación

Además de los criterios de rigor que estima Guba (1983), se ha tenido muy en cuenta un quinto criterio de credibilidad. Según, Lather (1986) se relaciona con la *validez catalítica*, la cual consiste en que un proceso de investigación proporcione a los participantes los medios oportunos como para transformar y mejorar su realidad. Dentro de esta misma línea, Elliot (1986; 1990) hace referencia a la *validez externa* y a la *validez interna* de una investigación. La primera de ellas presenta una perspectiva vital y personal que puede ser interesante para compañeros y compañeras que se acerquen al aprendizaje cooperativo en un entorno rural. Con este trabajo se establece un relato en el que se puedan ver identificados y poder aprovechar las conclusiones para tener un desarrollo profesional mucho más rápido. En cuanto al segundo criterio, al trabajar en grupo y de manera colaborativa con las maestras, el conocimiento que surgía de la investigación era aplicado para la transformación del contexto y de las personas que interactuaban. Esta tarea, en un enfoque interpretativo trata de suministrar un marco formativo dentro del cual los colaboradores pueden ver como su experiencia se ve modificada mes a mes.

Como podemos observar, todos los criterios de rigor se complementan y convergen en un mismo procedimiento de triangulación, a través del cual las fuentes, los sujetos y los instrumentos se revuelcan unos sobre otros para engendrar la credibilidad de esta investigación cualitativa.

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Yo aprendí por prueba y error, pagué el precio. Tuve que encontrar la manera de ser hombre y profesor, precisamente con eso estuve luchando treinta años. (McCourt, 2006, p. 29)

1. Introducción

En el presente capítulo se expone el análisis de los datos recogidos. En primer lugar, se expondrá el análisis de los datos vinculados con la metodología cooperativa, desde la comprensión hasta su puesta en práctica. En segundo lugar, trataremos las consecuencias conseguidas en el alumnado tras la aplicación del aprendizaje cooperativo. Con respecto al tercer apartado, trataremos de exponer la formación del profesorado cuando aplica una metodología desconocida e introduce la reflexión diaria para mejorar la calidad educativa en el aula. Por último, abordaremos el funcionamiento que presenta un aula multigrado mediante un enfoque cooperativo e inclusivo.

2. Comprensión y puesta en práctica del Aprendizaje Cooperativo

En este apartado se muestra la realidad vivida y sentida de las maestras y el alumnado en relación al aprendizaje cooperativo, así como la evolución producida hasta conseguir los resultados esperados. En definitiva, queremos analizar cómo, qué, de qué manera, cuáles y por qué se producen cambios académicos y sociales cuando se trabaja

en un aula por medio de una metodología de aprendizaje cooperativo, una estrategia didáctica que a pesar de requerir una formación tanto en el alumnado como en las maestras, marcó una línea de trabajo eficaz.

2.1. ¿Qué entienden las maestras y el alumnado por Aprendizaje Cooperativo? Una aproximación conceptual bajo la experiencia

Como analizamos en el Capítulo II Aprendizaje Cooperativo, no existe una única definición en torno a lo que significa aprendizaje cooperativo, pero en cualquier caso, existen una serie de rasgos identificadores que se encuentran localizados en esta metodología. A partir de esta premisa, todas las maestras fueron adquiriendo una aproximación conceptual de aprendizaje cooperativo:

Pues entiendo que es un tipo de metodología que a un nivel social desarrolla un abanico de contenidos, desarrolla el lenguaje y desarrolla la autonomía. En definitiva, creo que es una metodología donde trabajan todos juntos y llegan a conseguir un objetivo común. (EN2P3)

Es un aprendizaje mutuo, [...] donde los alumnos pueden o no conseguir el objetivo final. (EJ1Y2P6)

En todas esas definiciones se entiende que la metodología de aprendizaje cooperativo es capaz de conseguir metas personales desde la colectividad. Una estrategia que demuestra que el diálogo es el mejor instrumento para transmitir y enjuiciar conocimientos. Además, las maestras dejan claro como a partir de la cooperación se potencian otro tipo de aprendizajes que afectan al campo más axiológico y humano de las personas, en su dimensión social, efectiva y emocional.

Además, una de las maestras añade como el aprendizaje cooperativo tiene la particularidad de mejorar el aprendizaje no solo individual, sino también del elenco de actores que forman el equipo:

Después de trabajar con esta metodología se podría definir como un aprendizaje en el que todos los niños deben trabajar para conseguir el mismo objetivo de distintas formas pero que el

aprendizaje sea conjunto. Es decir, que aprendan los unos de los otros y que enseñen los unos a los otros, donde además se fomentan valores, actitudes, etc. (EN1P4)

En definitiva, el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de estrategias donde la clave se encuentra en el diálogo:

El aprendizaje cooperativo es la información compartida.
(ACJ1P1)

En esta misma línea, se manifiesta otra característica principal del aprendizaje cooperativo, la heterogeneidad de culturas y conocimientos:

Mantienes un criterio de heterogeneidad y diversidad en el aula.
(EN1P66)

La aproximación que desarrollaron las maestras en torno al concepto de aprendizaje cooperativo nos llevaría a corroborar como esta metodología supone una “situación en la que se trabaja junto a otros para lograr un conocimiento” (Velázquez Callado, 2013, p. 41). Una definición que sienta las bases de lo que es el aprendizaje cooperativo apuntando que el empleo de grupos reducidos debe permitir que “el alumnado trabaje junto para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1999, p. 14). Un trabajo que implica de la contribución de todos y cada uno de los participantes, movilizandolos recursos de los que disponen (Onrubia, 1997). En todos estos casos los componentes de un equipo se convierten en interdependientes y comparten un mismo espacio de acción, unos objetivos, unos materiales y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y respeto ante las diferencias individuales (Mínguez, 2009).

Las maestras pudieron comprobar como el aprendizaje cooperativo no sería efectivo si no existiera una relación de igualdad de diferencias entre el alumnado. Esta misma consideración pudo ser transmitida por el alumnado cuando construyó su propio concepto de aprendizaje cooperativo:

Trabajar en grupo hace tener más ideas y colaborar más. (ACN1P1)

Trabajar en equipo, si no entiendes algo y los demás sí que lo entienden, luego te dicen lo que tienes que hacer. (ACN1P5)

La misma acción dialógica que circulaba en los grupos pudo entenderse como una forma eficaz para aprender y responder desde la diversidad que existía en el aula, ya que distintas soluciones podían responder a un mismo objetivo:

Hemos buscado las soluciones entre todos para conseguirlo. (ADJ1P5)

Además de conseguir mejores relaciones de trabajo cuando en un mismo grupo eran capaces de ayudarse todos juntos, se logró fomentar situaciones de mayor socialización y motivación por la tarea que estaban desarrollando en el aula:

El ambiente por lo general durante el desarrollo de la unidad ha sido tranquilo, motivador y se han ayudado en todas y cada una de las actividades [...]. (DmN1P117)

Todo el alumnado es consciente de los objetivos que se pretenden conseguir y se sienten parte de un mismo grupo de trabajo [...]. (DmJ2P40)

Me he sentido muy cómoda con mi grupo. (ADJ2P1)

La organización en grupos hace que los participantes identifiquen la cooperación como una de las estrategias para conseguir mejores resultados, aumente la motivación hacia la tarea y mejore el clima de aula, permitiendo un desarrollo de habilidades académicas, sociales y también afectivas. Una promoción que no solo afecta en sus capacidades (Barrett, 2005; Dyson, 2001; Gröben, 2005), sino también en las habilidades sociales e interpersonales (Goudas & Magotsios, 2009; Lee, Ng, & Jacobs, 1997; Lobato, 1998), consiguiendo llegar a los rincones más abstractos y afectivos de una persona como es la motivación y el autoconcepto (Fernández-Río, 2003).

Como síntesis, el colectivo de componentes de la comunidad educativa logró definir y entender el aprendizaje cooperativo como una metodología basada en el trabajo de pequeños grupos, heterogéneos, en la que el alumnado aúna esfuerzos de responsabilidad para lograr objetivos comunes, estableciendo una evolución personal y colectiva. Según, Pujolàs Maset (2008) la finalidad de que todos los miembros de un equipo tengan las mismas oportunidades de participar, a pesar de sus peculiaridades únicas hace que “todos aprendan los contenidos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo” (p. 231). Una participación igualitaria y solidaria que define la metodología cooperativa a la hora de lograr que los estudiantes alcancen sus objetivos.

2.1.1. Confusión terminológica en el Aprendizaje Cooperativo

Para acotar la definición de aprendizaje cooperativo fue preciso que su identificación permitiera diferenciarse de otras modalidades de aprendizaje basadas en la interacción entre iguales que, sin ser lo mismo, en ocasiones eran utilizadas como sinónimos del aprendizaje cooperativo. De forma que esto mismo supuso uno de los temas en las reuniones entre maestras e investigador para trabajar sus límites:

En principio me costó entenderlo, ver la diferencia que había entre el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo, que me parecía como que era lo mismo. (EN2P26)

La diferencia que mejor entendieron las maestras fue comparar el aprendizaje cooperativo y la colaboración en las mismas actividades que se estaban elaborando en las aulas. Las situaciones de aprendizaje colaborativo tuvieron lugar en actividades como:

Antes de terminar la actividad, la maestra les ha puesto una batería de operaciones a cada alumno como actividad de ampliación para que realicen en su casa, con el fin de verificar una vez más que el contenido ha quedado totalmente comprendido. (OP76)

[...] Tienen que encontrar en periódicos tiempos verbales en presente y pasado, para posteriormente pegarlos en una cartulina tamaño folio. (DmN2P27)

Mientras que uno de los ejemplos que pudimos analizar para enfocar el aprendizaje cooperativo se relaciono con:

[...] La maestra ha decidido hacer expertos del contenido del ciclo del agua a dos alumnos de primer ciclo y a un alumno que se encuentra en infantil, concretamente en cinco años. El área es Conocimiento del Medio. Se trata de que en esta sesión se hagan posible el desarrollo de actividades de iniciación y ampliación para que entiendan perfectamente el contenido [...]. (OP62)

En los casos que vemos cualquiera de las actividades colaborativas propuestas en el aula eran viables, pero no estimulaban el aprendizaje cooperativo. Aquí analizamos como no existían momentos de aprendizaje en los cuales el alumnado pudiera preocuparse de las tareas de los demás, así como tampoco se creaban espacios donde los estudiantes pudieran dialogar en torno a lo que estaban aprendiendo, pudieran corregir fallos o simplemente argumentaran lo que iban haciendo a sus compañeros. Así, el aprendizaje colaborativo supone el aprendizaje en grupo al resolver diversos problemas pero sin que el alumnado tenga que preocuparse por el aprendizaje de sus compañeros. Mientras que en las actividades de aprendizaje cooperativo supone la división de tareas, de forma que el alumnado se ayuda mutuamente para lograr metas individuales y colectivas porque el resultado final tiene consecuencias para ambos (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996; López & López, 2003; Panitz, 1997; Roschelle & Teasley, 1995; Tolmie et al., 2010; Velázquez Callado, 2013).

De esta forma las maestras entendieron como las personas que trabajan mediante la cooperación comparten un fin, existe una interdependencia entre ellas y añade un aprendizaje individual en todos y cada uno de los miembros (De Miguel, 2006; Lobato, 1998). La cooperación es mucho más que estar físicamente cerca de otros, se trata de preocuparse de cada miembro del equipo y no solo de sí mismo o la tarea encomendada (Johnson et al., 1999).

2.2. Características del Aprendizaje Cooperativo

Durante las primeras reuniones con las maestras y el investigador intentamos llegar a la comprensión de cómo debíamos estructurar el trabajo cooperativo e introducir los cinco principios de la metodología cooperativa en las actividades, para que todas las maestras y los estudiantes pudieran entender el proceso.

2.2.1. Interdependencia positiva

Para enfocar la interdependencia positiva era necesario que cada miembro del grupo entendiera que su trabajo junto al de los demás es superior cuando se suman las individualidades de todos. Pero a principio de curso no fue una tarea fácil de conseguir:

Les cuesta mucho ayudar a sus compañeros. (DmN1P1)

No han sido capaces de buscar un punto en común donde se desarrollará la historia, cada uno ha ido contando lo que le parecía sin tener en cuenta lo del anterior. (DmN1P26)

Uno de los compañeros no trabajó lo suficiente y algunas cosas las tuvimos que hacer el resto. (ADJ2P2)

La interdependencia fue un caso que analizamos en las reuniones, en las cuales propusimos a las maestras que en las mismas actividades trataran de convencer al alumnado de que todas sus reacciones traerían consecuencias no solo en sus compañeros, sino también en sus resultados:

[...] Poco a poco han ido viendo que el trabajo era conjunto y la nota les afectaba si no se esforzaban. Por lo que el resto de compañeros se lo han avisado y han tirado del grupo entre todos. (DmJ2P34)

Las nuevas situaciones de aprendizaje hicieron aparecer los primeros escenarios de aprendizaje cooperativo. De esta forma al finalizar el

curso uno de los comentarios de un alumno veía como él también había formado parte imprescindible del proyecto:

Trabajar con esta característica hizo que ellos se sintieran como diciendo: “bueno no eres tú solo la que me mandas aquí, me haces ser participe, yo puedo hacer algo también. (EJ1Y2P5)

2.2.1.1. Resultados de la interdependencia positiva

El trabajo en las sucesivas actividades a lo largo del año promovió situaciones en la que cada estudiante comprendía que su trabajo puede beneficiar a sus compañeros y viceversa. Una ayuda donde los integrantes del grupo compartieron conocimientos, recursos y donde llegan a plantear soluciones a los diversos problemas que se van encontrando:

El dominio de los contenidos va permitiendo que se haga posible el desarrollo de buenas ideas y aportaciones a los demás compañeros [...]. (DmN2P20)

Intercambian la información y lo que es más interesante entre ellos plantean alternativas a los errores que se van encontrando. (DmN2P24)

En este mismo escenario en el que el alumnado comienza a pensar con el término de “nosotros” fue conseguido por otra de las maestras, a pesar de ser llevado a cabo con un grupo de primer ciclo:

Cada uno ha estado muy concentrado en su tarea, pero lo que más me ha sorprendido es que a la vez se estaban fijando como los demás lo iban resolviendo, ya que enseguida uno de los alumnos ha incidido en los fallos que uno de sus compañeros estaba cometiendo. (DmN1P103)

En una de las actividades desarrolladas en la tercera sesión se ha producido un problema con uno de los alumnos, y es que se ha bloqueado en una las sumas de la compra. Sin embargo, el resto de compañeros se ha acercado y le han ayudado. (DmN1P107)

Los resultados conseguidos no solo se observaron en áreas instrumentales, sino que también pudieron verse reflejados en Educación Física:

[...] No solo se han animado, sino que también se han apoyado y ayudado entre todos. (DmJ2P34)

Cada uno de los alumnos se hace responsable de sus actuaciones dentro del grupo, y de la labor de explicar o preguntar aquellos aspectos que no entienda de las fichas de trabajo que explican la jugada. (DmJ2P39)

Un aspecto en común a todas las maestras es que con el paso del tiempo las actitudes de interdependencia positiva en el alumnado fueron siendo cada vez más evidentes:

Cuando se lo han corregido lo han hecho muy bien, rodeando la palabra que ellos pensaban que estaba mal. (DmN1P72)

Durante el transcurso de la actividad he ido observando cómo iban mejorando las ayudas y los apoyos en los momentos más puntuales. La parte que más me ha sorprendido ha sido cuando tenían que inventarse los complementos para hacer mucho más creativa la oración. En ese momento las ideas les han ido aflorando y entre ellos las iban mejorando. (DmN1P92)

Los compañeros en todo momento se han asegurado que están haciendo sus compañeros dentro de la tarea, para supervisar y respaldar el trabajo que iban realizando. (DmJ2P58)

Según, Johnson y Johnson (1999) la interdependencia positiva puede ser implementada y conseguida de formas muy diferentes dependiendo de las diversas estructuras de aprendizaje cooperativo llevadas a cabo en el aula. Pero la principal de ellas es concienciar al alumnado que de su participación en el grupo se consiguen mejores resultados para sus compañeros y para él mismo.

2.2.1.2. El proceso de mejora en la interdependencia positiva

Otra de las estrategias para trabajar la interdependencia positiva en el aprendizaje del alumnado estuvo centrada en la especialización de partes o contenidos dentro de una misma tarea. Es decir, cada miembro del grupo disponía de una parte de los recursos necesarios para completar la tarea, *interdependencia positiva de recursos*. Por tanto, el grupo debía establecer procesos de cooperación que permitieran compartir los recursos y la información para que todos alcanzaran el objetivo asignado:

A la hora de hacerse especialistas en algo lo han estudiado de forma individual y cuando lo tenían que poner en común el equipo repetía los contenidos. (DmN1P15)

Han tenido que aprender cada uno, una parte del cuerpo y explicarlo a los demás. (DmN1P27)

En otras situaciones, cada miembro del grupo desempeñaba un papel diferente en el trabajo y en la posterior exposición contaban con la ayuda de cualquier compañero para reforzar las explicaciones, *interdependencia positiva de roles*. De forma que estas responsabilidades se complementaban perfectamente para favorecer el éxito en la exposición oral del proyecto:

Como para ellos es difícil hablar delante de sus compañeros cuando están exponiendo su parte, si se les olvida algo, el resto de sus compañeros tienen la opción de ayudar si se lo saben, ya que el año pasado se trabajó con otro curso que se encontraba dentro de la misma aula, y podían recordar ciertos contenidos. (DmN1P31)

Cuando la actividad solo podía alcanzarse si todos y cada uno de los miembros del grupo alcanzaban sus objetivos personales nos encontrábamos con situaciones de *interdependencia positiva de objetivos*:

Cada uno ha hecho su ficha individualmente y a medida que iban acabando iban ayudándose los unos a los otros. (DmN1P38)

En determinadas actividades la recompensa se otorga si su trabajo y esfuerzo han sido productivos, *interdependencia positiva de recompensa*. Percibiendo que los esfuerzos y supervisiones a los compañeros traen consecuencias positivas:

Se han preocupado de que todos los compañeros sepan los contenidos del trabajo para luego exponerlo, ya que saben que eso afectará a su nota. Sin embargo, algunas correcciones se hacen de manera impuesta. (DmJ1P11)

Como conclusión a todas las observaciones obtenidas por las maestras, la interdependencia también pudo verse reconocida en alguno de los alumnos:

Los ayudo diciéndoles las cosas, por ejemplo: si no lo entienden les digo preguntas y si aún no lo entienden se lo pregunto a otro compañero que me ayude a explicarlo. (ACN1P7)

Como podemos comprobar la influencia de la interdependencia positiva en cualquiera de sus modalidades favorece el rendimiento de la clase. Contrastando que las nuevas actitudes de los estudiantes hacia el éxito educativo se encuentra relacionado con la interdependencia y el número de apoyos para completar la tarea con el resto de sus compañeros (Abrami et al., 1994; Strahm, 2007).

2.2.2. Interacción promotora

Al principio de curso en áreas como Educación Física, las interacciones sociales con un carácter promotor entre los compañeros se relacionaban con situaciones exclusivas hacia algunos compañeros:

Cuando estaban preparando el proyecto por grupos, ha habido momentos y situaciones en el que el trabajo personal ha sido muy individual dejando de lado a los alumnos que no querían esforzarse o les costaba algo más. (DmJ2P34)

De igual modo otra de las maestras que trabajaba en el primer ciclo percibió como las interacciones que se producían entre el alumnado para nada eran consideradas como formativas. Como el grupo estaba siendo estimulado por recompensas grupales determinados alumnos corregían los fallos de los compañeros sin preocuparlos que lo comprendieran:

Ayudan a sus compañeros haciéndoles sus sumas pero no explicándoles como se hacen. (DmN1P2)

Según, Webb (1989) para trabajar la interacción promotora, la ayuda puede desarrollarse de dos formas totalmente distintas: (a) *elaborada*, cuando se ofrecen explicaciones completas orientadas a la superación de dificultades y la comprensión; o (b) *poco elaborada*, cuando las respuestas concretas son únicamente destinadas a paliar un problema incluso sin establecer relaciones de animación en la tarea.

Para la otra de las maestras la dificultad era que siempre eran los mismos alumnos los que ofrecían los ánimos y los apoyos. Por este motivo, decidimos que las conductas fueran siendo guiadas por la maestra tratando de ir eliminando de forma progresiva los apoyos, consiguiendo llegar a que las ayudas entre los estudiantes fueran siendo cada vez más elaboradas:

En principio me costó, porque solo hablaba uno y el resto se acomodaba, se conformaba aceptando todo lo que decía. Pero luego sí que es verdad que surgieron otras ideas a partir de esas que no fueran siempre del mismo compañero. En ese sentido, sí que se ha conseguido un feedback donde tú dices esto, tú eres el líder en este contenido pero yo también tengo que aportar cosas. (EN2P20)

Tras la supervisión y los apoyos ofrecidos por las maestras en los diferentes grupos, conseguimos que la interacción promotora fuera encaminada hacia el ánimo y el apoyo entre compañeros. Un proceso que fue capaz incluso de atender cuales eran las dificultades en el equipo y con sus ideas reforzaran la situación de forma respetuosa para completar el trabajo con éxito:

Cuando terminan se corrigen entre ellos con el fin de aprender de los errores de los demás, no solo la ficha sino también el dictado que hacen para apoyar lo trabajado. Lo hacen con total normalidad. (OP50)

Parece anecdótico como uno de los alumnos le dice al otro antes de comenzar el dictado “cuidado con la primera letra del dictado”, ya que por lo visto nunca se acuerda de poner mayúscula a principio de oración. A partir de ese anécdota pregunto si la maestra ha notado mejoría social, y me contesta que cada vez se preocupan más los unos por los otros, además esas faltas les resta puntos para conseguir las recompensas por lo que subsanan problemas antes de cometerlos. (OP51)

Esta visión de empatía y refuerzo de las ideas entre compañeros ante determinadas cuestiones, fue observado por docentes y alumnos:

Cuando han terminado la primera de las actividades se han intercambiado las fichas individuales para corregir la de sus compañeros. Sin decirles nada han cogido un bolígrafo rojo y se han puesto a corregir las diferentes operaciones, cuando no entendían algo se acercaban al dueño de la ficha y le preguntaban, un aspecto que me ha sorprendido porque antes me preguntaban a mí. (DmN1P104)

El intercambio de información y la toma de decisiones han sido conjuntos, otorgando feedback incluso terminada la actividad, siempre de forma positiva. (DmN2P15)

Acordamos el trabajo e ideamos las estrategias todos juntos. (ACJ1P3)

Durante el segundo trimestre una de las maestras de primer ciclo trabajó la interacción promotora en el alumnado como un proceso para corregir errores de forma respetuosa:

En este caso, la primera revisión se la han de hacer ellos mismos, así como la resolución de las propias dudas. (DmN1P21)

Se han repartido ellos mismos las tarjetas de los personajes y el orden para escribir la historia. Durante el desarrollo del mismo todos y cada uno han participado y ayudado, no solo en la creación de ideas sino también en la corrección de las faltas de ortografía. (DmN1P86)

Pero estos mismos aspectos también pudieron observarse en otras áreas de mayor implicación motriz, como la Educación Física:

Dialogan sobre la forma de trabajar y llegar a unos acuerdos de manera que se comienzan a plantear ciertos feedback y animaciones dentro del grupo. (DmJ2P2)

Debe existir un continuo diálogo y comunicación para conseguir una buena realización del trabajo, para ello los coordinadores de los grupos han de asegurarse no solo de que leen e interpretan las fichas, sino que además todos las comprenden. (DmJ2P48)

De forma significativa, los efectos de la interacción promotora en las actividades cooperativas fueron apareciendo en aquellos alumnos considerados por las maestras como no participativos en los procesos de interacción grupal, porque su aprendizaje era mucho más lento. Como consecuencia de estas actividades cooperativas estaban siendo capaces no solo de participar, sino también de ofrecer soluciones a los problemas ajenos:

El niño que más dificultades tenía a la hora de realizar fichas de este tipo al principio es el que más ha ayudado a sus compañeros a pesar de que ha sido el único que tenía mal un par de sumas, pero estaba muy contento porque había entendido los ejercicios. (DmN1P22)

Una vez terminadas las operaciones todos se intercambian las fichas para corregir los posibles errores y valorar positivamente los aciertos. Del mismo modo que durante la actividad han tenido opción de consultar dudas al resto de sus compañeros. (OP74)

Los estudiantes de mayor habilidad respecto a un contenido tienen una mayor probabilidad de aprender los contenidos de forma aislada que los que presentan menor habilidad, pero en ambos casos si interactúan

con sus compañeros son capaces de conseguir mejores resultados. Así, Webb (1992) propone que el primer paso para mejorar la interacción promotora debe ser que los estudiantes sean capaces de pedir ayuda al grupo cuando lo necesiten. Esta situación de intercambio dialógico crea un debate de ideas y razonamientos, el consenso de soluciones, el desarrollo de la confianza, la motivación por el beneficio mutuo y la retroalimentación (Johnson et al., 1999; Johnson & Johnson, 1999). En definitiva, el apoyo emocional y la ayuda ofrecerán explicaciones completas orientadas a la superación de las dificultades y la comprensión, pudiendo invertir los procesos de participación y éxito en el aula.

2.2.3. Responsabilidad individual

En experiencias anteriores las maestras únicamente relacionaban la responsabilidad individual con tareas de cuidado en la clase y con el material:

Yo lo que he visto cuando he empezado con este proyecto es que yo sí que utilizaba cosas del aprendizaje cooperativo pero a lo mejor sin saberlo, por ejemplo: sobre todo cuando les ponía tareas en clase, a la hora de cuidar la clase, subir las persianas, que todo estuviera colocado, o sea que ellos percibieran que son un grupo y la clase no es mía sino de todos y entre todos debemos cuidarla, organizarla y que funciona si todos hacemos cada uno nuestra función. (EJ1Y2P1)

Pero con el desarrollo de actividades cooperativas la responsabilidad individual también supone una tarea de aprendizaje. La capacidad de una persona para asumir su propio cometido dentro de una tarea, esforzándose por desarrollarla lo mejor posible:

Cada alumno asumió su responsabilidad para completar su parte del trabajo. (DmN2P10)

Como era una ficha individual en la que tenían que conseguir una puntuación global han sido muy responsables a la hora de trabajar. (DmN1P4)

Para supervisar que la responsabilidad era una cuestión que mantenía todo el alumnado, una de las maestras de primer ciclo elaboraba actividades de evaluación para el grupo. A partir de ellas, la maestra reflexionaba ante el esfuerzo y la calidad de los resultados de forma individual y también grupal entre todos los miembros del grupo:

Tras la explicación este día quise reforzar los aprendizajes, por lo que cada uno realizo un esquema de sus contenidos, que fueron completando con los esquemas de sus compañeros. Todo ello me permitiría verificar si realmente se han enterado de los contenidos. (DmN1P81)

Después hemos realizado un esquema individual, mapa conceptual con todos los contenidos que servirá para corregir, comprender y repasar para el examen. (DmN1P115)

Para la maestra de Educación Física conseguir la responsabilidad individual de forma satisfactoria por un alumno no solo era conocer, sino también que fuera capaz de enseñar el trabajo al resto de sus compañeros:

Todos los miembros del grupo deben conocer los contenidos que van a exponer de forma individual y tratar de explicárselo al compañero para que en la exposición puedan hacerlo correctamente. (DmJ2P1)

Con respecto a la maestra de primaria en el segundo y tercer ciclo observó que en su clase también el alumnado era capaz de asumir ciertas tareas con una elevada implicación:

Cada alumno se ha responsabilizado en su tarea aunque también se iban ayudando en la forma de realizarlo. (DmN2P9)

Pero el mayor éxito fue cuando a finales del primer trimestre percibió una nueva actitud en la clase:

Se esperaban unos a otros para continuar la tarea correctamente. (DmN2P12)

En todo momento he visto una responsabilidad tanto individual como colectiva, preocupándose por el trabajo del resto de los compañeros. (DmN2P28)

Como podemos comprobar la responsabilidad del alumnado en el aula ya estaba justificado desde el principio de curso cuando las maestras utilizaban metodologías más tradicionales y el alumnado debía traer las tareas hechas de casa o mantener el aula ordenado. Pero en todos los casos conseguimos que además cada estudiante pudiera supervisar que el resto de sus compañeros del grupo también lo hiciera con éxito. Según, Velázquez Callado (2010) el alumno tiene una doble responsabilidad personal, una con uno mismo y la otra con los demás. En esta misma línea, Johnson y Johnson (1999) consideran como cada persona es responsable ante sus compañeros de aportar su parte al éxito del grupo y evitar escudarse en el trabajo de los demás.

2.2.4. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo

Las habilidades interpersonales que se desarrollaron con el aprendizaje cooperativo permitieron fomentar la comunicación fluida durante el proceso de aprendizaje:

Han ido tomando decisiones de lo que iban a poner conjuntamente y esto ha sido algo nuevo para ellos porque tenían que ponerse de acuerdo en lo que escribir. (DmN1P21)

Especialmente se ha producido en la corrección de faltas de ortografía y en la construcción del diálogo, donde he ido observando la comunicación tan fluida y de ayuda con la que lo han ido efectuando. (DmN1P119)

Al principio la intención de los estudiantes de primer ciclo era coordinar sus esfuerzos pero no disponían de las destrezas y los conocimientos necesarios, por medio de la argumentación, para interactuar con sus compañeros. Esto hizo que se desencadenaran algunas conductas negativas en el grupo y, por consiguiente, pudieran perjudicar en sus aprendizajes:

No había mucha comunicación. (DmN1P3)

Entre ellos surgían dudas en algunos alimentos como la cerveza, la coca-cola, el turrón, no se lo preguntaban entre ellos y algún alimento lo han colocado en el lugar equivocado. A la hora de corregirlo y ponerlo en común han entendido por qué estaba mal. (DmN1P44)

Con el paso del tiempo se fueron mejorando las habilidades interpersonales en el grupo, paliando muchas de las conductas negativas que afectaban a la socialización:

Al hacerlo entre todos tenían que ponerse de acuerdo en la idea principal de la imagen con lo que tenían que hacerlo bien. (DmN1P19)

Finalmente, se procuró que el diálogo y la comunicación fuera el motor interactivo en el aprendizaje del alumnado en el grupo de trabajo:

Muy positivo en el sentido en que cada uno consensuó los animales que quería buscar para cada clasificación, de forma que evitarían pérdidas de tiempo por la repetición de alguno de ellos. Otro aspecto que me llamó la atención es la corrección en sentido positivo que se iban dando cuando alguno confundía el lugar del animal. (DmN1P61)

Esto mismo sucedió con la otra maestra de la misma localidad pero en el alumnado de segundo y tercer ciclo. En este caso, los estudiantes sabían interactuar pero les faltaba saber como hacerlo eficaz para cumplir las cinco características del aprendizaje cooperativo y conseguir con éxito la tarea final:

Al principio, comprobé como solo se cumplían dos características que giraban en torno: al dialogo y la autonomía en el grupo. Pero tienes que tratar de conseguir que todo se cumpla en torno a esas cinco características. (EN2P30)

Con respecto a su diario esta maestra reflejó como ante las sucesivas actividades se consiguieron grandes progresos en el aula:

Ha existido una continua interacción entre los compañeros, por lo que la toma de decisiones se ha llevado a cabo claramente y el aprendizaje ha sido como esperaba. (DmN2P14)

Las mismas experiencias hacen que el lenguaje se convierta en un fenómeno de aprendizaje psicosocial, a la vez que un poderosísimo instrumento para conseguir el éxito escolar (Ovejero, 1990; Pujolàs Maset, 2008). El hecho de trabajar con una metodología de aprendizaje cooperativo no permite que varias personas en un mismo grupo vayan a hacerlo. Por este motivo, Johnson y Johnson (1999) consideran que es necesario, enseñar una serie de habilidades sociales que permitan que los estudiantes cooperen entre sí en el desempeño de una tarea. Así, el aprendizaje movlizado por medio de prácticas democráticas mejora la circulación de ideas y la negociación permitiendo que las personas estén mucho mejor informadas (Beane & Apple, 2001). Este modelo de enseñanza fue para Bernstein (1971) un código que se elabora por medio del diálogo, capaz de enriquecer el vocabulario, construir una gramática y una sintáctica más compleja, condicionar la capacidad de aprendizaje del individuo y, por tanto, sus posibilidades de éxito en el sistema educativo. Consecuentemente, buena parte de esas condiciones se encuentran en una de las características del aprendizaje cooperativo, permitiendo que las posibilidades de quienes participan en los grupos puedan verse beneficiadas.

2.2.5. Resultados del procesamiento grupal

Esta característica en el aprendizaje cooperativo trató de reflexionar una vez concluido el trabajo para reconducir las tareas y las actitudes producidas en el grupo:

En esas actividades tenían que hacer una evaluación en el que el niño podía evaluar distintos aspectos. (EN1P32)

También evaluábamos el trabajo de cada uno y mirar porque no habíamos conseguido lo que se proponía, no se trata de recriminar, pero sí hacerle entender que si uno no trabaja no colabora con el resto de los compañeros. (EN2P72)

Por esta razón, nos interesaba desde el segundo trimestre valorar los proyectos finales y conocer la evolución particular, una evaluación centrada en las conductas y los aprendizajes de cada uno de los estudiantes que formaban el grupo:

Cada día evaluaron el proceso realizado, además el proyecto grupal fue evaluado por sus compañeros para extraer nuevas alternativas y mejoras. (DmJ2P49)

En cada uno de las asambleas finales de las diversas sesiones evaluamos los resultados para aportar nuevas mejoras, además de evaluar de manera formal los proyectos de los grupos. (DmJ2P51)

La razón de emplear con mayor precisión el procesamiento grupal en el segundo trimestre fue una cuestión del estudio. Las maestras no habían llegado a utilizar la metodología del aprendizaje cooperativo y tampoco conocían instrumentos que permitieran optimizar la información en la evaluación. Por lo que decidimos en un primer momento no saturarlas con demasiados materiales hasta que el aprendizaje cooperativo no estuviera ciertamente asentado. Como veremos en el apartado siguiente, durante el segundo trimestre nos reunimos y planificamos las fichas de evaluación grupal, coevaluación y heteroevaluación, que comenzaron a utilizar. En el Anexo (33 y 34) se encuentran todas las evaluaciones realizadas.

2.2.5.1. Instrumentos en el procesamiento grupal

En el segundo trimestre elaboramos una serie de fichas de evaluación que nos permitieran mejorar las siguientes intervenciones en el aula:

Construimos las primeras fichas que determinarían la evaluación de los futuros proyectos. Este sistema se propone para que la evaluación sea un instrumento sólido sobre el que asentar ideas y mejoras, y no ser un simple diálogo poco profundo por parte del maestro como se venía realizando. Asimismo las notas serán trianguladas y lo que es más importante las acciones individuales comenzaran a tener consecuencias que determinarían y consensuarán el resto de sus compañeros. (OP48)

De esta forma, el alumnado disponía de una ficha de autoevaluación grupal que utilizaba para evaluar los esfuerzos personales y los logros académicos y sociales en el grupo de aprendizaje cooperativo, con el fin de adquirir una posible retroalimentación:

Con la hoja de autoevaluación grupal han visto fallos en el grupo y en la actividad que analizaremos antes de comenzar otras actividades, por lo que esto me ha parecido realmente significativo para ellos porque les permite tomar conciencia de sus fallos y poder mejorarlos. (DmN1P78)

Durante la evaluación grupal, hago hincapié en que lo que más me ha gustado de la actividad es que empiezan a darse cuenta en la concordancia género y número, un contenido que trabajamos hace tiempo y se ha transferido a esta actividad. (DmN1P101)

En ciertas sesiones, estos mismos detalles fueron recogidos también por el investigador:

Por último, el alumnado junto con la profesora han realizado una autoevaluación grupal, del mismo modo que me ha comentado que antes de empezar la actividad les ha leído las conclusiones que ellos mismos observaron y decidieron mejorar en anteriores actividades. [...] Han puntualizado que en este caso ha salido muy bien la actividad porque han hecho correctamente sus actividades y se han preocupado de que el resto de sus compañeros también las hiciera bien. Estas conclusiones han sido apuntadas por la maestra y que revisaran en actividades futuras, con el fin de recordar que hace falta para que las actividades salgan bien y cuáles son los fallos que tienen cuando las actividades salen mal. (OP77)

Una vez finalizado el trabajo, pasan a evaluar la actividad [...]. Concretamente en esta actividad han observado que todos los ítems lo han completado bien, pero para mejorar han visto que durante las ayudas al resto de compañeros lo tienen que hacer con mucho más respeto, ya que en ciertas ocasiones lo hacen con desprecio o mal humor. (OP86)

Al contar con la presencia de alumnos de primer ciclo, debido a sus características psicoevolutivas egocéntricas (Pérez Pueyo & Casanova

Vega, 2007; Piaget, 1969), tuvimos que adaptar las fichas de autoevaluación grupal a su edad madurativa:

Es la primera evaluación grupal que les observo, como lo hacen por colores para que les sea más fácil evaluarse, han llegado a la conclusión de que la profesora les ha tenido que ayudar bastante y que no todos habían aportado lo mismo al grupo o habían tenido el mismo interés, aspecto que la profesora ha dejado reflejado en la ficha de autoevaluación grupal. (OP71)

Otro de los instrumentos que disponíamos para valorar el trabajo del alumnado eran las fichas de coevaluación:

Una vez expuesto el proyecto, a través de fichas de autoevaluación grupal y coevaluación se ha ido valorando las exposiciones y analizando aquellos aspectos que no les ha gustado para cambiarlo y buscar mejoras. (DmJ1P21)

Verán los resultados de su trabajo a través de una evaluación grupal y la coevaluación de sus compañeros con el fin de mejorar los resultados. (DmJ2P50)

De acuerdo con toda la información recibida en las evaluaciones por otros compañeros, durante los primeros meses los feedback eran recibidos con reticencia y mal gusto:

Al principio lo tomaban como una crítica. De hecho, había comentarios como “hazlo tú”. (EN2P21)

Supongo que al principio serían más difíciles, a lo mejor se pensaban que iba en contra de esa persona y luego vieron que esas críticas eran para mejorar los proyectos. (EJ1Y2P24)

Aprovechando el proceso de coevaluación, una de las maestras en el área de Educación Física con el alumnado de tercer ciclo elaboraba situaciones de aprendizaje vicario, donde una parte de la clase percibía los fallos de los compañeros para analizarlos y corregirlos cuando les tocara participar:

El equipo que observa anota todos y cada uno de los problemas que van aconteciendo en el partido en cuestión (pases, personas que reciben, discusiones, posiciones, insultos...) de forma que la profesora puede ir explicando entre partido y partido las situaciones creadas [...]. De modo que en la siguiente intervención del equipo observador se vayan paliando los problemas en los partidos. (DmJ2P12)

Pérez Pueyo et al. (2010a) considera que los momentos en los que el alumnado realiza posiciones de “espera activa” (p. 74) resultan de gran utilidad para identificar los errores, generando situaciones de aprendizaje y evaluación muy enriquecedora. De esta manera, el procesamiento grupal en el aprendizaje cooperativo recoge la evaluación con un elevado potencial formativo, ya que los alumnos también aprenden de sus propios procesos de reflexión.

Para completar toda la información y establecer adecuadas consideraciones formativas para el alumnado, cada maestra también disponía de una ficha de heteroevaluación:

Ha habido un registro a nivel personal de cada alumno y en general del grupo, claro. Para mejorar los resultados. Sí, incluso un registro de cada alumno en el que marcaba su evolución, como ha sido el principio de esta metodología hasta el final. Por cierto se ha notado bastante, en unos más que en otros evidentemente. (EN2P74)

Cuando el procesamiento grupal se realiza compartiendo las percepciones de los estudiantes y del maestro para alcanzar unos acuerdos mutuos, la evaluación se desarrolla de forma compartida (López Pastor, 2006a; Pérez Pueyo et al., 2009). Según, Fathman y Kessler (1993) cuando la evaluación se realiza de forma tan meticulosa que todos interactúan para intercambiar información, otorga mejores resultados, puesto que se obtiene un análisis individual mucho más pormenorizado de su trabajo.

Finalmente, teniendo en cuenta que nada tiene que ver evaluar con calificar, en las fichas incorporamos un apartado donde los alumnos también podían estimar la calificación que el grupo se merecía. Del mismo modo que el resto de grupos también podían calificarlos:

Un día antes de la actuación se realizará la evaluación y calificación grupal. (DmJ1P14)

En la exposición se evaluarán los distintos aspectos a través de fichas de evaluación. Con el fin de que la nota sea grupal y que las actuaciones individuales tengan repercusión en su nota final, se analizarán las fichas de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (DmJ2P5)

Como conclusión, la evaluación entre iguales se entiende como la situación en la que los diversos estudiantes del mismo grupo entre sí, especifican y consideran el nivel conseguido, la calidad de un producto o los resultados del aprendizaje (Jiménez Valverde, 2006; López Pastor, 2006a; Pérez Pueyo, Julián, & López Pastor, 2009). Según, Johnson et al. (1999) añaden como la evaluación en el grupo puede “describir las acciones que resultaron útiles y cuáles fueron inútiles, retomando decisiones para mejorar” (p. 45). En cualquiera de los casos de evaluación, el procesamiento grupal del cual hacían efecto, contemplaba una retroalimentación individual y grupal que reforzaba la responsabilidad individual de cada miembro del grupo en el desarrollo de la tarea y valoraba los resultados obtenidos (Cohen, 1999; Putnam, 1997). Un hecho formativo que aumenta la eficacia académica, y a su vez incide en un mayor logro social (Velázquez Callado, 2013). Finalmente, en los Anexos (33 y 34) se encuentran todas las evaluaciones realizadas en el centro.

2.3. Estructuras que se implementaron en el Aprendizaje Cooperativo en las aulas

A la hora de poner en práctica actividades de aprendizaje cooperativo, las maestras trataban de elegir una estructura y organizaban la actividad a la cual iba dirigida el aprendizaje de un contenido de la misma forma que la teoría nos decía. Sin embargo, en algunas situaciones como en las de primer ciclo, la maestra engarzaba aspectos de la estructura cooperativa como el puzzle de Aronson y el marcador colectivo para introducir espacios donde un alumno pudiera conseguir más puntos para su equipo:

Una vez consolidada la actividad en la que todos se han hecho expertos en una parte de la actividad y se lo han explicado al

resto de sus compañeros. Lo siguiente consistía en que de forma individual tenían que escribir una batería de preguntas sobre el contenido que habían explicado. Cuando han terminado se las han intercambiado y de forma colectiva lo han leído en alto y respondido. El alumno con mayor número de aciertos era el que ganaba mayor cantidad de puntos. Esta actividad les ha encantado porque en el fondo a estas edades dirigen las propuestas de forma competitiva a pesar de que no sea una de las premisas cooperativas, por lo que los concursos con un trasfondo colectivo les encanta y se presentan como motivadoras en el aula. (DmN1P114)

Además de estas situaciones de aprendizaje cooperativo, a lo largo del curso en las diferentes aulas también se fueron desarrollando otras estructuras cooperativas que guiaron el desarrollo de actividades y proyectos:

Esta actividad se desarrolla a través del Puzzle de Aronson. Cuyo contenido es: la salud “calentamiento y alimentación”. (DmJ1P1)

Esta actividad se desarrolla a través del Estilo Actitudinal de Pérez Pueyo y otros estilos metodológicos que favorecerán más la socialización, las actividades y la elaboración del proyecto finales. Como la estructura de piensa, comparte y actúa de Grineski. (DmJ1P5)

Esta actividad se desarrolla a través del Estilo Actitudinal de Pérez Pueyo y la elaboración del proyecto final como piensa, comparte y actúa de Grineski. (DmJ2P26)

Según, Ovejero (1990) existen varias estructuras que cumplen las cinco características de la cooperación y que están siendo implementadas exitosamente en las escuelas. Todas ellas son aplicables a todas las edades, niveles de educación y asignaturas. Elegir entre una u otra estructura cooperativa no es lo más importante, ya que todas engloban un conjunto muy variado de técnicas y métodos que cuentan con la existencia de la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad de cubrir la tarea y el trabajo en pequeños grupos (Velázquez Callado, 2013). La única diferencia estriba en la entrega de recompensas, el grado de especialización de la tarea y la adaptación.

En nuestro caso, fueron dos las estructuras cooperativas que se mantuvieron en el tiempo y se emplearon con mayor aplicabilidad en las aulas: (a) el puzzle de Aronson; y (b) el marcador colectivo:

El marcador colectivo y el puzzle de Aronson son los que yo he trabajado. [...], lo que tienen que conseguir lo tienen que conseguir entre todos. Aunque yo forme parte de un grupo no vale si yo no hago mi tarea, sino que el grupo no lo supera si no lo hemos hecho todos bien [...]. (EJ1Y2P31)

Alternando, pues eso, el puzzle de Aronson y el marcador colectivo. (EN1P34)

Yo las que he utilizado han sido el marcador colectivo [...]. Y el otro que he utilizado ha sido el puzzle de Aronson, pues lo mismo, al principio costó pero bueno se ha llevado a cabo positivamente. (EN2P19)

A continuación, veamos como ha ido evolucionando cada una de ellas en las aulas.

2.3.1. El Puzzle de Aronson

En relación a la estructura cooperativa puzzle de Aronson, los estudiantes tienen que trabajar un tema curricular que ha sido previamente partido en tantos apartados como miembros del grupo se hayan asignado y especializarse. Después, cada alumno tendrá que explicar sus conocimientos al resto de sus compañeros ya que la tarea final es explicar a toda la clase el proyecto:

Y en el caso del puzzle de Aronson según como lo he trabajado, se hicieron especialistas [...]. Aunque era un trabajo en grupo se dividió en partes individuales, porque estos estaban haciendo una cosa y otros alumnos otra... Al explicar cada cosa y montar la pirámide se dieron cuenta que todos habían estado trabajando ante un mismo tema pero en partes diferentes y que entre todos estaban formado esa pirámide alimenticia. (EJ1Y2P31)

Han elaborado unas listas en las que juntos tenían que enumerar todos los medios de transporte (aéreo, marítimo y terrestre).

Además de explicar a cada uno de ellos qué son o qué ventajas presentan [...]. (DmN1P115)

Con el siguiente ejemplo, vamos a explicar como se aplicó el puzzle de Aronson en uno de los temas “El esqueleto humano” en la clase (N1) donde se encuentra el alumnado de primer ciclo.

El primero es el encargado de aprenderse las partes del cuerpo explicándoselas a sus compañeros y el otro equipo se especializa en las partes de la cara y en el nombre de los dedos de las manos, para posteriormente explicarlo a la clase. (DmN1P13)

Dentro de los contenidos que se iban a aprender, se ha distribuido de la siguiente manera:

- Niño A: Partes del cuerpo (cabeza, tronco y extremidades) y los cinco sentidos (vista, olfato, gusto, tacto y oído).
- Niño B: Dedos de la mano y partes de la cara.
- Niño C: Articulaciones, huesos y esqueleto.

Cada niño se especializará en un tema y explicará a los demás su parte para conseguir el proyecto grupal. (DmN1P30)

De esta forma la estructura desarrollada por Aronson tiene como objetivo fraccionar la información y configurar una interdependencia positiva de recursos y conocimientos entre todos los miembros de un mismo equipo:

Un grupo se especializa por separado en ligamentos (tobillo, rodilla, muñeca y codo) y otro en cóndilos (cuello y hombro). (DmN1P36)

En un segundo momento el alumnado tenía que ser capaz de consensuar con el resto de sus compañeros que parte hacia cada uno:

En un segundo nivel de consenso que hay durante la actividad, se decide qué grupo de contenidos hace cada uno. (OP45)

A partir de aquí, los estudiantes disponían de todo el material para preparar individualmente la parte que se le hubiera asignado. Además, se estimaban plazos para realizar la tarea, pudiendo mejorar y corregir la información recogida:

[...] Tenían que leerlo, tenían que estudiarlo, me podían preguntar todo lo que quisieran y bueno pues así lo hacían en el caso del puzzle de Aronson. Les dejaba dos días para que ellos también fueran examinando los contenidos que tenían que explicar al resto de la clase en un día asignado. (EN1P30)

Finalmente, cuando todos los miembros conocían todas las partes del trabajo exponían el proyecto al resto de la clase y realizábamos actividades que verificaran que todos dominaban los contenidos:

Después de hacer esta actividad hemos cogido un muñeco de la clase y papeles, cada alumno ha escrito dos articulaciones, teniendo que hablar entre ellos para no escribir las mismas, ya que yo solo los he dado un papel y tienen que colocar todas las articulaciones. De forma que, ellos han tenido que repartirse las articulaciones. (DmN1P33)

Esto mismo sucedió con otros contenidos trabajados en la misma aula:

Después de esta explicación en gran grupo deben consensuar que estado del agua investigará cada uno, de manera que tienen que recoger información del libro para extraer las características de ese elemento y buscar ejemplos de ese mismo estado. Posteriormente se volverán a reunir para explicarse los diferentes estados y completar los mismos ejemplos que han ido encontrando. (DmN1P59)

En cuanto a los medios de transporte cada uno de los alumnos se ha especializado en uno de ellos acordando en primer lugar el reparto de los mismos. A través de diferentes fuentes de información han investigado sus ventajas en este siglo y después han recapitulado ejemplos. (DmN1P112)

Pero no solo se centraban en el área de Conocimiento del Medio en otras ocasiones giraba en la materia de Lengua:

El adjetivo y las grafías /z/c/j/g/l/ñ/. Cada alumno escoge una grafía, de manera que entre todos busquen un objeto o animal que empiece por esa letra. Posteriormente y de manera individual deben describir el elemento elegido. Finalmente se han de ayudar por medio de preguntas que enriquezcan los textos [...]. (DmN1P14)

El puzzle de Aronson como estructura cooperativa permite que cada miembro tenga la única y esencial contribución que aportar. Según, Aronson y Osherow (1980) la gran contribución se centra en que “el alumnado se siente importante y atraído hacia sus compañeros, puesto que sin su aportación los demás no serían capaces de completar la tarea” (p. 173). En cuanto a su eficacia, Aronson (1978) afirma que se encuentra en que cada uno de los expertos se reúne, pone en común su trabajo y dialogan con argumentos sus propuestas para mejorar el trabajo. En nuestro caso, al encontrarnos en un contexto en que solo existía un único grupo, la dinámica de contrastar conocimientos con otros grupos no podía realizarse, pero se producía junto a la maestra con el fin de matizar los proyectos de investigación de cada uno de los estudiantes.

Una de las peculiaridades que la maestra encontró en esta estructura fue como la ausencia de alguno de los alumnos en el aula no generaba problemas para el proyecto grupal. La oportunidad de contar con otros alumnos de diversas edades en el aula y el dominio previo que se comparten entre los compañeros permitía que en cualquier momento ellos mismos o un miembro nuevo pudiera cubrir su lugar:

Durante la primera sesión uno de los alumnos faltó por motivos de salud, por lo que un niño de cinco años que se encuentra en infantil ocupó su lugar, siendo su participación satisfactoria en el desarrollo de esta actividad. (DmN1P79)

En este mismo caso, el investigador pudo comprobar como cuando la alumna que faltaba se incorporó, los mismos compañeros eran los que se encargaban de explicarla que era lo que habían trabajado:

En un primer momento los expertos en el tema han ido repasando los distintos contenidos a la alumna que no vino la semana anterior. De forma individual y en un periodo de tiempo, que han

estimado de cinco minutos, han ido rotando los distintos aspectos como los estados del agua, el ciclo del agua y como pueden descargar las nubes el agua. Mutuamente se han ido reforzando las explicaciones y las intervenciones, incluso proponiéndola ejemplos. Otro de los aspectos que me ha llamado la atención ha sido que la proponían preguntas para verificar si lo estaba entendiendo, hecho que la profesora ha felicitado. (OP67)

El puzzle de Aronson también fue utilizado como una de las estructuras cooperativas en el área de Educación Física por parte de la maestra (J1Y2):

Cada uno de los integrantes del grupo se ha hecho responsable de preparar su parte dentro de la tarea y de lo que iba a exponer. Además, cada uno tenía que recopilar previamente juegos con ayuda de una base de datos o servirse de recursos humanos familiares o convecinos del pueblo. (DmJ1P20)

Esta estructura pudo ser considerada por las maestras como una estrategia útil en las aulas. No solo el alumnado era capaz de especializarse en un tema y luego explicárselo al resto de sus compañeros las exposiciones servían para evaluar los contenidos y extraer una nota grupal que afectaría positivamente o negativamente en la nota individual de cada alumno. En definitiva, permitió a las maestras extraer ideas y conclusiones en relación a la elocuencia oral del alumnado, su participación, seguridad, grado de especialización y control en la exposición de los conocimientos:

La verdad es que ha sido muy interesante sobre todo en los temas de conocimiento del medio, porque son temas muy densos y algo nuevo para ellos. Les gusta porque lo trabajan como una especie de cuento. Uno era un experto en explicar una cosa, otro en otra... Entre todos configuraban el tema, usaban la pizarra, en definitiva usaban lo que ellos querían. (EN1P28)

Así, también por tu parte verificas que esa persona sí sabe el contenido a la hora de explicarlo a los demás. (EN2P10)

Para Gómez Oviedo (2002) la oportunidad de sentirse competentes entre el alumnado genera lazos de afecto, sesiones de refuerzo

conceptual y una mayor autoestima al considerarse imprescindible en el grupo para realizar una determinada tarea.

2.3.2. Marcador colectivo

Otra de las estructuras cooperativas aplicadas en diferentes materias curriculares fue el marcador colectivo, desarrollado por Orlick (1990). Una vez formados los grupos, las maestras determinaban con el alumnado las actividades, su correspondiente puntuación y las recompensas a conseguir entre todo el grupo. Todo ello, en función de los aciertos o los fallos que tuvieran en las actividades:

Cada uno tiene una batería de sumas adaptadas a su nivel, cada test vale 10 puntos, tienen que conseguir 30 puntos con la opción de poder ayudarse. La recompensa si lo consiguen es jugar a descomponer el número 10 con números visuales o con regletas. (DmN1P3)

Una ficha que les di de matemáticas [...] tenían que conseguir unos puntos. Con las sumas, tenían que hacerlas y posteriormente corregirse errores para que entre todos tuvieran una puntuación global y poder conseguir ese premio. (EN1P13)

Esta actividad se desarrolla como marcador colectivo. Contenido: las fracciones. Como recompensa realizaremos el juego de las botellas. (DmN2P1)

En varias ocasiones el mismo investigador pudo observar como se hacían los procesos de entendimiento y explicación de la actividad entre maestra y alumnado:

El contenido es trabajado según la estructura de marcador colectivo, la ficha se relaciona con el género del sustantivo. Los primeros minutos la maestra se detiene en explicaciones claras, cortas y concisas. (OP32)

En el área de matemáticas, cuyo contenido tratado son las sumas y restas de tres números sin llevar. Tras un repaso grupal en la asamblea, hablan del trabajo que tienen que hacer y la recompensa que conseguirán si son capaces de hacerlo

correctamente. En el momento que todos han entendido la tarea se ponen a hacerlo de forma individual, ya que cada uno dispone de una ficha donde se trata el contenido en cuestión. (OP73)

Como los resultados finales del grupo suponían la suma de los puntos de cada uno de los miembros en las actividades, la interdependencia y el apoyo entre compañeros fue percibido por las maestras a final de curso como una dinámica de participación cooperativa para conseguir el logro grupal:

En una actividad de marcador colectivo en el área de lengua que consistía en poner reglas ortográficas, había un niño que fallaba muchísimo y el resto no llegaban a los puntos que les había pedido, entonces le regañaban y este niño se sentía mal. Al final del proyecto este niño se ha ido motivando y no quería que por su culpa no llegaran a conseguir el objetivo, es decir, conseguir el éxito grupal, la recompensa. (EN1P55)

Saben dónde pueden aportar y dividirse el trabajo de mejor forma. Si uno se atasca, ellos mismos son capaces de decir: “pues yo te ayudo”, aunque no sea su tarea encomendada. (EN2P64)

No solo la ayuda y la supervisión de las tareas fueron los únicos valores prosociales conseguidos en los grupos a la hora de trabajar con este tipo de estructuras cooperativas. Una respuesta para atender la diversidad fue la flexibilización de contenidos y actividades para cada alumno y alumna. Las fichas individuales eran adaptadas en función de los ritmos de aprendizaje, permitiendo al alumnado avanzar según sus ritmos y posibilidades:

Cuando hacíamos las fichas o cualquier actividad, como que lo intentamos adecuar un poquito más a su nivel, igual que había otros niños que el nivel era muy bueno, a este niño había que bajarle un poquito el nivel, pero un poquito para que él se sintiera bien y lo hiciera bien por él mismo. (EN1P57)

Las fichas eran individualizadas y personalizadas. Entonces el niño gracias a eso conseguía los objetivos marcados, poquito a poco fue subiendo de nivel. Es cierto que no llegó al nivel de los

otros porque no, pero fue subiendo de nivel y académicamente mejoró un montón. (EN1P58)

Como podemos comprobar en este tipo de estructuras cooperativas los apoyos entre el alumnado se realizan de forma interna en el mismo grupo de referencia. Del mismo modo que el docente puede ir respondiendo a las necesidades que el alumnado demanda con la elaboración de las fichas y la supervisión de las tareas. En cuanto a la adaptación de las fichas al nivel de cada uno de los alumnos nos permitió que el estudiante no se descolgara del grupo y le favoreciera en el aprendizaje y el sentimiento de arraigo (Bustos Jiménez, 2011).

2.4. Evolución en la implementación de las actividades cooperativas

Durante el primer trimestre, el aprendizaje cooperativo trató de ser un medio capaz de establecer un vínculo entre los conocimientos que poseían el alumnado y la necesidad de intercambiarlos por medio de la socialización, para conseguir las tareas con éxito porque su misma estructura lo exigía:

Contenido: campo y ciudad. Explicas a uno y a otro el tema, a una pareja el tema rural y otro niño solo el tema urbano. Cuando sean expertos harán un mural exponiéndolo a sus compañeros los conocimientos [...]. (DmN1P6)

Diminitivos -ito/-ita ante la creación de un cuento cooperativo primero les pones en situación con el inicio de una historia [...]. Tienen que continuar la historia usando los sufijos y se corrigen las faltas [...]. Antes de escribir tienen que ponerse de acuerdo de lo que van a poner y donde va a transcurrir. Ese reto es importante, es el primer contacto empático. (DmN1P7)

Sin embargo, en los primeros días de implementación del aprendizaje cooperativo las maestras pudieron ir observando que la participación del alumnado, la coordinación, los apoyos elaborados y el desarrollo de las actitudes prosociales no eran las más deseadas. Un proceso que con el tiempo pudo ir cambiando:

Cuando empezaron a trabajar no estaban acostumbrados a cooperar juntos entonces no sabían, no sabían organizarse, no sabían ayudarse, no sabían ser compañeros y, bueno han aprendido poco a poco y ha sido muy bueno porque la verdad es que yo no me lo esperaba este cambio y si que se han ayudado. (EN1P5)

Para que la cooperación emita sus propios resultados, en las personas que allí participan, se tienen que crear relaciones sociales cada vez más íntimas y logremos eliminar la discordia, eso permitirá que el alumnado se organice y establezca las ayudas pertinentes con el resto de sus compañeros:

Al final del todo se organizaban ellos solos y se ayudaban los unos a los otros sin yo decirles nada, todo esto ha seguido un proceso, porque al principio ya te digo que no, no era posible, es más se reían los unos de los otros, hacían como carreras haber quien lo hacía mejor y llegó un punto donde lo entendieron, comprendieron que el trabajar así no llevaba a ninguna parte y que no conseguían ningún resultado. (EN1P6)

Trabajando durante unos meses mediante el aprendizaje cooperativo en el aula permitió que los componentes fueran entendiendo que la suma de sus individualidades suponía la mejor herramienta para conseguir mayores resultados en lo que se les proponía:

Ellos tenían que ser conscientes que el trabajo era en grupo y que la nota era para el grupo, entonces aunque se dividiesen el trabajo, como luego ya lo ponían en común y todos conocían lo de todos aunque alguno se atascara pues salía otro a ayudarle, al final mucho mejor. (EJ1Y2P23)

Ellos hablan mucho de que a la hora de hacer todas las cosas en grupo y entre todos que se sentían muy bien porque lo habían hecho entre todos y lo estaban consiguiendo entre todos, que se sentían muy bien y que otras veces se peleaban más, cada uno hacia lo suyo... (EJ1Y2P78)

De esta forma, entendemos como después de un tiempo la cooperación mejora la socialización y el respeto por los demás (J. J.

Barba Martín, 2010, 2011; Grineski, 1993; Dyson, 2001; Fernández-Rio, 2003; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004).

En cuanto a la participación y la responsabilidad de todo el alumnado en los grupos cooperativos tenía como finalidad el apoyo, supervisión y la animación emocional hacia aquellos compañeros más desmotivados por el sistema y pudieran contar con sus ideas. Este tipo de avances hizo que las maestras fueran comparando los resultados con otras metodologías que se utilizaban con anterioridad:

En cuanto a los aspectos más puntuales como pueden ser los sociales y académicos, a lo mejor si hubieses tomado una metodología más tradicional ese niño a lo mejor hubiera avanzado poquito. (EJ1Y2P51)

De esta manera, es todo mucho más participativo y a partir de esa participación ellos se enganchan socialmente y se encuentran más unidos, ya tiran del grupo los que pueden tirar y a los que a lo mejor les cuesta más llegar intentan llegar siendo animados y ayudados, de la otra manera eso no se hace porque es como más individual todo. (EJ1Y2P81)

No solo los logros académicos fueron los resultados que más preocupaban a las maestras. La misma evolución en el aprendizaje cooperativo permitió el desarrollo de otras dimensiones humanas:

Hubo un niño que no lo consiguió y el resto de niños se estaba riendo de él, [...] al final de todo este proceso este niño ha sido quien ha ayudado a sus compañeros cuando había fichas de marcador colectivo. En estas edades y ante estos comportamientos empecé a preocuparme, porque al principio observé que este niño empezaba a desmotivarse y el resto de sus compañeros no, el resto de sus compañeros al contrario se crecían porque este niño no sabía hacer las cosas. Les enseñé y ellos aprendieron a ser un poco más compañeros y a ayudarse, un proceso que fueron entendiendo y que al final les gustaba. (EN1P14)

Han mejorado en todos los aspectos, socialmente porque por ejemplo: en la clase había un grupo de dos o tres alumnos más gamberros y ahora aunque tienen sus cosas yo les he visto que

son un grupo en general y a lo mejor hacen lo que sea pero reconocen lo que han hecho, que se han equivocado y los demás son capaces de aceptar como son. (EJ1Y2P52)

Como podemos comprobar el aprendizaje cooperativo influyó en situaciones académicas, sociales y afectivas de todo el alumnado. En este sentido, Slavin (1980) considera como el aprendizaje cooperativo incide en tres variables distintas: (a) el logro académico; (b) las relaciones interpersonales y sociales; y (c) el desarrollo afectivo fruto del apoyo mutuo entre el alumnado.

Concretamente en una de las aulas (N1) donde se encontraba el alumnado de primer ciclo y donde podemos pensar que debido a sus características psicoevolutivas la cooperación no puede ser implementada. También fue un motivo de progreso en la clase:

Claro que se puede llegar, pero se puede llegar a base de mucho esfuerzo, es verdad que los niños son muy narcisistas, que ellos tienen que ser el ombligo, tienen que ser el centro de atención. (EN1P21)

Académicamente han mejorado mucho [...]. Pero socialmente han mejorado también muchísimo y eso también se agradece un montón, porque de cómo estaban al principio que no sabían jugar juntos, que no sabían trabajar, al final que los ha gustado mucho pues eso se agradece. (EN1P48)

En esta misma aula es incluso el alumnado quien impulsó y animó a otros profesores para que se interesasen por este tipo de metodologías cooperativas:

Como anécdota en la clase de (N1). Me ha contado que dos de los alumnos [...], según entraba una maestra de las que no están inmiscuidas en el proyecto, la han estado contando lo interesante que había sido la sesión del día de ayer. Con todo lujo de detalles la han dicho lo que habían hecho, como lo habían explicado y que cosas nuevas habían visto, como los vídeos y que iban hacer un experimento si todo lo hacían bien y se preocupaban por el resto de compañeros. Esta maestra les da apoyo en el área de conocimiento, con el fin de desdoblarse el aula. La anécdota resulta

muy interesante no solo por el entusiasmo que denotan los alumnos, sino el poder de convicción que pueden llegar a tener en el resto de profesorado, que se pueden interesar por el proyecto que tenemos entre manos e integrarse en cualquier momento. (OP66)

Con respecto al alumnado con mayores dificultades para aprender que se encontraban en el aula, la maestra pudo percibir un desarrollo verdaderamente significativo:

El alumno que mejor habla ha sido el que peor lo ha hecho y el niño con problemas de lenguaje el que mejor lo hace, situación que he aprovechado para valorar su esfuerzo delante de la clase y que continúe así. Sin embargo, al otro alumno le he preguntado con el fin de valorar otros trabajos que ha realizado y que percibiera la diferencia que veía en este. (DmN1P52)

Las mismas ambiciones construidas por la maestra al ver la evolución de la clase trataron de dar un siguiente paso, enseñar al alumnado como debían realizarse las correcciones cuando un compañero percibe un fallo en otro:

Después de las últimas sesiones donde observé que no sabían corregirse y darse nociones de evaluación formativa entre ellos, esta actividad me sorprende como se han desenvuelto y corregido con el mayor de los respetos. Lo han hecho sin necesidad de mi intervención, y lo mejor de todo que al finalizar la sesión me han afirmado que les gusta eso de corregir los errores de los demás y que sus errores sean señalados y corregidos por el resto de sus compañeros. (DmN1P73)

Sin embargo, no ocurre en todas las aulas, ni tampoco en todas las personas los mismos cambios producidos por el aprendizaje cooperativo. En el aula (N2) donde se incluye el alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria la evolución percibida a final de curso fue mucho más lenta:

La evolución ha sido muy lenta, dado que no entendían realmente lo que se estaba buscando y no habían trabajado nunca este tipo de metodologías. Entonces les ha costado, pero al final

si hemos logrado que lo entendieran y por lo menos que consiguieran una evolución de tipo personal. (EN2P4)

Aunque fue considerado por la maestra (N2) como un proceso de implementación lenta, pudieron percibirse efectos positivos de la cooperación en las capacidades académicas y socio-afectivas en el alumnado:

No solo académicamente, a nivel del desarrollo del lenguaje, de la autonomía y a nivel social. Sí que he visto una evolución por lo menos en mi grupo. (EN2P6)

He percibido un comportamiento colaborativo que antes no existía en la propia aula. (DmN2P16)

Con la tercera de las maestras (J2) donde se trabajaba el aprendizaje cooperativo en Educación Física con el alumnado de primaria llegó a concebir la cooperación como una de las mejores estrategias de (re)enganche personal para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje:

Los más díscolos y que parecían más pasotas a principio de curso, se les ve interesados ya que se han dado cuenta de que su grupo también depende de ellos. (DmJ2P52)

Uno de los alumnos con más problemas de desarrollo ha mejorado notablemente, se siente cada vez más cómodo en el aula y frente al grupo, cumpliendo todas las tareas que se le encomienda, caso que no sucedía a principio de curso. (DmJ2P53)

Algunas de estos cambios pudieron ser tratados con el investigador en las reuniones durante las últimas observaciones, donde el alumnado interactúa mucho más unido y con un sentido puramente educativo:

La profesora me comenta que ha percibido un enorme cambio entre las primeras actividades y las actuales [...]. Antes no se dejaban las cosas, no se ayudaban o incluso se enfadaban si uno les copiaba algo. Sin embargo, ahora se apoyan y ponen todo en

común, desde el material hasta los conocimientos que poseen. (OP19)

Según la maestra, este tipo de actividades cada vez las encuentra más sentido, ya que los alumnos van mejorando y se encuentran más motivados. (OP39)

En definitiva, todos los éxitos y los fracasos que se fueron produciendo en las aulas fueron fruto del trabajo compartido entre el alumnado y las intervenciones de las maestras. Un proceso lento en el que fue necesario que el clima emocional de quien pedía y ofrecía una ayuda fuera más que comprensiva por ambas partes (Rodríguez Gimeno & De la Puente Fra, 2004). Podría afirmarse que la utilización del aprendizaje cooperativo en las diversas aulas permitió la consecución de tres grandes logros: (a) la mejora en las relaciones sociales; (b) el empleo del diálogo en las actividades; y (c) un avance en los aprendizajes individuales.

2.5. La relación de recompensas en las actividades cooperativas

2.5.1. Una de las maestras desde el principio proporcionó recompensas al alumnado

En la gran mayoría de actividades propuestas en todas las aulas, las maestras optaron por no calificar las actividades cooperativas que el alumnado desarrollaba en los grupos. Sin embargo, una de ellas (N1) introdujo puntuaciones que el alumnado podía canjear por materiales didácticos durante los recreos cuando los juntaba con los de sus compañeros:

Los puntos conseguidos entre todos, se canjearan por juguetes que sacaran durante el recreo. (DmN1P15)

Así, los refuerzos serían individuales y la opción de canjearlos se conseguiría con la suma de las recompensas de todos los integrantes del grupo. Es decir, el grupo debía trabajar unido para realizar una determinada tarea y en función de ese trabajo lograrían recibir más

puntos cada miembro que posteriormente los juntarían para solicitar la recompensa:

Tienen que conseguir *Diplonavis*, dos palabras cada uno, si a uno le falta una los demás le ayudan. Para conseguir la recompensa tienen que formar 12 puntos. (DmN1P17)

La recompensa final era si la ficha la hacían totalmente correcta les asignabas una serie de puntos y sí entre todos llegaban a esa puntuación final les dabas la recompensa. (EN1P35)

En otras ocasiones, el alumnado del primer ciclo consensuaba con la maestra las recompensas por las cuales querían trabajar:

Entre ellos elegían el tipo de premio que querían tener, entre todos consensuaban el premio y a partir de ahí a trabajar juntos y que el final fuera una recompensa gratificante para ellos. (EN1P27)

Tenían dibujos de Internet. Ellos podían elegir el dibujo que quisieran y lo pintaban, echaban purpurina o con témperas que los encantaba, podían ver la película que quisieran, canciones o bailábamos en la hora del recreo. (EN1P36)

A partir de aquí, durante el segundo trimestre un hecho que acordamos con la maestra fue que de vez en cuando las recompensas que consensuará con el alumnado y que fueran para el aula estuvieran dirigidas a trabajar de forma interdisciplinar con otras áreas:

El tema de imprimir dibujos para que ellos los pintaran pues bueno, se juntaba con el tema de plástica y también con lengua, porque cuando les hacía los dibujos, ellos luego inventaban historias. Las historias les llegó a gustar mucho, ellos hacían sus dibujitos, los pintaban y a partir de ahí buscábamos una historia para trabajar en el área de lengua. Otro ejemplo fue para reforzar en matemáticas decidieron pintar números. (EN1P37)

El reto una vez superado nos permitirá adquirir un dibujo, la suma de esos dibujos a de configurar una historia, que elaboraran ellos mismos. (DmN1P40)

Ante cualquier recompensa, para conseguir la máxima puntuación maestra y alumnado determinaban previamente las premisas que debían reunir la tarea o la actividad:

La forma de conseguir el pleno es que no tengan ni faltas de ortografía y este bien construida la oración, para ello se tendrán que intercambiar los cuadernos. (DmN1P63)

Para ello tiene que haber descripciones bien realizadas y sin faltas de ortografía, de forma que se tendrán que intercambiar las descripciones. (DmN1P66)

Estas mismas premisas dialogadas entre maestra-alumnado y su consecuente desarrollo en las actividades fueron observadas en más de una ocasión por el investigador:

Para conseguirlo se han consensuado unas premisas durante la asamblea que son: todos los alumnos han de asegurarse que todo esté bien, disponer de un comportamiento idóneo de atención y ayuda a los demás. (OP21)

La recompensa es hacer una actividad en la pizarra digital [...], con la premisa para canjear los puntos que todos aporten ideas y que escriban una parte de la historia. Aspectos que ellos mismos han visto necesarias para que la actividad cooperativa salga con éxito. (OP84)

En estos casos descritos, para conseguir la recompensa se hacía necesario promover en el grupo de alumnos y alumnas una interdependencia positiva basada en la supervisión de las tareas para poder optar a la mayor puntuación y disfrutar de la recompensa (Johnson & Johnson, 1999).

En su gran mayoría, las recompensas estuvieron enfocadas al desarrollo de actividades complementarias que motivacionalmente ayudaron a consolidar ciertos temas que el alumnado estaba trabajando y les suscitaba interés:

El grupo ha de conseguir 30 puntos que les permitirá jugar al mikado pero con la modificación de que cada uno tiene una decena de palitos con una forma distinta que el compañero. (DmN1P20)

La superación del reto nos permitirá jugar al juego didáctico del “alfabeto” con el fin de formar palabras y después separarlo en golpes de sílaba. (DmN1P34)

La segunda parte de la actividad consistía en formar dos grupos (en esta actividad ha formado parte otro alumno de 5 años) y con las tarjetas numeradas del tren (vagones) hemos hecho un juego en el que yo decía una suma o una resta y los niños tenían que decir el resultado. Tenían que hacerlo rápido pero con la condición que tenían que estar los dos de acuerdo [...]. (DmN1P41)

También se diseñaron otro tipo de recompensas para el alumnado relacionando el juego y el tratamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación:

La suma de los distintos puntos del alumnado les permitirá jugar en la pizarra digital a un juego relacionado con la descomposición decimal. (DmN1P23)

El refuerzo o recompensa, si consiguen todos los integrantes del grupo la actividad es realizar actividades en la pizarra digital en relación al contenido a trabajar. Además es un plan de mejora del propio centro (insertar actividades de lengua en cada uno de los cursos, organizado por ciclos y temas). (OP34)

Durante el tercer trimestre, cuando la maestra elaboró sus unidades didácticas ya contaba con el tratamiento de recompensas para el alumnado que incluso mantenían una mayor originalidad con la que poder persuadirles:

Cuando hayas planteado que terminará la unidad didáctica, lleva un cubito de hielo a la clase, colócalo en un recipiente junto a la ventana, donde le incida el sol y que ellos mismos observen con el paso de los días que es lo que sucede. (DmN1P61)

En la última de las sesiones que ha llevado aproximadamente 40 minutos, hemos realizado el reto de una compra en un mercado. Cada uno de los alumnos ha elegido un material de la clase que pudiera vender (mesa, botes, libros, rotuladores, un ordenador...) y le han puesto el precio en céntimos que creían conveniente, de forma que han etiquetado los distintos materiales fungibles con un cartel que han diseñado ellos mismos. Después, les he repartido distintas monedas de forma que todos, aunque distribuidas de manera distinta, tuvieran el mismo dinero en el monedero, para que pudieran ir al mercado. Cada alumno debía dejar la cantidad exacta al lado del elemento que se quería llevar, de forma que si había alguien que no supiera o se equivocará en la cantidad el resto de sus compañeros debía contarle y ayudarlo a buscar las monedas exactas. (DmN1P109)

Como podemos comprobar existen infinidad de forma de elaborar recompensas para el alumnado y que no tengan por qué afectar en la calificación (Johnson & Johnson, 1999; Putnam, 1997). Según, Velázquez Callado (2013) en función de la asignación se pueden clasificar en dos grandes categorías: (a) sin calificación; y (b) con calificación, pudiendo afectar de forma grupal o individual. En nuestro caso, debemos resaltar que la maestra diseñaba recompensas no enfocadas para la calificación. Su única intención era afianzar las conductas de cooperación en el equipo y la responsabilidad del alumnado para aportar conocimientos (Johnson & Johnson, 1984; Kelley & Thibaut, 1969; Pujolàs Maset, 2008; Velázquez Callado, 2013).

2.5.2. Las otras dos maestras tomaron una primera decisión de eliminar las recompensas en la cooperación

A principio de curso hubo dos maestras que barajaron la posibilidad de no premiar la cooperación. Por tanto, los estudiantes de mayor habilidad no tenían ninguna necesidad de apoyar al resto de sus compañeros con más dificultades en el aprendizaje, ya que los resultados de unos y de otros no repercutían para nada:

Que la profesora (N2) no haya propuesto una recompensa grupal e individual ha hecho que cada uno sea más pasota a la hora de resolver los problemas o trabas de los demás, del mismo modo

que las ayudas no se han producido con la misma frecuencia que en otras actividades. Otro de los problemas que comento con la profesora es la falta de creatividad y de ideas, hecho que ha permitido que las historias sean mucho más reducidas y poco cargadas en detalles. (OP81)

[...] Ellos tenían un mural con puntos verdes, si sabían el tema... era solo visual pero no tenían ningún tipo de recompensa. Ellos llegaron a comprender la dinámica, si lo he hecho bien pues me felicitan pero no necesito que me dejen sacar un balón, lo hago bien porque es mi trabajo. Poníamos los puntos verdes para saber cómo iban ellos, pero ahí se ha acabado. (EJ1Y2P66)

En la siguiente de las reuniones entre el investigador y las maestras hicimos hincapié en las actitudes producidas por el alumnado. Llegando a la conclusión de que era necesario premiar la cooperación. Estos mismos trabajos han sido recogidos en diferentes investigaciones (Casey, 2010; Fernández-Río, 2010; Velázquez Callado, 2013).

Tras comenzar a otorgar las recompensas en el alumnado en función de su trabajo se pudo comprobar que la conexión entre actividad y apoyo interpersonal movilizado por los refuerzos conseguía mayores avances:

- ¿Consideras qué prevalecen unas actitudes idóneas en este momento de aprendizaje o por el contrario solo se ven motivados por una recompensa como puede ser la nota?

- No, aunque sí que creo que el objetivo final siempre va a ser la recompensa. Pero al conseguirla entre todos, yo creo que es más gratificante para ellos, porque ha habido un esfuerzo por parte de todos y, que todos han visto que unos han aprendido de otros y que se han respetado, de que la clase ha sido más lúdica, bonita y atractiva. (EN2P70)

Si alguien se ha perdido y otro está atendiendo pues se preguntan entre ellos y se ayudan más, eso es muy bueno académicamente y socialmente también porque ven que sí que yo soy muy bueno en una cosa pero en otra no, me puede ayudar la persona de al lado. (EJ1Y2P15)

Aquellos que iban mejor en lugar de hacerlo ellos, para que el equipo lo consiguiese trataban de ayudarles más. (EJ1Y2P35)

Estas mismas conclusiones ya podían igualarse con las percepciones de la maestra que aplicaba las recompensas desde el principio de curso y su mismo alumnado:

El desarrollo evolutivo de los niños ha sido muy grande, la participación de ellos ha sido estupenda, pero ya te digo, porque siempre había una recompensa o algo que los motivara, fuera un juego o fuera lo que fuera tenían un tipo de motivación que los gustaba, entonces había un pique sano entre todos ellos y esto consiguió mucho. (EN1P63)

Si no nos ayudábamos no podíamos sacar buenas notas. (ACN1P4)

De un modo u otro, las maestras llegaron a entender que si queremos que el alumnado continúe apoyando y reforzando sus aprendizajes entre los mismos compañeros de un mismo equipo tienen que encontrar un estímulo que les anime. En relación a las recompensas, Johnson y Johnson (1999) afirman que su aplicación transcurre para que los estudiantes estén organizados en una tarea concreta o funcione el aprendizaje cooperativo por un período de tiempo corto. Con un diseño o con otro cualquier opción de refuerzo sirve para mantener los procesos de aprendizaje interpersonal por medio del diálogo, la participación igualitaria, el apoyo y la implicación en la tarea en una situación donde se ven implicadas varias personas para conseguir el éxito de la tarea (García García, 2006; Velázquez Callado, 2006).

3. Resultados en el alumnado tras la aplicación del Aprendizaje Cooperativo

En este apartado se muestran los principales hallazgos percibidos en el alumnado tras el desarrollo de una metodología cooperativa durante un año lectivo. Analizaremos cómo y de qué manera se produjeron los cambios académicos y sociales en las aulas cuando los estudiantes tienen que trabajar con una estrategia dialógica para conseguir

completar todas sus tareas, a pesar de suponer una experiencia nueva para ellos.

3.1. Dificultades percibidas en el alumnado cuando comienza a trabajar mediante Aprendizaje Cooperativo

3.1.1. Actitudes negativas en el alumnado

Al comenzar con una nueva metodología en las aulas como era la cooperación fue más que habitual encontrarnos con conductas poco positivas por parte del alumnado, como supuso el individualismo y el descentramiento de la tarea en los momentos en los que el alumnado se juntaba para trabajar:

Los primeros pasos fueron difíciles, los niños no lo entendían porque ellos trabajaban de forma individual [...]. (EN1P60)

He parado en numerosas ocasiones la clase y muchas veces sin terminar la sesión, a consecuencia de enfadarme, de enfadarse ellos, de pelearse, pero bueno poco a poco lo han ido llevando y ha habido una evolución en ese sentido. (EN2P17)

A partir de estas primeras experiencias en el aula, maestras e investigador tratamos de enfocar las estructuras cooperativas de forma que guiaran la responsabilidad y la socialización en el aula. En una de las observaciones del investigador se percibe que cambiando el modelo de las actividades permite al alumnado obtener vivencias aún más socializadoras:

Creo que otra forma viable es que un grupo [...] se reparta roles y posteriormente se los intercambien, para permitir las primeras explicaciones, cruces de información y diálogos con alumnos expertos. (OP17)

En esta misma observación se comienzan a percibir situaciones en el aula donde el alumnado es capaz de pedir opinión y argumentos al resto de sus compañeros para completar con éxito la tarea:

Uno de los alumnos propone un problema, no sabe dónde colocar el turrón, lo pregunta y uno de sus compañeros le contesta que lleva leche y que por lo tanto es de origen animal, pero también lleva cacao por lo que podría ser de origen vegetal. Toman las primeras decisiones, con la opción de la cantidad de cacao que lleve. (OP18)

En observaciones posteriores, el mismo alumnado comienza a ser capaz de corregir, respetar y elaborar contenidos con mayor organización conceptual contando con los aprendizajes de todos:

Han buscado diez animales domésticos y diez animales salvajes, los buscan entre todos y lo apuntan de forma rotativa. Se van corrigiendo y ayudándose mutuamente, el consenso el genial, se animan y motivan con frases como “tienes razón...” “es tu turno, pero te ayudo...”. Después, esos mismos animales que han consensuado, los buscan como imágenes en el ordenador, para recortarlo y pegarlo en el mural que tienen que realizar. Una vez llegado a este punto, apuntan las características de ambas clasificaciones. (OP44)

Como pudimos comprobar el alumnado necesitó de un periodo de adaptación a la metodología para que se produjeran los primeros resultados tanto conductuales a la hora de relacionarse con sus compañeros, como para organizar los aprendizajes con una mayor calidad. Situaciones que también se han podido analizar por varios autores (Barba Martín, 2011; Grineski, 1993; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2013).

Otro tipo de conductas negativas percibidas en el alumnado, cuando trabaja en grupo, se centró en el pasotismo frente a la tarea. Situaciones que fueron analizadas y cuestionadas por las maestras al investigador:

Según me comenta la docente, hay un niño que con asiduidad se espera a que acaben el resto de sus compañeros y sea ayudado, además durante el desarrollo de las actividades tiende a copiar. (OP33)

Discuten por quien escribir la historia, nadie quiere hacerlo. (OP79)

Una de las reacciones típicas en el aprendizaje cooperativo es que el alumnado descargue su responsabilidad en los demás compañeros, una situación que se conoce como *efecto polizón* o *viajeros gratuitos* (Dyson, 2010; Kerr & Bruun, 1983; Slavin, 1987). En nuestro caso determinados alumnos pasaban o dejaban que el resto de sus compañeros hicieran la mayor parte del trabajo, y donde creían que podían beneficiarse de los logros grupales.

A partir del pasotismo frente a la tarea, el investigador propone a las maestras que refuercen en el alumnado la necesidad de intercambiar conocimientos para llegar entre todos al éxito de la tarea. La necesidad de responsabilidad individual ejercida en el grupo les permitiría conseguir entre todos mayores recompensas y mejores resultados:

He percibido que han estado motivados puesto que eran conscientes de hacer bien las cosas y asegurarse de que el resto también lo hiciera correctamente, ya que la nota era grupal y afectaba a algo que es suyo. (DmJ1P43)

Al reforzar y trabajar durante todo un curso con el aprendizaje cooperativo permitió desarrollar en el alumnado valoraciones positivas ante las posibilidades de todos frente a la tarea:

Yo creo que todos tienen muy buenas ideas y suelen participar en las clases sin ningún problema. (ACJ2P5)

Nos ha motivado hacer las cosas mejor de lo que podíamos hacerlas. (ADJ2P9)

Otro de los comportamientos negativos se relacionó con el entendimiento de la tarea. Cuando el alumnado no era capaz de elaborar una buena responsabilidad individual era probable que en las explicaciones entre los miembros del equipo se confundieran y no se consiguiera realizar con éxito la actividad:

Ha habido un problema y es que los niños no han entendido la descomposición en decenas y unidades y a la hora de agrupar los objetos y luego escribir la descomposición lo hacían mal. Los tres alumnos han tenido este mismo problema. Entonces a la hora de ayudarse los unos a los otros se ayudaban mal aunque el trabajo era muy cooperativo. Sin embargo, estaban repitiendo el mismo error a los demás. A medida que iban acabando se iban ayudando pero lo hacían mal. Por lo que tuve que volver a explicárselo otra vez y la actividad se convirtió en dirigida, pero van asimilando mejor las ayudas los unos a los otros. (DmN1P35)

La dejación de funciones de ciertos alumnos a completar su parte de responsabilidad dentro de la tarea fue una situación que inquietaba a la maestra (N1):

El único inconveniente ha estado marcado al final de la actividad, cuando había que corregir las fichas de cada uno de los componentes del grupo. He repartido las fichas y una de las alumnas me ha dicho de forma literal que ella hoy no corregía las faltas de sus compañeros. Su actitud prepotente y de soberbia ha hecho que parará la actividad y dialogáramos sobre la cuestión. Después, la propia alumna se ha dado cuenta del error que había tenido y ha rectificado su actitud corrigiendo las fichas sin ningún impedimento. (DmN1P88)

Este mismo problema fue percibido por la maestra (J1Y2) en el área de Educación Física. Sin embargo, comprueba que es solucionado cuando delega en el alumnado una serie de roles que deben repartirse y respetar en el grupo: secretario, animador, experto de una parte dentro de una tarea y revisor de los aprendizajes de los compañeros:

He observado como norma general que están muy cómodos trabajando en grupo, pero a la vez que están en grupo hacen y aprenden conceptos individuales. Se reparten el trabajo y cada uno hace su parte dentro de la tarea. Les gusta este método [...], no perciben que solo es una estrategia de ayuda a los demás. (DmJ2P5)

Los compañeros que obtienen éxito ayudan a sus compañeros a que también lo consigan. (DmJ1P7)

El abandono del trabajo, evitar dar ideas o la evasión de responsabilidades se pueden convertir en una pelea que termina con la ausencia de todos los esfuerzos de los miembros del equipo, debido al caos organizativo y la irascibilidad de unos contra otros (Jehn & Mannix, 2001; Latané Williams & Harkins, 1979; Somech, 2008). Esto es más que necesario que sea atajado por medio del diálogo, la persuasión, las recompensas y la reorganización de conductas del alumnado en el grupo, todo ello supervisado por el docente.

3.1.2. Roles previamente asimilados en el alumnado que afectaron al desarrollo de la cooperación en los primeros momentos

A principio de curso, a pesar de introducir en las aulas un enfoque totalmente cooperativo en diversas actividades, el alumnado las reconducía de forma individualista y competitiva:

Date cuenta que es un paso tener que trabajar individualmente a trabajar de forma colectiva, para ellos no les gusta trabajar con sus compañeros y ayudarlos porque ellos quieren ser los mejores, entonces eso ha sido la parte más difícil para mí, el explicarles como se hacen las cosas y que no me lo tienen que enseñar a mí, sino que se lo tienen que enseñar al resto de sus compañeros y así demostrarme que realmente se lo saben. (EN1P20)

Ellos están acostumbrados a trabajar alumno-profesor, no están acostumbrados a trabajar alumnos con compañeros o alumno-alumno y esto era lo que yo tenía que conseguir. Hasta que he llegado a esto me ha costado porque sí no saben ser compañeros no se ayudan y no buscan soluciones conjuntas. Al principio, sí se podían poner la zancadilla se la podían, hasta que han visto que todos juntos podían trabajar y que se consiguen mejor las cosas ha sido un largo proceso. (EN1P43)

Situaciones que también se pudieron comprobar en el resto de aulas donde estábamos trabajando con la metodología de aprendizaje cooperativo:

[...] No están habituados y, resulta muy importante de cara al aprendizaje. Comentarios como “tú eres la profesora, entonces tú

qué haces”, eso sí que me lo han llegado a decir. Cuando planteé una actividad y que fueran ellos quienes lo explicaran, uno se negó porque decía que no era el profesor. Eso les ha costado, tienen una idea de que no son ellos los que puedan aportar a los demás, ese también es uno de los problemas que nos podemos encontrar si no planteamos correctamente el aprendizaje cooperativo desde el principio hasta el final. Por tanto, convendría dar los resultados a los padres, eso es lo interesante. Mira como actuaba tu hijo a principio de curso, mira a mitad de curso y mira lo que ha llegado a conseguir. (EN2P52)

Les cuesta entender que es un logro grupal, a pesar de que partan de ideas y conocimientos individuales. [...] Tratan los conocimientos de forma individual y competitiva. (DmJ1P23)

La transformación metodológica supone un periodo de asimilación y un proceso que debe sufrir el alumnado. La opinión de un determinado sector de estudiantes puede poner en duda cualquier recurso didáctico, metodológico o pedagógico. Sin embargo, evitar ese tipo de responsabilidades ante las primeras adversidades trae consigo una reducción de las habilidades y capacidades que pueden llegar a conseguirse en el aula (Allan, 1991; Matthews, 1992).

Además de las situaciones individualistas, en el caso de una de las maestras (N1) percibe como su alumnado con mayores capacidades ordena y manda al resto de sus compañeros sin establecer situaciones de diálogo:

El único inconveniente que ha habido aquí es que el niño más autónomo es el que tomaba la iniciativa en todo y los otros dos hacían lo que él dictaba. (DmN1P20)

La ausencia de habilidades interpersonales adquiridas por el alumnado establecía una baja experiencia para trabajar en el equipo:

Aunque al principio parecía que la actividad les había quedado clara y que lo iban a explicar muy bien el resultado no ha sido así, no han sabido expresarse delante de sus compañeros. (DmN1P17)

Al principio mal, porque les daba mucha vergüenza hablar en público, no sabían que decir, no sabían cómo explicarlo, pero al final muy bien, hacían cuentos, hacían historias y entre ellos tenían que enlazar el tema y explicar los contenidos todos juntos. (EN1P29)

Esta misma maestra pasadas unas semanas, también percibe que el alumnado que ahora es capaz de solicitar su ayuda y apoyo comprueba que el resto de sus compañeros no se esfuerzan al máximo de sus posibilidades porque dependen siempre de su ayuda:

El problema que existe es que uno de los alumnos es el que siempre acaba el primero y los otros dos ya se lo saben y esperan a que acabe para que los ayude a resolver el problema. Por parte del alumno que termina el primero, se cansa de ser siempre el mismo el que tenga que ayudar a sus compañeros y que el premio sea igual para todos. Aunque también tengo que decir que la actitud del que termina el primero es muy positiva a la hora de ayudar a sus compañeros. Razón por la que he hablado y hemos puesto solución con el investigador. Cuando acabe el alumno, con la premisa de resolver dudas a uno de sus compañeros, como recompensa se la dará otra ficha de ampliación, ya que es lo que reclama. De esa manera los que faltan por terminar, también tienen la opción de ayudarse mutuamente. (DmN1P40)

Estas mismas situaciones fueron percibidas por el investigador como un problema relacionado con la interdependencia y la interacción nada positiva entre el alumnado:

La misma alumna de siempre ha acabado la primera, la forma con la que ayuda a sus compañeros cuando se encuentran con problemas es hacérselo, por lo que la profesora interviene por primera vez parando la actividad, y la enseña a que en lugar de hacérselo para que aprendan tiene que guiarles con la definición y así ellos entenderán no solo lo que es, sino el género que le acompaña. (OP36)

En el aula (N2) el alumnado que disponía de un mayor liderazgo frente a sus compañeros se percibió que eran ellos quienes organizaban las actividades sin contar con la opinión del resto:

Se han perdido e interrumpido en la lluvia de ideas por la falta de creatividad o de nuevas y originales ideas, por lo que me he visto en la necesidad de intervenir y guiar un poco la actividad, del mismo modo que no fueran siempre los mismos los que participaban y llevaban la actividad, hecho que si no digo son ellos los que argumentan y no se ven enriquecidos por las aportaciones de los demás que se van conformados con lo que dice el resto. (DmN2P22)

Debido a su falta de costumbre a la hora de trabajar con una metodología cooperativa, una de las cuestiones que tuvimos que trabajar con insistencia se relacionaba con la interdependencia positiva y la interacción promotora entre las personas:

No lo han conseguido porque no han sido capaces de realizar las tareas en conjunto cuando alguno tenía algún problema, las ayudas han sido muy limitadas casi nulas. (DmN2P26)

Las risas infantiles e incluso los comentarios despectivos hacia las debilidades de los demás compañeros eran conductas más que habituales en este grupo de segundo y tercer ciclo de educación primaria:

Problemas, que tenían una forma de ser en la que no se ayudaban, era todo lo contrario a lo que se busca en este tipo de estrategias metodológicas, se reían de sus compañeros, una mala conducta con respecto a las ayudas que se podían ofrecer entre sus compañeros. Al principio sucedía esto muchísimo. (EN2P5)

Estas mismas situaciones también pudieron ser percibidas por el investigador en las cuales el alumnado sabe aportar ideas pero no es capaz de llegar a un buen consenso entre todo el alumnado:

Durante los primeros minutos los tres alumnos toman un folio en sucio y consensúan los personajes, protagonista, problemas, desarrollo de la situación y conclusión final. En el desarrollo de la lluvia de ideas no tienen problemas [...], pero comienzan a despejarse las primeras dificultades, a la hora de ponerse de acuerdo, del mismo modo que un alumno no participa y su intervención resulta escueta para el resto, ya que son varias las veces que le reprochan que no aporte nada al resto. (OP59)

Esto mismo sucedió con el aula (J1Y2) en el área de Educación Física:

El conflicto que ha surgido ha sido la burla de algunos compañeros hacia otros que les costaba más trabajo mantener la resistencia. Realizando paradas, ellos mismos han llegado a la conclusión de que debían haber animado en más ocasiones a sus compañeros. (DmJ2P17)

En una ocasión se produjo un comentario despectivo hacia un compañero que fallaba la prueba. Aspecto en el que tuve que intervenir recordándoles que los éxitos o los fracasos son grupales y no puntuales. (DmJ2P61)

El problema que se encuentra la cooperación cuando comienza a dar sus primeros pasos es el desarrollo de tareas sin establecer diálogo. El alumnado más introvertido en el aula asume tareas sin negociar con el resto, puesto que los demás compañeros eliminan el consenso de ideas o simplemente se pasan desapercibidos sus comentarios y conocimientos:

A los alumnos de segundo les falta mucha autonomía y en cuanto a la elaboración de las decisiones se ven más reprimidos por los más mayores. (DmJ1P12)

Percibo que a una de las alumnas le cuesta mucho expresar sus ideas, se apoya mucho en sus compañeros por la falta de confianza que tiene en ella misma, asimismo se ve inferior que el resto y eso le retrae para expresar sus opiniones. También a otra de las alumnas de las mayores, percibo que tampoco elabora sus ideas con total confianza, por lo que se adapta muy bien a lo que dicen sus compañeros. (DmJ2P36)

Según, Cohen (1999) para resolver los problemas conductuales en un aula es necesario modificar “las expectativas de las personas que se consideran con mayor estatus y desarrollar las competencias que favorezcan la participación de los alumnos más débiles” (p. 127). Con la utilización de las dos estructuras cooperativas: (a) el puzzle de Aronson; y (b) el marcador colectivo, tratamos de que todo el

alumnado fuera capaz de ir asumiendo las tareas y respetar los ritmos de aprendizaje.

3.1.2.1. Resultados para transformar los roles del alumnado en el aula

A finales del primer trimestre en el aula (N1) las situaciones de intervención para trabajar en grupo se establecieron en el diseño de estructuras cooperativas donde la comunicación y el diálogo eran más que fundamentales:

Los primeros intentos se centraban en intentos de ayuda y atención a otros compañeros, pero no entendían como plantear las palabras y las ayudas para separar en sílabas. (DmN1P54)

Con la estructura de puzzle de Aronson, donde cada alumno se tiene que hacer experto de un tema y tuvieran que hablar entre todos ha costado mucho. (EN1P44)

Durante una de las observaciones registradas en esta misma aula por el investigador se propone a la maestra el desarrollo de actividades donde se asuman estructuras de aprendizaje cooperativo que permitan al alumnado ejercer habilidades sociales:

Faltan más aprendizajes sociales que se verían enriquecidos si se trabajará de otra manera, como por ejemplo el alumnado experto, una estrategia llamada puzzle de Aronson. Esta propuesta, fomentaría que todo el alumnado hablase, su momento de protagonismo hace que mejoren poco a poco la expresión oral. De manera que el alumnado conseguiría especializarse mucho más, y lo explicaría mejor, ya que no es tan general. En el siguiente contenido: elementos elaborados y frescos la docente me asegura que lo van hacer así, y comprobará los resultados. (OP25)

Con el paso del tiempo las mismas intervenciones entre el alumnado emitieron situaciones sociales donde eran capaces de corregirse fichas individuales:

Se han intercambiado las fichas una vez realizadas para corregirlas y analizando los fallos se lo han devuelto a su dueño. Las premisas para esta parte eran señalar el fallo y borrar el resultado. (DmN1P84)

La misma socialización llegó hasta tal punto que la maestra enseñaba al alumnado como debían corregirse entre ellos, la estrategia consistía en elaborar preguntas y respuestas para que comprendieran que era lo que estaban haciendo mal:

Durante las explicaciones que hace el alumnado, un compañero tiene problemas a la hora de explicar y dirigirse a los demás. La profesora le ayuda con preguntas “¿Por qué has puesto eso ahí?”. Es un niño que tiene apoyo con el especialista de audición y lenguaje, porque presenta problemas de dislalia. (OP26)

Si bien es cierto, para conseguir un ambiente de respeto y empatía en el aula entre las conductas del alumnado fue necesaria más de una intervención por su parte:

Al principio de la actividad se ha percibido como han trabajado de manera individual, a pesar de que les he dicho que necesitaban la ayuda de todos para organizar las oraciones y consiguieran el reto. Cuando se han dado cuenta y han entendido mejor la actividad lo han hecho mucho más rápido y eficiente. (DmN1P91)

La nueva socialización en el desarrollo del aprendizaje fue percibida por la maestra (N1) como una útil estrategia para elaborar decisiones creativas y originales entre los estudiantes:

Una anécdota interesante, es que uno de los alumnos propone hacer una fábrica: “yo corto lo blanco de las imágenes (márgenes), tú me dices de donde viene y él pega”. Cuando llevan un rato, uno propone el cambio de roles. (OP20)

Han acordado escribir en cadena, del mismo modo que mientras uno escribía las ideas que iban surgiendo, los demás debían ir corrigiendo las faltas de ortografía que pudieran producirse. (DmN1P118)

Para transformar las habilidades sociales del alumnado es necesario que se trabajen actividades donde sea fundamental la escucha y la interacción por un bien común, todo ello alimentado por la consecución de una recompensa. Para mejorar este entramado la evaluación les puede ayudar a reconducir las situaciones, identificar los fallos y la forma de lograr un hábitat más productivo (Johnson & Johnson, 1996; Putnam, 1997; Velázquez Callado, 2013). Así, diferentes autores (Ovejero, 1990; Pujolàs Maset, 2008) consideran que el aprendizaje cooperativo no da por sabido que los participantes posean unas habilidades sociales por el mero hecho de juntarse, sino que han de ser enseñadas en la escuela como un contenido más a desarrollar.

Las nuevas situaciones de aprendizaje también recondujeron los roles adoptados por el alumnado del aula (J1Y2), a través de las cuales pudieron verse beneficiados todos los miembros del grupo a expensas del nivel curricular del estudiante:

Se benefician todos, porque los menos aventajados tiran de ellos y ellos se ven más respaldados. Sí, los otros por un lado, a lo mejor se bajan un poquito los humos y los otros además adquieren un aprendizaje mucho más significativo, porque están haciendo cosas por ellos mismos, no aprenden sólo de lo que tú los mandas con las tareas del libro. (EJ1Y2P28)

La socialización en el aprendizaje cooperativo provocó una valoración mediada en los roles y la relación entre los componentes de un mismo grupo que fue percibida de forma positiva por el mismo alumnado del aula a finales del tercer trimestre:

Tratan de decirme cosas para que yo las sepa hacer. (ACN2P2)

Nos ha motivado a hacer las cosas mejor de lo que podíamos hacerlas. (ADJ2P9)

El trabajo lo hicimos bien, siendo capaces de aportar todos ideas y de quedar cada día en casa siempre que lo necesitábamos. (ADJ2P10)

La socialización relacionada con el aprendizaje cooperativo puede especificarse y ser enseñada, siendo capaz de invertir los roles del alumnado (Velázquez Callado, 2004). Para conseguirlo el diálogo tiene que convertirse en el medio democrático para consensuar ideas entre el alumnado, evitando la imposición del liderazgo. Este modelo de argumentación basado en la corrección constructiva de las ideas, es lo que se denomina como *discurso explícito* de inteligibilidad (Habermas, 1999a). El producto de esta interacción es la evolución de los mismos conocimientos preexistentes del alumnado, un hecho que solo se consigue si son capaces de acercarse al resto de sus compañeros sin categorías (López & Acuña, 2011).

3.1.3. Preconcepciones negativas del alumnado en torno a sus compañeros que influyeron en el trabajo cooperativo

Las etiquetas que colocamos a las personas condicionan nuestra manera de trabajar con ellos. Esto mismo fue uno de los aspectos que teníamos que despojar en las aulas, puesto que son las categorías negativas las que influían a la hora de realizar los primeros agrupamientos:

Sí que surgieron problemas al principio, porque ya te digo que son niños y eran muy cerrados. Entonces, al principio, al niño listo no le gusta estar con el niño menos listo y al niño menos listo no le gusta hablar con el niño que no pronuncia bien y el niño que no pronuncia bien no quiere estar con el niño más pequeño, entonces el aprender a trabajar todos juntos ha sido muy difícil. A base de constancia y a base de trabajar juntos hemos ido a mejor. (EN1P64)

Esto mismo sucedió con las familias del alumnado que veían que sus hijos e hijas se juntaban con los compañeros a quien tanto habían criticado:

Hubo más problema con los padres cuando hicimos los grupos de que: “es que mi hijo a casa de este no va o tal”, pero que se solucionó y no volvió haber ningún problema, vamos que cosas así llamativas poco. (EJ1Y2P46)

Surgieron problemas con los padres que decían que los trabajos que los hiciesen en la hora de clase para que no se juntaran. Yo les dije que si era una tarea de casa que lo hagan donde quieran si no quieres que algún compañero no vaya a su casa pero lo tienen que hacer. (EJ1Y2P55)

Problemas sociales que habían comenzado fuera de la escuela pero que por tradición habían influido en las relaciones sociales entre el alumnado:

Yo me he encontrado con el problema de los padres, parece que el hecho de que su hijo tuviera que explicar al compañero que consideraban más lento o torpe, parecía que retrasaba sus conocimientos y aprendizajes. (EN2P14)

El uso de las etiquetas no era exclusivo de familiares y alumnos, también pasaban por el profesorado:

Uno de los miedos del profesorado es la inclusión de alumnado inmigrante. Suceso acontecido al inicio de este curso en uno de los centros. Tres alumnos de etnia gitana sin escolarizar. Los miedos guardan relación a la lectoescritura, el progreso de otros alumnos y las relaciones sociales con el resto de compañeros. Antes de que finalice el primer trimestre se han ido del centro, por un destino laboral de uno de los tutores familiares. (OP29)

La terminología engañosa empleada hasta el momento hizo caer en la cuenta a la maestra (N1) que estaba afectando en el rendimiento de su alumnado. Por tanto, dentro del grupo decidió potenciar nuevas situaciones de aprendizaje donde cada uno pudiera evolucionar según sus posibilidades pero entre todos trabajaran de forma cooperativa:

Los menos autónomos al realizar el trabajo han sido dos alumnos con dificultades y retrasos en el aprendizaje, sin embargo el propio grupo ha ido tirando de ellos. (DmJ2P3)

Esto parecido sucedió con uno de los contenidos a desarrollar en el aula (J2), cuando la maestra percibió que sin una motivación que incentivara al alumnado a mejorar o a plantearse nuevos retos personales definitivamente lo dejaban de lado:

En esta unidad de combas he tenido que intervenir ya que los niños se sentían subestimados por el desarrollo de este tipo de contenidos. No querían hacer cosas de niñas me aseguraban. El problema comenzó porque uno de los alumnos se lo contó a los amigos del pueblo que ya se encuentran en el instituto y estos se burlaban de él porque le decían que le estaban afeminando. Este alumno se lo transmitió al resto y de alguna manera boicoteo el trabajo de la unidad. El transcurso de las sesiones con nuevos y más novedosos retos hizo que cambiaran de opinión, hasta tal punto que un día intercambiamos conocimientos y actividades relacionados con este contenido a los alumnos más pequeños de segundo ciclo. (DmJ2P56)

En relación a la valoración que estima el alumnado de sus compañeros, uno de los resultados interesantes del test sociométrico fue el caso de estudiantes que recibieron una valoración inicial bastante negativa a principio de curso. Sin embargo, durante la segunda revisión al finalizar el proyecto del aprendizaje cooperativo se perciben como las mejores personas para atender a los demás y resolver los problemas del grupo. Estas valoraciones solo pudieron ser cotejadas correctamente en el aula (J2), puesto que es la clase donde el proyecto siguió un continuo durante todo el año lectivo y donde la maestra también establecía relaciones con el aprendizaje cooperativo en la tutoría, aunque no se hayan registrado en otras áreas. De igual forma sucedió en el aula (N2) pero debido a una falta de comunicación entre investigador y la maestra al finalizar el proyecto solo se pasaron los test al alumnado de segundo curso, por lo que los datos distorsionaron los resultados. Finalmente, en el aula (J1) se pudieron observar cambios considerables en el grupo, comparando los resultados de la primera y la segunda tabla, pero solo se puede justificar en el área de Educación Física que es donde intervenía la maestra en cuestión. A continuación, se muestra una tabla con los resultados de los test sociométricos pasados en las aulas, encontrándose con mayor detalle en el Anexo (5).

Tabla 19

Resultados del test sociométrico del primer trimestre (J1)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Tiene amigos	I 1				II 2	I 1			III 3	I 1		
No tiene amigos						III 3	IIII 5	I 1				I 1
Capacidad para atender a los demás	II 2	I 1		I 1	I 1		II 2		I 1		I 1	
Capacidad para resolver problemas	I 1			I 1		I 1	I 1		II 2			II 2

Tabla 20

Resultados del test sociométrico del tercer trimestre (J1)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Tiene amigos	I 1			II 2				I 1	IIII.I 6			II 2
No tiene amigos							IIII.IIIII 10				II 2	
Capacidad para atender a los demás		I 1		II 2		I 1	I 1	I 1	III 3	II 2	I 1	
Capacidad para resolver problemas			I 1	I 1	I 1				I 1	IIII 4		III 3

Tabla 21

Resultados del test sociométrico del primer trimestre (J2)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Tiene amigos	II 2	II 2		IIII 4	I 1	I 1			
No tiene amigos			III 3					IIII.I 6	
Capacidad para atender a los demás	II 2	I 1	I 1				I 1	II 2	II 2
Capacidad para resolver problemas		I 1	I 1				III 3	I 1	III 3

Tabla 22

Resultados del test sociométrico del tercer trimestre (J2)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Tiene amigos				IIII.I 6		II 2	I 1		
No tiene amigos			III 3					IIII.I 6	
Capacidad para atender a los demás	I 1		II 2		I 1		II 2		II 2
Capacidad para resolver problemas	I 1	I 1						I 1	IIII 4

Tabla 23

Resultados del test sociométrico del primer trimestre (N2)

	A	B	C	D	E	F	G	H
Tiene amigos		II 2	III 3					II 2
No tiene amigos			I 1	III 3	I 1		I 1	
Capacidad para atender a los demás		I 1				II 2	IIII 4	I 1
Capacidad para resolver problemas	I 1				I 1	I 1	IIII 3	II 2

Tabla 24

Resultados del test sociométrico del tercer trimestre (N2)

	A	B	C	D	E	F	G	H
Tiene amigos			II 2					I 1
No tiene amigos		I 1		II 2				
Capacidad para atender a los demás		I 1					I 1	I 1
Capacidad para resolver problemas			I 1	I 1		I 1		

La lógica al uso de categorías en el aula se encuentra en una realidad lingüística que sirve para homogeneizar y que se establecen por el desconocimiento entre las personas (J. J. Barba Martín, 2005). Una clasificación fácil pero perversa que distingue a las personas del resto, nos predispone a trabajar con un compañero y esperamos un determinado comportamiento. Por este motivo, para Gardner (1998) las actividades que estimulan la cooperación permiten el desarrollo y el conocimiento real de las personas. Esto permite conseguir otro tipo de interacciones entre personas que obligan a respetar las singularidades, hacer posible la convivencia, fomentar actitudes de apego y solidaridad, al tiempo que estimula la individualidad expresiva y creadora.

3.2. Elaboración de paradas de reflexión por parte de las maestras para el alumnado

Para desarrollar en el alumnado una capacidad de autonomía y gestión de los problemas fue necesaria más de una intervención por parte de las maestras:

En esos grupos ha habido momento en los que había que cortar la clase, era el momento donde se les dejaba trabajar al margen reflexionando lo que les había dicho y luego analizar que habían trabajado de forma individual. Para finalmente exponer en grupo sus respectivas conclusiones. (EN2P46)

Las paradas de reflexión y reconducción del trabajo resultaron más que útiles para enseñar al alumnado como aprender a trabajar en equipo y aprender de los fallos de los demás:

La profesora hace una parada para explicar cómo se corrige, puesto que un alumno lo borra sin explicar el error que ha tenido. Le comenta que tiene que rodear la falta ortográfica, acercarse y explicarle como se escribe, además estos errores son aprovechados por la profesora para explicar normas de ortografía. (OP55)

Al finalizar el primer trimestre y durante los siguientes meses las reiteradas intervenciones de las maestras en los grupos que realizaban

aprendizaje cooperativo fueron mejorando la interdependencia positiva, la interacción promotora, la socialización y el respeto por los demás compañeros:

Se ayudan más entre, eso es muy bueno académicamente y socialmente también porque ven que sí que yo soy muy bueno en una cosa pero en otra no, me puede ayudar la persona de al lado. (EJ1Y2P13)

Una situación que pudo observar el investigador que se producía en aquellos alumnos con mayores problemas de aprendizaje:

El niño con más problemas ha acabado a la par, incluso se ha visto suficiente como para corregir errores de ortografía. (OP37)

Las nuevas situaciones de aprendizaje llegan hasta tal punto donde la responsabilidad de cualquier estudiante trata de preocuparse por el trabajo de los demás:

Un aspecto que reclama mi atención es como entre ellos se van corrigiendo, en esta actividad las faltas de ortografía, ya que antes de escribir los dos animales que les corresponde, leen lo que ha hecho su compañero. La profesora solo intervino si no sabían escribir algo como hámster, o si se ponen a hablar de temas no relacionados con el contenido. (OP46)

Cohen (1999) considera que para reconducir los problemas conductuales del alumnado y llegue a solicitar apoyos realmente efectivos, es necesaria la intervención de un adulto, tratando de plantear el desarrollo de preguntas que haga concienciar al alumnado. Es decir, la elaboración de ayudas y apoyos verbales proporcionados desde el docente al alumnado que reconduzcan la respuesta de las personas. A partir de aquí, cuando el alumnado proporcionaba una ayuda era recompensada verbalmente por su acción social, mientras que el alumnado que había sido ayudado disponía de un tiempo en el grupo para que procesara la respuesta y pudiera retomar el proceso de aprendizaje consiguiendo que las tareas tuvieran mayores éxitos.

La intervención de las maestras también pasa cuando ven que los resultados del alumnado nos son positivos porque en lugar de animarse se echan cosas en cara. Los primeros intercambios dialógicos entre el alumnado suponían exaltaciones negativas que distorsionaban los apoyos y la animación en el aula:

En este momento interviene la docente y a través de preguntas comienzan a mejorar la lluvia de ideas, dejan de increpar por no participar, de forma que ellos mismos comienzan a hilar mejor las ideas que van generando. [...] al finalizar la historia han percibo un final interesante y con sentido argumental, pero han sido tantas las pistas que han tenido que recibir que la sensación de éxito no es lo que se esperaba, siguen sin ser lo suficientemente autónomos como para solucionar los problemas que van planteándose. (OP60)

Por este motivo, las mediaciones en los conflictos de aprendizaje también estuvieron orientadas hacia aspectos sociales relacionados con la motivación y la animación emocional:

Los conflictos que han surgido se han centrado en las conductas negativas y pasotas de dos alumnos. Por lo que he intervenido y hablando con ellos lo hemos solucionado. Durante el desarrollo de la unidad, además he escuchado comentarios por el resto de sus compañeros que les animaban a continuar. Una de las alumnas ha hecho el siguiente “venga esfuérzate un poco que lo tenemos que hacer entre todos”. A lo que el alumno no ha replicado y se ha puesto a trabajar, si bien es cierto que estas conductas de pasotismo por todo lo que hace no han sido las únicas. (DmJ2P41)

Las paradas de reflexión requerían de la concienciación del grupo, con la única finalidad de mejorar los resultados y (re)conducir el trabajo. Según, Freire (1970) lo importante en la escuela es generar una concienciación donde se potencie la unión de la reflexión y la acción mediadas por el diálogo. Para el alumnado también puede ser de gran utilidad, puesto que las escuelas tienen la responsabilidad de educar aptitudes académicas, pero también enseñar a enfrentarse a un conjunto de problemas sociales y personales (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989). El entrenamiento de esas habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo tienen muchos puntos en común

(Ovejero, 1990). Con respecto a las habilidades sociales de una persona son la base reguladora de gran parte de los problemas educativos, incluido el fracaso escolar, el rechazo de los compañeros, las recriminaciones negativas, los problemas de relación interpersonal... Y en relación al aprendizaje cooperativo supone la relación entre la competencia social y el posterior funcionamiento académico.

3.3. Aspectos relevantes de la eficacia del Aprendizaje Cooperativo en el alumnado

La eficacia del aprendizaje cooperativo superó ciertas esferas de la cognición, al mismo tiempo que percibimos que lograba facilitar en el alumnado con mayores problemas que pudiera aprender junto a sus compañeros. Por esta razón, veamos cuales fueron las influencias en las variables cognitivas y sociales que afectaron al alumnado a la hora de emplear una metodología cooperativa en el aula.

3.3.1. Efectos cognitivos del Aprendizaje Cooperativo en el alumnado

La aplicación de aprendizaje cooperación en todas las aulas trajo consigo la adquisición de conceptos, elaboración de competencias relacionadas con la resolución de problemas y tareas de deducción mucho más elaboradas:

Han ido mucho mejor las notas, académicamente yo estoy muy contenta, socialmente muy contenta y los niños yo pienso que también. (EN1P62)

Aprendemos más unos de otros. (ADN2P1)

Aprendemos más cuando estamos en grupo, porque es más interesante y nos ayudamos unos a los otros. (ADJ1P9)

Pero uno de los efectos con mayor relevancia de la cooperación fue el aprendizaje de tareas y destrezas, es decir, capacidades y

competencias en el alumnado. La forma de conseguirlo dependía de cómo fueran a ser evaluados y calificados:

La profesora (N1) me ha comentado que esta semana les ha hecho un examen relacionado con el contenido del ciclo del agua para verificar que habían adquirido los contenidos trabajados. Ha comprobado cómo han mejorado los resultados, sin embargo uno de ellos ha respondido con otros aspectos que no tenían nada que ver, por lo que no lo ha hecho del todo como ella se esperaba. La exposición será otra nota que afectará en función de sus aportaciones individuales y de las explicaciones que vaya efectuando. (OP72)

Era más que evidente que el bagaje cognitivo previo de niños y niñas era distinto, pero el mismo apoyo en sus esfuerzos por aprender e interactuar en los problemas de los demás aumentó sus percepciones:

Había mucha diferencia entre los dos alumnos no solo a nivel cognitivo sino también afectivo, ya que uno trabaja muy bien solo pero no sabe ayudar a los demás. Sin embargo, el otro trabaja más lento pero más seguro de lo que hace, del mismo modo que ayuda más con lo cual se han van complementado muy bien. El alumno que ha acabado el primero ha ayudado y subsanado dudas a su compañero y viceversa con las faltas de ortografía. (DmN1P69)

Si algunos son más listos que yo algunos me pueden ayudar y decir las cosas y así aprender. (ACN1P6)

Tener que enseñar a otros un mismo contenido era muy valorado por las maestras ya que verificaban que los conocimientos de quien hacía de experto verdaderamente se lo sabía:

Es un buen aprendizaje en ese sentido. Lo que he repetido antes: desarrollo del lenguaje y a nivel social, unos captan información de otros. Entonces esa misma información es la que procesan para otros momentos de aprendizaje [...]. Además, conlleva un éxito en el grupo. (EN2P8)

Uno de los aprendizajes cognitivos radica en la enseñanza recíproca, un efecto que pudo verse patente por la influencia del diálogo en situaciones de relación interpersonal:

Los de primer ciclo han sabido ser profesores para los de infantil en muchas ocasiones y los de infantil, a veces han trabajado con ellos ayudándolos. A la hora de explicar alguna actividad que habían hecho los alumnos de primero de forma conjunta se lo explicaban a los de infantil. (EN1P78)

Con otras metodologías no se desarrolla tanto el lenguaje, los aspectos sociales. Date cuenta que cada uno haría lo suyo [...]. Aquí es todo lo contrario, yo ayudo a mi compañero con mis conocimientos. (EN2P9)

Ciertamente el alumnado puede funcionar en muy diversas direcciones. Sin embargo, Johnson y Johnson (1990) apuntan como en ciertas condiciones de cooperación hace al alumnado caer en la cuenta que los esfuerzos grupales son mucho más productivos que los esfuerzos individuales. Una situación que llegó a generar en el alumnado nuevas experiencias académicas con mayor calidad educativa.

3.3.2. La comunicación del alumnado para el desarrollo del aprendizaje

La interacción y el apoyo activo que emana del grupo por medio del diálogo en cada uno de los miembros potenciaban el desarrollo de las capacidades y las ganas de trabajar:

Cada vez se explican mejor me ha comentado la profesora, y su relación es mucho más fraterna, la comprensión es mucho más efectiva porque se da cuenta de que si lo saben explicar con confianza y seguridad al resto de sus compañeros es porque claramente lo saben, un aspecto que antes dudaba. (OP64)

Las mismas discusiones producidas en los grupos aumentaron la calidad del aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. Si bien

es cierto que cada uno aportaba sus argumentos según sus posibilidades:

Desarrollas muchos aspectos, por ejemplo: el hecho de explicar, el lenguaje, la autonomía, la capacidad de pensar como se lo explico para que lo entienda y no decir el resultado. Mueves mucha información y otro tipo de aprendizajes, pero no se daría ese intercambio de información en el que uno que no sepa el contenido pueda explicarle al otro lo que no entiende. (EN2P42)

Los momentos en los que se produce un intercambio de información entre iguales provocan una serie de estrategias de aprendizaje cognitivo de alta calidad ((Barrett, 2005; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Gröben, 2005; Ovejero, 1990; Zajonc, 1966). Todo el elenco de participantes escucha, expone en público sus argumentos, enjuicia y se pone de acuerdo, elaborando su propio conocimiento.

El aprendizaje cooperativo produjo que también se fortaleciesen los lazos de amistad, se divirtiesen con lo que hacían y descubrieran la verdadera motivación por aprender. Estas consideraciones fueron recogidas por varios alumnos de diversas aulas:

Cuando hacemos las cosas todos juntos y hacemos las cosas en equipo, cuando hacemos las actividades todos juntos es mucho más divertido. (ACN1P9)

Trabajamos mejor y que nos conozcamos más entre nosotros. (ACJ1P5)

Aprendo a escuchar a los demás, a no ponerme nerviosa a la hora de trabajar y dar ideas y a aprender de qué trata todo el trabajo. (ACJ2P3)

Estas mismas percepciones fueron recogidas por una de las maestras (N2) quien se consideraba escéptica a los resultados del aprendizaje cooperativo:

Han conseguido que le animaran y le apoyaran. Al principio, era el típico machaque, recriminarse que la otra persona no sabía

nada, “cállate y ya lo hago yo”. Pero luego han visto que eso no funcionaba y se ha tratado de que eso no sucediera. (EN2P69)

Los mismos comentarios y observaciones también procedieron del alumnado menos aceptado por el resto de la clase (J2), según los test sociométricos:

Las ventajas son: que de esta forma nos podemos sentir más seguros. (ACJ2P6)

Me he sentido cómoda porque mis compañeros me han ayudado mucho y antes tenía un poco de vergüenza. (ADJ2P3)

Por parte de uno de los alumnos de esta misma aula la cooperación fue un aprendizaje considerado como valioso en su vida por el mero hecho de trabajar y aprender con otras personas:

Nos sirve para el resto de nuestra vida. (ACJ2P2)

La intersubjetividad en relación al desarrollo de aprendizajes cognitivos y sociales cobra un papel importante cuando el alumnado aprende a trabajar en equipo, por lo que no es raro que distintos autores (Apple, 2011; Apple & Beane, 2001; Aubert et al., 2008; Bany & Johnson, 1980; J. J. Barba Martín, 2011; Bruner, 1984, 2012; Flecha, 1997; Freire, 1970, 1997; Giroux, 2012; Velázquez Callado, 2013; Vygotsky, 1995, 1996) estimen que la comunicación centrada en conseguir metas compartidas sea un tipo de aprendizaje muy eficaz en las aulas. Concretamente, para D. Hargreaves (1977) la ayuda y el apoyo recibido puede influir en los sentimientos de agrado hacia la clase y a los compañeros que habitan en ella. Un motor que mueve los resultados académicos. Un hecho bidireccional de todo este proceso conseguido es que el aprendizaje cooperativo también repercute sobre las competencias del profesorado viéndose mucho más implicado, esto es lo que se conoce como *efecto Pigmalión o profecía del auto-cumplimiento* (Merton, 1968).

3.4. La convivencia en el aula producida por el Aprendizaje Cooperativo

La idea de trabajar con una metodología de aprendizaje cooperativo nos remite a un conjunto de relaciones de interdependencia e intersubjetividad entre el alumnado con el fin de alcanzar metas comunes. Dichas interconexiones socio-afectivas afectaron de forma positiva en la convivencia y la resolución de problemas. Aspectos que veremos a continuación.

3.4.1. Las nuevas conductas sociales en el alumnado

El ambiente que se respiraba en las aulas a principio de curso no respetaba el trabajo de todo el alumnado y por esta razón resultaba adecuado implementar una metodología de aprendizaje cooperativo:

Falta integración en el aula. Les cuesta mucho ayudarse, y perciben la diferencia de edad como un retraso. (DmJ1P14)

Al principio lo que he hablado, estaban como a ver si puedo reírme del compañero, si puedo a nivel individual machacarle. (EN2P16)

Durante el segundo trimestre comenzaron a mostrarse datos donde el aprendizaje cooperativo se introducía como una herramienta social y promoción de las ayudas. Un *compañerismo* donde los apoyos, el ánimo, las interacciones y el apego hacían de las personas la mejor situación para ayudar en las dificultades a los demás:

Han sido capaces de tirar más de ese tipo de compañeros para que hiciese su trabajo y lo entendiese. Al principio lo que hablaba antes, yo lo hago y si no lo haces te lo hago yo y mi grupo sale adelante pero luego ya pasabas por los grupos y veías como se ayudaban y le explicaban cómo se tenían que hacer las cosas y le animaban para que él lo hiciera, poco a poco con el trabajo se ha ido consiguiendo. (EJ1Y2P77)

En varias ocasiones durante el desarrollo de la actividad he visto un apoyo mutuo y una interacción personal que favorece a la

clase y al grupo, aspecto que antes no se percibía en las actividades. (DmN2P23)

Este nuevo clima social de la clase se considera un nuevo espacio viable para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y la convivencia (Ascorra, Arias, & Graff, 2003; González Peña & Valle Lorenzo, 2006; Marchena, 2005; Sánchez Arroyo, Chinchilla, de Burgos, & Romero, 2008). Un clima condicionado según Velázquez Callado (2013) por dos factores: (a) las nuevas interacciones entre el alumnado; y (b) la actitud hacia la tarea.

Las nuevas condiciones sociales también pudieron verse en aquellas aulas donde se encontraba el alumnado de Infantil y primer ciclo de Educación Primaria:

Han comenzado a transmitir valores como el compañerismo que antes no lo eran y más porque es un pueblo [...]. Para mí y a estas edades es casi más importante ese conjunto, que fueran capaces de trabajar juntos y no en contra los unos con los otros. (EN1P8)

Situaciones que llegaron a concebirse como idóneas para construir un aula con un mayor compañerismo:

Se sienten todos en la misma igualdad de condiciones para resolver los problemas, existe mejor clima de aula. (DmN1P39)

Su agrado favoreció a que ellos mismos se preguntaran “¿dónde vas, qué haces, qué regalos, qué cenas, quién viene...?”. Han interactuado mucho los unos con los otros y ha habido un clima de compañerismo ideal en el aula. (DN1P59)

Los nuevos comportamientos sociales del alumnado de menor edad trasgredieron el egocentrismo que se les caracteriza. Un hecho que comenzó a ser posible por medio de numerosas intervenciones educativas por la maestra (N1) y la entrega de recompensas grupales:

Una vez conseguido el premio, los alumnos se juntan en una mesa y curiosamente un niño que no le gusta estar con otro, se

juntan y aguantan sin protestar, incluso le ofrece material para que pueda elegir entre más pinturas. Esta actividad se desarrollo con los niños de infantil. (OP28)

Llegados al tercer trimestre a través de la cooperación se pudieron destacar cambios sociales en el aula, un mejor reparto igualitario de las tareas a desarrollar, la motivación del alumnado y el ánimo interpersonal:

Llevamos un tiempo con la base del aprendizaje cooperativo y la dinámica de trabajo aunque cambia los contenidos, resulta ser la misma. De manera que he percibido grandes resultados, por ejemplo a la hora de completar entre todos la parte de rellenar los medios de transporte y comunicación saben cómo repartirse el trabajo, lo hacen de manera automática y con sentido colectivo. (DmN1P117)

Estas mismas situaciones también pudieron percibirse en el aula (N2) estableciendo resultados sociales de mayor respeto entre el alumnado:

Poco a poco se van respetando los turnos de palabra, y se van argumentando de forma positiva las ideas propias y de los demás compañeros. (DmN2P18)

En el área de Educación Física la maestra (J1Y2) considera como en determinados proyectos se pueden percibir que los ánimos entre el alumnado son las mejores verbalizaciones para conseguir completar la tarea:

Ayudándose entre ellos para mejorar su resistencia se enseñan cómo debe ser la respiración. Hacen saber al compañero que también la motivación y la animación es importante para conseguir el reto. (DmJ2P16)

Por motivos como la estabilidad de los agrupamientos, la entrega de recompensas, el número de alumnos y la interdependencia positiva hicieron que las relaciones sociales fueran cada vez más auténticas en el aula:

Ningún compañero se ha quejado de otro, como sucedía en unidades didácticas anteriores, del mismo modo que encuentro una mayor relación de interdependencia entre ellos. (DmJ1P25)

Como el grupo de los chicos este proyecto no lo había preparado correctamente se han atascado en varias ocasiones. Sin embargo, han salido del paso gracias al resto de sus compañeros, ya que el resto de sus compañeros les han ayudado a explicar el juego. Eso me demuestra la capacidad empática y de ayuda que existe en esta aula, además de que espero que ellos se den cuenta de que por mucho que sean amigos, hay ocasiones en las que no pueden trabajar juntos. (DmJ2P33)

Algunos comentarios proporcionados por el alumnado corroboraron la percepción que tenía la maestra (J1Y2) en torno al aprendizaje cooperativo y su relación con la nueva situación del aula:

[Respuesta a la pregunta sobre convivencia] Al principio de curso hubo algunos problemas que ya no existen. (ACJ2P4)

Me he sentido muy cómoda con mi grupo. (ADJ2P1)

He estado muy cómoda y bien, porque hacíamos las cosas y con uno de los compañeros nos reíamos mucho. Entonces nos animaba y lo hacíamos mejor. (ADJ2P8)

El principal rasgo del aprendizaje cooperativo en la construcción de un aula democrática y de respeto fue la participación activa y la necesidad de reciprocidad que necesitaba el alumnado para completar la tarea final. Las características axiológicas que se desprenden a partir de esas interacciones sociales son muy importantes para regular la expresión de nuevos sentimientos, la empatía, la solidaridad, el respeto y la tolerancia (J. Martínez & Esteban, 2005; McLaren, 2005; Ortega, Mínguez & Saura, 2003). Un hecho capaz de influir en el clima de aula, siempre y cuando los grupos de trabajo permanezcan un tiempo (Johnson, Johnson, & Anderson, 1983; T. Kirk, 1999; Velázquez Callado, 2013).

3.4.2. La autonomía del alumnado, un valor añadido en el Aprendizaje Cooperativo

Durante los primeros pasos en la utilización del aprendizaje cooperativo, la tarea de las maestras para enseñar al alumnado a trabajar de forma autónoma se consideraba ardua y que requería una constante supervisión:

Al principio les tenía que dar la ficha, explicar uno a uno. No sabían organizarse. (EN1P9)

En ciertas ocasiones no soy capaz de librarme de intervenir en la actividad, ya que no son lo suficientemente autónomos como para preguntarse mutuamente e ir realizando por si solos la lluvia de ideas. Por lo que cuando se quedan sin ideas me toca intervenir. (DmN2P21)

Pero el escaso número de alumnos en el aula y la heterogeneidad de sus niveles que caracteriza a las aulas multinivel hacia considerar al aprendizaje cooperativo como una enseñanza muy apropiada en este tipo de contextos para encauzar la autonomía:

Yo veo que en los CRA donde trabajamos los alumnos tienen que ser independientes y más autónomos, porque los metes en una clase con un montón de niveles y obligatoriamente tienen que ser más autónomos. La autonomía que ellos tienen que llevar es de preocupación y no de me quedo callada y ya está, les ayuda mucho al que está al lado o al que tiene más dificultad, si yo por ejemplo: soy más avisado pero me he perdido y otro está atendiendo pues se preguntan entre ellos. (EJ1Y2P12)

En la entrevista final a la maestra (N2) se muestran evidencias de cómo el aprendizaje cooperativo a pesar de comenzar siendo una tarea difícil termina siendo un proceso en el que todo el alumnado es capaz de intervenir cuando percibe un problema sea del tipo que sea:

En el momento que cogieron una dinámica de pensar que todo el mundo somos iguales y tenemos que adaptarnos a lo que hay como es el caso de un CRA, donde hay pocos niños de distintos niveles, es verdad que ha existido una mejor relación. Sí uno

quería ir al baño o se había caído siempre había alguien predispuesto a acompañarle o a ayudarlo. Sí se ha visto que hay más compañerismo y autonomía entre ellos, ya no caen tanto en acudir a la profesora, han sabido resolver los conflictos que se iban encontrando. (EN2P68)

En las aulas multigrado la autonomía supone una necesidad para desarrollar en el alumnado, de esta forma un docente puede completar otro tipo de tareas educativas y establecer situaciones de mayor atención individualizada (J. J. Barba Martín, 2011; Boix Tomás, 1995; Campos de Castilla, 1987; Sauras Jaime, 1984).

A partir de la estructura con la que se organizaban las actividades cooperativas pudieron verse muestras de autogestión en los problemas del alumnado en sus tareas y dificultades:

Ellos mismos han sabido buscar las causas y plantear nuevas alternativas. (DmJ1P26)

Son capaces de investigar, buscar y luego si tengo dudas pues lo pregunto, va siendo un aprendizaje de una forma más autónoma. (EJ1Y2P53)

En el caso del aula donde se encontraba el alumnado de Infantil y primer ciclo de Educación Primaria para conseguir situaciones de mayor autonomía, la maestra (N1) debía prestar más atención en las ayudas proporcionadas entre el alumnado. Una de las principales preocupaciones fue que el mismo alumnado percibiera cuales eran las dificultades de sus compañeros y con sus conocimientos pudieran ofrecer una respuesta formativa sin la necesidad de resolverlo directamente:

Ayudan al compañero pero tengo que seguir estando encima del alumno puesto que si me despisto se lo corrigen sin explicar el por qué. (DmN1P64)

Los falta ayudarse más entre ellos porque tengo que seguir estando encima de ellos preguntando que les falta, en que fallan, o de qué manera puede ayudar al otro para que mejore y él mismo aprenda de los fallos. (DmN1P65)

Por medio del diálogo entre maestra y alumnado, las recompensas grupales y la realización de evaluaciones formativas en los grupos permitieron aparecer este tipo de intervenciones autónomas entre los mismos estudiantes:

Como anécdota he percibo por primera vez, sin mi intervención, como se han explicado los fallos que iban observando en las fichas del compañero. (DmN1P71)

Las situaciones de autonomía conseguidas por el alumnado de estas edades se consideran por la maestra (N1) como un proceso de mayor tiempo. La diferencia de edad no era una cuestión que marcara el desarrollo de la autonomía sino la forma y el tiempo que permitieran llegar a su consecución:

El nivel de autonomía a medida que iba avanzando la actividad, iba aumentando de forma progresiva. Con la posibilidad de solicitar ayudas u ofrecer consultas en cualquier momento. (DmN1P85)

Durante el tercer trimestre pudo observarse como la autonomía era patente en esta aula donde se encontraba el alumnado de menor edad:

[Trabajar el diálogo: respuesta-pregunta] Cada alumno tenía que realizar cinco preguntas aleatorias [...] para el resto del grupo. En este caso el alumno de infantil ha diseñado dos preguntas. Es la actividad que más les ha gustado puesto que preguntaban lo que ellos querían, este diálogo provocado en el aula me es de gran ayuda para saber si comprenden los conceptos de pregunta y respuesta. Después de que hicieran las preguntas se han intercambiado las tarjetas con el fin de releerlas y corregir las faltas de ortografía, además de observar los signos de interrogación de sus compañeros. (DmN1P122)

Situaciones que también pudieron comprobarse con la opinión del mismo alumnado:

Si yo no entiendo algo, ellos me preguntan qué es lo que no entiendo y me dicen lo que entienden ellos de la pregunta. (ACN1P8)

Nos resolvemos las cosas nosotros solos y acompañados por los demás compañeros. (ADJ1P3)

Valseca Martín (2007) considera que el interés de enseñar al alumnado a ser autónomo en los problemas que se va encontrando en el aula conecta con una de las preocupaciones sociales por desenvolverse en la sociedad. Por esta razón, la autonomía se considera como un aprendizaje autotélico, es decir, un medio para enseñar a trabajar y un fin a conseguir en la educación (Apple & Beane, 2001; J. J. Barba Martín, 2011; Freire, 1966, 1970; Freire & Macedo, 1989; Giroux, 1990).

3.4.3. El diálogo como herramienta para resolver los conflictos en el aula

Para continuar trabajando la autonomía del alumnado en una de las reuniones tratamos de ver como podíamos enseñar a los estudiantes a resolver sus propios conflictos fruto de la convivencia. En el caso de la maestra (N1) donde se encontraba el alumnado de Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, con la finalidad de evitar cortes en el ritmo normal de la clase tratamos de buscar soluciones en la literatura que demostrasen un protocolo eficiente:

Pues cuando ellos por ejemplo no se ponían de acuerdo en algún tema y discutían mucho pues lo que hacía era darles una hoja de resolución de conflictos. (EN1P38)

La estrategia modificada procedía de una propuesta de Ruiz Omeñaca (2008a). La cual consistía en la entrega de una hoja estructurada donde redactaban los motivos de la discusión, como se muestra en el Anexo (2). De esta forma ellos mismos aprendieron a resolver los conflictos de manera autónoma y democrática:

Los niños que estaban metidos en el conflicto se paraban y pensaban durante cinco minutos en lo que habían hecho, exponía cada uno su caso, por qué se había enfadado o el por qué no estaba de acuerdo con la opinión del otro. Después de ese minuto más o menos en el que uno explicaba, intentaban llegar a un acuerdo, una vez que ya tuvieron el acuerdo podíamos seguir con la actividad y si no llegaban a un acuerdo pues nada, volvían a

exponer que pasaba y buscaban otra solución hasta que encontraran la solución conjunta. (EN1P39)

El resto seguía trabajando y ellos se iban a la zona o la asamblea donde se trabaja con los pequeñitos, donde está la pizarra. En la asamblea ellos saben que cada uno se va a un lado, reflexionan y luego buscan una solución. (EN1P40)

El funcionamiento de este tipo de protocolos en el aula (N1) se resolvió correctamente, si bien es cierto que ante cualquier problema contaban con el apoyo de terceras personas. La decisión de un protocolo estriba en la edad con la idea de enseñarles a compartir sus anotaciones llegando a la habilidad interpersonal de dialogar y llegar a una conclusión, momentos incluso donde podían colaborar otros compañeros mediadores si no llegaban a un punto en común:

Cuando por ejemplo no encontraban ninguna solución conjunta pues a lo mejor preguntaba al resto de compañeros “¿Qué os parece si podemos hacer esto, podemos hacer lo otro?” Y si no llegaban a ninguna solución entre los que habían tenido el conflicto, pues intentábamos buscar una solución con el resto de la clase para que todos los demás estuvieran de acuerdo, pero bueno esto ha sido las mínimas ocasiones, casi siempre han llegado a la solución del problema los que han tenido que resolver el conflicto. (EN1P41)

Otro protocolo fue utilizado por la maestra (J1Y2) en el área de Educación Física, como se muestra en el Anexo (3). La idea de utilizar una estructura para que el alumnado llegara a situaciones de consenso y mediación estuvo centrada en la resolución de conflictos, la disrupción y los problemas relacionados con las reticencias interpersonales que pudieran asediar el clima de aula y el desarrollo normal de las actividades de enseñanza-aprendizaje:

Yo lo que he hecho cuando había trabajos en grupo o en gran grupo, cuando surgía algún problema y venían a ti a solucionarlo, vale yo ya conozco el problema pero les decía ahora tenéis que hablar entre vosotros y nos sentábamos. Ellos opinaban y buscaban solución, no se trata de darles una solución, ni que yo les castigara, ni diciendo pues vale pues ya está, sino que

hablasen entre ellos y buscaran entre ellos la solución.
(EJ1Y2P16)

En los primeros meses, la maestra en la entrevista nos dice que el alumnado no era capaz de resolverlo por ellos mismos y reclamaban la presencia de la docente. Esta situación de supervisión de un adulto surge al tomar la decisión de que ambas versiones incluidas en el conflicto lograran llegar a un punto en común de forma oral:

Al principio estaba yo con ellos. (EJ1Y2P17)

Según, Ruiz Omeñaca (2004) la primera toma de contacto con la resolución de conflictos tiene que estar supervisada por parte de un docente. Una estrategia que busca la *negociación* de las diferentes partes para encontrar una solución satisfactoria, se trata de aprender a intercambiar posturas desde parámetros de igualdad y democratización.

En los mismos datos registrados por parte de la maestra (J1Y2) durante el segundo trimestre se muestra como el alumnado ya sabe establecer un diálogo coherente para resolver los problemas acontecidos:

Apenas piden ayudas para resolver los conflictos por enemistad o faltas de entendimiento a diferencia del primer trimestre.
(DmJ2P54)

El dialogo y la comunicación ha sido fundamental en la realización del trabajo y en la resolución de los conflictos surgidos durante el proyecto y las actividades. (DmJ2P59)

En este caso donde el alumnado sabe dialogar se le propone a la maestra (J1Y2) que comience a utilizar estrategias de mediación por parte de los compañeros, una forma para poder dirimir por medio de la escucha y la opinión ecuaníme situaciones en las cuales dos alumnos no se ponen de acuerdo:

Los mismos compañeros del grupo eran mediadores [...]. Ellos escuchaban y podían dar su opinión sobre lo que habían visto

pero luego no decían: “tú has tenido la culpa”, o sea, que no recriminaban. (EJ1Y2P18)

Para Cascón (2004) resulta muy útil la ayuda de una tercera persona para que escuche las versiones y pueda reconducir la resolución del problema, en los casos en los que un grupo de estudiantes no sabe resolverlo por ellos mismos.

Las situaciones donde el alumnado aprendió como resolverse los conflictos durante la convivencia, contando con la participación de otros compañeros, fueron percibidas a final de curso por uno de los estudiantes como una forma eficaz y democrática de trabajar ante las dificultades:

¿Sí surge un problema durante el desarrollo de una actividad cómo lo solucionáis? [...] ¿Contáis con la opinión de otros para solucionarlo? [...] En algunas ocasiones contamos con la opinión de otros. (ACJ2P1)

En el aula (N2) se propone la utilización del protocolo de Ruiz Omeñaca (2008a), la misma que en el aula (J1Y2), ya que la intervención de la maestra ante las constantes discusiones entre el alumnado eran continuas y producían la ralentización de actividades y conocimientos por parte de toda la clase:

Lógicamente paraba mucho la clase e intervenía para demostrarles que no se podía actuar así. No solo estamos aquí para aprender conocimientos, sino ser compañeros, trabajar juntos, respetar sobre todo y respetarse entre ellos. Que supieran mucha información o no, que no aportara mucho al principio, pues poco a poco tratamos de hacerles ver que no se funciona así y menos con este aprendizaje. (EN2P24)

Finalmente, la maestra (N2) en la entrevista valora la estrategia de enseñar al alumnado a resolverse sus propios problemas de convivencia como una democratización conseguida que llegó a percibirse en situaciones informales:

Incluso fuera del aula. Han sido capaces de resolver conflictos como por ejemplo en el recreo. (EN2P25)

Aprovechando las ideas de Ruiz Omeñaca (2008a) se propone el *rincón de la paz*, un lugar que destinamos para que el alumnado permaneciera y reflexionara a partir de un protocolo estructurado. El verdadero aprendizaje conseguido por el alumnado en la resolución de problemas se encuentra en la negociación por medio del diálogo para llegar a acuerdos mutuos (Freire, 1970; Habermas, 1999a, 1999b; Jares, 2001, 2004; Jover, 2000; Ortega, Mínguez, & Saura, 2003). La comunicación que se reclamó para resolver una situación supuso una estrategia eficaz para responder de un modo educativo los problemas de convivencia y disciplina (Torrego Seijo, 2001). Para ello, es importante tener en cuenta la forma de dirimirlo y el tiempo prolongado en el que los estudiantes aprendan a resolverlo (Allport 1954; Quinn, 2002; Nelson, Johnson, & Marchand-Martella, 1996).

3.5. El Aprendizaje Cooperativo una estrategia favorecedora de la educación inclusiva en el aula

En este apartado analizaremos los efectos del aprendizaje cooperativo ante la diversidad curricular en el aula, como respetar la pluralidad del alumnado y asumir medidas educativas que permitan el enriquecimiento personal de todos los estudiantes sin excepción.

3.5.1. El Aprendizaje Cooperativo ante las dificultades de aprendizaje

Una de las premisas relacionadas con el aprendizaje cooperativo se encuentra en la interdependencia positiva y el desarrollo de la interacción promotora liderado por el alumnado cuando tiene que desarrollar habilidades interpersonales de cara a enriquecer el trabajo final. Esto mismo es lo que permite mejorar el aprendizaje de todo el alumnado:

Partiendo de unas viñetas e imágenes dadas, de forma grupal tienen que inventarse el título y una historia sencilla, clara y con sentido argumental. (DmN2P19)Ellos se ponían y te lo decían ellos mismos: “venga pues yo he acabado, ayudo a éste”, o ya sin

decírmelo a mí preguntaban: “¿quién necesita mi ayuda o necesitas algo?”. (EJ1Y2P20)

Para hacer posible el enriquecimiento de conocimientos en el alumnado es necesario gestionar el aprendizaje cooperativo con la planificación de retos grupales:

Tienen que inventar problemas de forma colectiva, en la que se tenga que trabajar la multiplicación incluyendo la suma, otro problema que acoja la resta con llevadas y por último uno en el que se presenten ocho números de tres cifras y que se tenga que comparar si los números son mayores que, menores que o iguales que. (DmN2P13)

La finalidad de incluir la participación de todo el alumnado por medio de la responsabilidad individual y completar su parte dentro de la misma tarea compartiendo las ideas de los demás es lo que se consideró como promoción educativa:

Les han ido enganchando, al principio menos porque al principio los alumnos más espabilados lo hacían ellos para que la nota fuera buena pero porque ellos no querían que se entrometiera nadie. Pero luego ya tiraron de ellos, les decían: “que tienes que hacer esta parte que si no el grupo no lo consigue”, así se demuestra que además se lo sabían y afectara realmente a la nota. Más comentarios como: “es que no te lo tengo que hacer yo, lo tienes que hacer tú porque sino no vamos a conseguir nada”. Sí que han tirado un poco de ellos. (EJ1Y2P54)

Concretamente, en una de las localidades (N1) se contaba con la presencia de un alumno con trastornos en la pronunciación y el lenguaje, de forma que pasados unos meses de trabajo con el aprendizaje cooperativo comprobamos como su participación permitió aumentar la interacción social de este alumno con el resto de sus compañeros:

Había un niño que tenía problemas de pronunciación y el resto como que le corregía las palabras, le daba todavía más vergüenza, entonces, gracias a esta metodología y, a muchas actividades que se han trabajado con este tipo de aprendizaje en

el que este niño tenía que ser el experto y tenía que explicar al resto de sus compañeros fue como hemos ido quitando la vergüenza de hablar en público. Es cierto que seguía pronunciando mal, porque el niño tiene un problema de logopedia y no pronuncia bien, pero la verdad es que con este tipo de actividades el resto ha aprendido a respetar como habla este niño, y él se ha ido quitado la vergüenza. Por lo que socialmente ha mejorado para todos. (EN1P16)

Pero lo verdaderamente interesante en el ejercicio de actividades cooperativas fue observar como la progresión académica de este alumno estuvo marcada por el ánimo y la motivación infundida por parte del resto de sus compañeros:

Tengo que destacar es que a la hora de leer la historia, el niño que tiene dificultades [...] quería terminar cuanto antes pero sus dos compañeros le han ayudado a expresarse. (DmN1P49)

Las mismas actividades cooperativas planificadas con estructuras como el puzzle de Aronson hicieron establecer el desarrollo de relaciones e interacciones sociales entre el alumnado para conseguir con éxito los objetivos que se les proponía:

He hecho dos grupos, al niño que tenía más dificultad a la hora de explicar le he dejado solo para que él fuera el único responsable de explicar su trabajo. (DmN1P47)

La aceptación, la ayuda e interacción de conocimientos entre el alumno que tenía dificultades de expresión y los demás fue importante. Sin embargo, la maestra observó como el comportamiento de este alumno continuaba con el mismo retraimiento por sus dificultades orales ante sus compañeros aunque estos le apoyaban:

He formado dos grupos en el que dos niños han trabajado los alimentos frescos y al niño que más le cuesta expresarse delante de sus compañeros le he hecho responsable de los alimentos elaborados. En cuanto al trabajo de la realización del mural ha estado muy bien porque al final colaboraban los tres alumnos juntos. Pero a la hora de explicar, el niño que más dificultades ha vuelto a hacerlo mal porque no sabía explicarse delante de los

demás bien por sentido al ridículo o por lo que sea, ya que los conocimientos sí que los tenía pero lo único que hacía era esconderse y quería terminar cuanto antes. Sus compañeros en ese sentido se han portado muy bien porque le han ayudado a explicárselo al resto. (DmN1P48)

Es cierto que en el caso analizado no se expone con detalle los comportamientos de los otros estudiantes, pero fueron las relaciones sociales que compartían lo que logró que el alumnado con dificultades pudiera terminar con éxito las fichas individuales. La presencia, la participación por medio del diálogo y la aspiración a que todos pudieran desarrollar al máximo de sus posibilidades es lo que se configura como éxito educativo (Ainscow et al., 2006). Así, las estructuras colectivas configuraron un clima en el que todos los estudiantes se sentían seguros y eso fue lo que les permitió encontrar mejores logros en las tareas de clase (Gillies & Ashman, 2000; Jenkins, Antil, Wayne, & Vadasy, 2003).

Un caso parecido sucedió en esta misma aula (N1) ante la presencia de un alumno diagnosticado con discalculia:

Uno de los alumnos ha llorado, ya que veía que al resto de sus compañeros les salían las sumas y a él no. [...] Se ha agobiado y ha empezado a llorar, he parado la actividad con él y lo hemos hecho juntos hasta entenderlo, a la hora de corregir ha estado contento puesto que las tenía bien. (DmN1P6)

Para ello, los estudiantes trabajaron en más de una unidad didáctica por medio de la estructura cooperativa denominada marcador colectivo, consiguiendo una mejor predisposición para trabajar todos juntos y un mayor apoyo en los contenidos abordados:

La primera ficha que hicieron con este estilo sucedió el 3 de Octubre de 2012 y a uno de los niños no le salió rompiendo a llorar de impotencia ya que al resto de sus compañeros sí que le salía y él lo tenía mal. En este caso fue distinto, entendió el trabajo muy bien y terminó el primero, quiso ayudar a su compañero y no porque su compañero no lo entendiera, era porque estaba trabajando más lento pero le ayudó y fue algo muy positivo para él. Al corregir el trabajo todos juntos es verdad que

él fue el único que tuvo una mal y los otros dos ninguna pero no le importó porque lo había entendido y le salían las cosas. (DmN1P25)

En actividades posteriores la maestra pudo observar como se repetían los mismos cambios y el desarrollo de una actitud más entusiasta en el alumno diagnosticado con problemas en la comprensión de las Matemáticas:

Ha habido un gran cambio respecto a la actitud de un niño que cuando empezamos a hacer este tipo de actividades lloraba de impotencia porque no le salían y siempre terminaba el último y le tenían que ayudar los otros dos compañeros. En la actividad de hoy este niño tenía una actitud muy positiva y disfrutaba explicándonos las cosas. (DmN1P43)

A diferencia de la primera vez que hicieron una ficha de este estilo, el único niño que lo ha hecho entero y bien, ha sido el niño que lloró de impotencia la primera vez porque no le salían las sumas. De forma que él ha ayudado al resto y eso ha supuesto una motivación enorme. (DmN1P51)

Según, Ainscow (2001) en el aula es importante trabajar la sensibilización y el respeto ante los problemas que el alumnado se puede encontrar en la clase. La transformación que logramos desde la cooperación fue el comportamiento respetuoso de ambas partes y las primeras respuestas de promoción en el alumno con dificultades de aprendizaje.

3.5.2. El Aprendizaje Cooperativo y la atención de la diversidad

En relación con el aprendizaje cooperativo no se trata ni al alumnado, ni tampoco a los grupos de trabajo de la misma forma. Para respetar las individualidades y que cada uno vaya progresando a su ritmo fue necesario promover un aprendizaje tutorizado, conociendo en todo momento las posibilidades y las dificultades de cada uno:

Se irán configurando nuevas y más complejas figuras no solo con fichas, sino también nuevos proyectos que se irán proponiendo

en función del ritmo de la clase y el progreso de los mismos. (DmJ2P3)

Tú ves las necesidades de cada alumno y bueno puedes trabajar con ellos atendiendo a esas necesidades. (EN1P77)

En un grupo multinivel valorar los ritmos y las posibilidades de cada uno fue una tarea añadida:

Siempre teniendo en cuenta el ciclo, es decir, es muy importante contextualizar. (EN2P65)

El aprendizaje tutorizado en los retos y las actividades que se lanzaban al alumnado hizo comprender que lo que la maestra valora no es la rapidez en la ejecución, sino la eficacia de la misma en relación a las posibilidades de cada uno:

Durante esta actividad he ido realizando actividades de observación que me han permitido comprobar que dificultades iban encontrando o si habían entendido los contenidos que habían iniciado en la sesión anterior [...]. (DmN1P109)

Luego es ir viendo cómo actúan en cada momento, que han avanzado, que información han tenido y que están consiguiendo. Es decir, a un nivel en general. Para ir analizando de forma personal como va evolucionando el proyecto hasta su máximo nivel. (EN2P59)

Las propuestas cooperativas provocaron incluso nuevas estrategias de ampliación proporcionadas al alumnado con mayores posibilidades por el diseño de actividades con estructuras como el marcador colectivo. Aquellos alumnos con mayores capacidades debían previamente aceptar el ofrecimiento de su ayuda al resto de sus compañeros y al entregarles una nueva ficha podían conseguir un mayor número de puntos para el equipo. Esta decisión trataba de seguir trabajando de acuerdo a las características del alumnado:

El primero que acabe tiene la opción de tener una ficha de ampliación, con la premisa de explicar dudas al resto de sus

compañeros. Saldadas las dudas vuelve a su trabajo personal. (DmN1P27)

Esta nueva ficha me ha servido para reforzarlos más la discriminación y lógica matemática. Una vez que he visto que no lo entendían he tomado la alternativa de incorporar más sumas y explicaciones, intentando reforzar esta actividad. (DmN1P56)

Estas nuevas situaciones adaptadas para el alumnado también fueron percibidas por el investigador. El diseño cooperativo trataba de mandar una serie de tareas para casa con la idea de que al día siguiente pudieran entre ellos ser corregidas y otorgar los puntos que se merecían:

Antes de terminar la actividad la maestra les ha puesto una batería de operaciones como actividad de ampliación para que realizaran en su casa, con el fin de verificar una vez más que el contenido ha quedado totalmente comprendido. (OP76)

Estas mismas situaciones de ampliación o consolidación de aprendizajes de forma cooperativa pero contando con otro tipo de estructuras también fueron realizadas en el aula (N2) donde se incorporaba el alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria:

Actividad relacionada con los verbos. Encontrar entre todos en un periódico tiempos verbales en presente y pasado, para posteriormente pegarlos en una cartulina tamaño folio. (DmN2P27)

Según, Connell (2008) la mejor medida de atención educativa que puede respetar a la diversidad consiste en dar a cada uno lo suyo. En esta misma línea, Velázquez Callado (2004) responde que la diferencia se encuentra en las respuestas didácticas que vayan acercándose a un aprendizaje cada vez más complejo en el alumnado. Así, el aprendizaje cooperativo mantenía la flexibilidad en el trabajo y la supervisión en las dificultades del alumnado que permitieron alcanzar cotas de mayor aprendizaje. Esta misma progresión era planificada por las actividades y fichas cooperativas desarrolladas por el alumnado. Este mismo proceso de atención individualizada

movilizado por el aprendizaje cooperativo es incluido en el estudio de diversos autores (Aguado Odina, 2004; Ainscow, 2001; Echeita, 1995; Garreta i Bochaca, 2001; Hernández Sánchez & Olmo Pintado, 2004; Kincheloe, 2004; Vega Moreno, 2000).

4. Formación del profesorado en la aplicación del Aprendizaje Cooperativo

En este apartado se muestra la formación obtenida por las maestras al aplicar en el aula una metodología que a priori resultaba ser desconocida pero que pretendía transformar las situaciones educativas para conseguir mejores resultados. Las reuniones individuales, colectivas y el mismo contraste de experiencias entre las maestras y el investigador, conocido como investigación-acción, llevada a cabo por varios ciclos de enjuiciamientos y contraste de situaciones educativas registrados en los diarios pretendía analizar cómo, de qué manera y cuáles serían los cambios producidos por parte de las maestras para introducir un nuevo plan pedagógico relacionado con la cooperación en el tratamiento de los aprendizajes del alumnado.

4.1. Primeros pasos y experiencias en la aplicación de la cooperación por parte de las maestras y el investigador

A principio de curso, el aprendizaje cooperativo rompió los esquemas con los que estábamos acostumbrados a trabajar. Este hecho descentró incluso al investigador ya que desconocía la forma más lógica de implementar esta metodología en las áreas instrumentales y en las aulas multigrado que requerían la unificación de contenidos para varios cursos. En este caso reclamamos la primera de las reuniones con el Tutor de Tesis:

Me encuentro perdido a la hora de diseñar actividades cooperativas para un centro rural de aula unitaria. De forma que voy explorando el decreto de currículo para poner en común los contenidos de diferentes niveles. (OP1)

Una vez controlada la lógica interna del aprendizaje cooperativo en un contexto multigrado por parte del investigador. La siguiente actuación

fue reunirme con las maestras y decidir con cuales cursos y áreas empezaríamos a trabajar actividades de aprendizaje cooperativo:

Me entrevisto con las maestras y llegamos al acuerdo: una de las docentes (J1Y2) apuesta enfocarlo en el área de Educación Física, a partir de 2° ciclo de Educación Primaria, en este caso hay dos aulas distintas. Por un lado 1° y 2° ciclo y, por otro 3° ciclo. (OP6)

La segunda de las maestras en un primer momento decide una cosa y posteriormente decide otra debido a sus miedos en torno al aprendizaje cooperativo:

Otra de las docentes (N2) decide solo enfocar la metodología en el área de Matemáticas con un grupo formado por 4°, 5° y 6° por miedo a no evolucionar con el resto de la clase. (OP5)

[...] Decide enfocar la metodología en el área de Lengua y Matemáticas en el curso de 2° de Educación Primaria, ya que hay tres alumnos matriculados y las actividades pueden ser similares. (OP30)

Esta situación la analizaremos con detalle en este mismo capítulo, apartado 4.4.

En cuanto a la tercera de las maestras prefiere trabajar actividades de aprendizaje cooperativo con el alumnado de tercer ciclo de Educación Infantil esporádicamente y por completo con el primer ciclo de Educación Primaria. De forma que los estudiantes aprendan a regularse autónomamente y centrar toda su atención en los niños de primer ciclo de Infantil y los tres niños que se han incorporado al sistema educativo de forma tardía y tenían que estar en primero y segundo de Primaria respectivamente:

La otra docente (N1) decide comenzar en infantil y con 1° ciclo de primaria en las áreas de: Lengua, Conocimiento y Matemáticas, de esa manera la docente trabajará con los más pequeños para enfatizar la lectoescritura. En este momento hay tres niños de étnia gitana sin escolarizar, por lo que con esta

metodología conseguirá liberar presión en el aula y ofrecer mayor autonomía al alumnado de mayor nivel. (OP4)

Para iniciar el trabajo del aprendizaje cooperativo en las aulas de forma lógica y otorgando un criterio de calidad, el tutor de la Tesis asistió a una de las reuniones concertadas con las maestras:

El tutor de tesis se reúne con las maestras y la directora del CRA para salvar dudas, de manera que la semana que viene comencemos las actividades cooperativas en dos sesiones por semana. (OP8)

Días después, las maestras participantes concertaron una reunión con los familiares del alumnado para comentarles los objetivos del proyecto que se querían llevar a cabo en el centro:

Las maestras han tenido una reunión con los padres del alumnado, aspecto que han aprovechado para informar del proyecto y la nueva metodología a utilizar en el aula. Los padres han expuesto que puede ser un buen cambio para el colegio y que pueden contar con su participación si requiere la ocasión. (OP14)

Cuando el proyecto comienza a ponerse en marcha en el primer trimestre, descubrimos un nuevo problema, tanto el alumnado como las maestras no están preparados ni familiarizados para desarrollar experiencias de cooperación en la clase:

Los primeros pasos fueron difíciles, los niños no lo entendían porque ellos trabajaban de forma individual y bueno poquito a poco, adaptando fichas, trabajando juntos y a base de mucho esfuerzo lo conseguimos. (EN1P60)

Se puede decir que me ha costado un poco encaminar el proyecto. (EN2P12)

Al principio era como donde están los papeles que me ha dado este chico, tengo que mirar todo. (EJ1Y2P47)

No obstante, comenzamos a elaborar estrategias y reuniones donde se incluían las maestras y el investigador para enseñar a trabajar en grupo, logrando eliminar muchos de los miedos que tenían en torno a esta práctica metodológica:

Poco a poco fui entrando en materia, contando con la ayuda de los compañeros y demás, que habían trabajado sobre ello. Y una vez que lo entendí cambie la distribución de la clase, donde no encontré problemas. (EN2P27)

Durante este primer trimestre en las reuniones la misma socialización entre las maestras y el investigador hizo que se produjeran el diseño y la planificación de actividades cooperativas para obtener los primeros resultados:

Es la primera vez que diseño una actividad cooperativa y la verdad que no he tenido ningún problema ni a la hora de planificarla, ni tampoco de llevarla a cabo, puesto que la estructura prácticamente se mantiene en todas las sesiones. (DmN1P74)

- ¿Se entiende muy bien a la hora de diseñar las actividad y cómo estructurarlas?

- Yo sí, no he tenido problemas en ello.

- ¿En el momento que enganchas la estructura se repiten en todas y cada una de las actividades?

- Sí, el planteamiento de las actividades nunca me ha resultado difícil. (EN2P13)

Fue un camino que nunca iniciaron solas y eso permitió que se motivaran mucho más. Durante el segundo trimestre, la formación se situó a lo largo del proyecto por medio de diversas reuniones, respetando en todo momento los ritmos de las maestras. El proceso fue creciendo en complejidad para asentar este tipo de metodologías cooperativas de forma emancipatoria:

Se han animado a configurar sus propias actividades de aprendizaje cooperativo, disponen de mi ayuda y observaciones en sentido constructivo. Mi idea es que de aquí al tercer trimestre tengan los suficientes recursos como para que cuando finalice el proyecto hayan sido capaces de crear unidades didácticas con la misma base metodológica. (OP57)

Si bien es cierto, para que una de las maestras (J1Y2) que se encontraba en una de las localidades diferente al de las otras dos docentes donde se estaba llevando a cabo la investigación nos pudiéramos juntar, decidimos concertar nuestras reuniones antes de las de centro para ver los problemas y contrastar las experiencias:

En cuanto a los profesores del mismo centro nada, porque los que estaban trabajando con esta misma metodología estaban en otros centros, pero el observador en este aspecto nos ha ayudado en todo. (EJ1Y2P44)

El mismo rodaje que se producía entre las reuniones y la práctica del aprendizaje cooperativo en las aulas fue percibido por las maestras como una experiencia más que novedosa. Además, en muchas de sus actividades que habían realizado años anteriores, en un contexto multigrado, establecieron un vínculo con la metodología cooperativa pero confirmaron que lo hacían de forma inconsciente:

No he llegado a utilizar nunca el aprendizaje cooperativo en principio hasta este año, he utilizado otros métodos a nivel individual con los chavales. (EN2P1)

Yo lo que he visto cuando he empezado con este proyecto es que yo sí que utilizaba cosas del aprendizaje cooperativo pero a lo mejor sin saberlo, por ejemplo: sobre todo cuando les ponía tareas en clase, a la hora de cuidar la clase, subir las persianas, que todo estuviera colocado, o sea que ellos percibieran que son un grupo y la clase no es mía sino de todos y entre todos debemos cuidarla, organizarla y que funciona si todos hacemos cada uno nuestra función. (EJ1Y2P1)

Al finalizar el proyecto comprobamos que muchas de las barreras relacionadas con el desconocimiento en torno al aprendizaje

cooperativo lograron ser cambiados por momentos de tranquilidad, puesto que ya podían argumentar con conocimiento qué y por qué hago lo que hago:

Yo creo que es más desconocimiento lo que tenemos. Luego te das cuenta que muchas cosas las haces y no sabes que estás haciendo aprendizaje cooperativo. (EJ1Y2P38)

Tanto para el investigador como para las maestras podría considerarse que solo se estableció de un tiempo para que los miembros implicados cogieran confianza en la forma de trabajar con una metodología de aprendizaje cooperativo. Aspectos que se comparten en diversos trabajos (J. J. Barba Martín, 2011; R. Barba Martín, 2013; Grineski, 1993; Fernández-Río, 2003; Velázquez Callado, 2004). Esto mismo podría estar condicionado por la duración de la experiencia, ya que hay que tener en cuenta que para que se observen cambios significativos dentro de las personas y de los grupos deben implicarse durante un tiempo (J. J. Barba Martín, 2010; Ovejero, 1990).

4.2. Consideraciones de las maestras en torno a la utilización del Aprendizaje Cooperativo

El intercambio de conocimientos, el apoyo, el progreso y la motivación infundida entre el alumnado cuando trabaja con una metodología de aprendizaje cooperativo fue una de las consideraciones que las maestras pudieron percibir de la cooperación:

El aprendizaje cooperativo permite que consigan todos juntos un mismo objetivo social, que ellos también se desenvuelvan y se les quite la vergüenza de hablar y de exponer, ser compañeros que muchas veces parece que son enemigos más que amigos. (EN1P11)

Actualmente, he visto que sí que se han dado pequeños resultados. Por lo menos en mi clase se han llevado a cabo con una evolución de forma positiva. (EN2P2)

Para otra de las maestras (J1Y2) como el aprendizaje cooperativo le ha permitido obtener buenos resultados, hace que sea una metodología que quiera seguir trabajando:

En el momento en el que he terminado el proyecto es algo que tengo pendiente para seguir trabajando, porque he tenido muy buena experiencia. Ha sido bastante satisfactoria en cuanto a los resultados que he tenido en clase, que he visto y trabajado de manera más consciente. (EJ1Y2P3)

Las maestras consideran que trabajar con el aprendizaje cooperativo es un proceso al que es fácil acceder pero al que solo desde el esfuerzo, la constancia, el tiempo y la ilusión es posible implementar. De esta manera, comprendimos como una de las actitudes que puede adoptar un profesor para evadir su tratamiento es el enorme trabajo que supone en sus primeros pasos:

Claro que se puede llegar, pero se puede llegar a base de mucho esfuerzo [...]. (EN1P21)

Sí, se puede conseguir pero somos los maestros los que ponemos más trabas. Porque decimos: “yo voy a hacer todo esto, yo voy... pero en definitiva doy mi clase y me voy a mi casa tan a gusto”, pero llegar se puede. (EJ1Y2P27)

Otra de las consideraciones profesionales al trabajar por medio del aprendizaje cooperativo era transformar cualquier actividad o unidad didáctica para que tuviera un enfoque dialógico y cooperativo ya que sus resultados educativos tenían mucho más peso en el alumnado que otro tipo de metodologías:

Si tu trabajas las fracciones o los números naturales, les cuesta muchísimo entender porque no han hecho todos los ejercicios del libro, pero lo han trabajado con otro tipo de actividades cooperativas. (EN2P33)

La pirámide estaba dividida en varias partes: agua/pan y cereales/verduras... Ellos solos han sido capaces de repartirse la tarea buscando cada uno una parte de la pirámide. (DmN1P46)

Esto mismo sucedió con otra de las aulas (J1Y2) donde se estaba trabajando en el área de Educación Física:

A través de los malabares se trata de cada grupo diseñe un montaje realizado entre todos los compañeros que conforman el equipo e incorporen los contenidos aprendidos de otras unidades. (DmJ1P3)

En grupos de tres componentes deben hacer un proyecto cooperativo sobre orientación que expondrán al resto de equipos. Durante la unidad didáctica haremos pequeñas tareas previas para familiarizarnos con la orientación espacial [...]. (DmJ2P57)

Decisiones metodológicas que además trataban de evaluar la cohesión social del grupo:

La decisión de ubicar esta unidad didáctica en este momento son razones metodológicas y evaluativas, con el fin de observar nuevas relaciones trabajadas durante el curso en las diversas unidades. Además, volvemos de vacaciones y lo primero que observo es que partimos de cero en la cohesión de grupo. (DmJ1P43)

Otra de las consideraciones en torno a esta metodología cooperativa que se valora en las escuelas multigrado, se relaciona con la posibilidad de adaptarse con mayor facilidad a los niveles curriculares. Por esta razón la maestra (J1Y2) a pesar de registrar la evolución exclusivamente en el área de Educación Física decidió utilizar esta misma metodología en su tutoría:

En Lengua les ponía hacer una historia con un título, unos personajes y tenían que redactar una historia. A los que se los daba mejor y más pequeños ya los iba quitando personajes, les quitaba el título, que describieran algo personal. En definitiva, que fuese siendo más complicado y eso depende un poco de los niveles, para ello es importante tener que ir adaptando. (EJ1Y2P30)

Cuando el trabajo del aprendizaje cooperativo se encontraba por el segundo trimestre una de las consideraciones que señala el

investigador a las maestras es como el alumnado al aplicar conocimientos están enriqueciendo sus aprendizajes. Situaciones totalmente distintas a otro tipo de metodologías donde los estudiantes solo aprenden conceptos sin saber aplicarlos:

La profesora les ha dado el inicio de una historia con un posible problema que tienen que desarrollar y dar fin. Con un folio en sucio comienzan a desarrollar las ideas distribuyéndolas en: introducción, nudo y desenlace. En círculo comienzan todos juntos a deliberar el desarrollo de la historia. (OP78)

En el área de Lengua cuyo contenido son las descripciones y las narraciones. Una vez dadas ocho imágenes de personajes de dibujos animados clásicos tienen que construir una historia entre ellos. Ellos solos y de forma autónoma elaboran las ideas, discuten los lugares y los problemas que se van a encontrar los personajes que aparecen en la historia. (OP82)

Finalmente en las entrevistas a las maestras comprobamos un cambio de percepción, ya que al principio creían que el aprendizaje cooperativo utilizado en las aulas multigrado podría ser una pérdida de tiempo y solo los más aventajados eran los que podían ofrecer ayuda a los demás:

No pienso que sea una pérdida de tiempo, no pienso que frene el aprendizaje de los alumnos más aventajados o no ayude al resto de los alumnos, al contrario, pienso que ayuda a todo el mundo y que todos pueden salir beneficiados. Eso sí mezclando el trabajo individual con el aprendizaje cooperativo. (EN1P26)

En el momento que encarriles este aprendizaje, al principio van a suceder muchos problemas y disputas. Ya no solo con los padres, sino entre los propios compañeros. En el momento que se tenga muy claro, yo creo que ese retraso que se tiene al inicio, al final a la larga se consigue recuperar y se consiguen muchos más objetivos y contenidos que a lo mejor con otro tipo de aprendizaje [...]. (EN2P18)

Debido a la formación que solicitaron las maestras y el alumnado en la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula, era más que

fundamental que fuera una metodología que se prolongase en el tiempo, ya que la concienciación y el aprendizaje que requiere aprender a trabajar en grupo llevan más de varios meses (J. J. Barba Martín, 2010; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004). Al mismo tiempo, el entrenamiento de las ayudas para conseguir la adaptación y el beneficio de competencias personales supuso un proceso de coordinación y estabilidad donde se pudieron percibir diversas consideraciones positivas del aprendizaje cooperativo. Estas mismas percepciones son las que se han conseguido en otros estudios con esta metodología (J. J. Barba Martín, 2011; Bustos Jiménez, 2011; Curran, 1985; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004, 2013).

4.3. Contraste de experiencias entre las maestras y el investigador, un ciclo de Investigación-Acción centrado para la formación

Una vez a la semana nos juntábamos maestras e investigador para intercambiar perspectivas y tratar las dificultades que pudieran ir encontrando en la tarea profesional. Reuniones que se realizaban antes del claustro de profesores y donde se consideraron útiles para mejorar:

[Respuesta a la utilidad de las reuniones] Contrastar fallos en ello hay mucho de aprendizaje, porque alguien te puede decir su forma de hacer las cosas aunque no le funcionen y de eso ya aprendes que es lo que no hay que hacer. (EJ1Y2P40)

Yo he contrastado opiniones, incluso hemos llegado a la conclusión de que era lo bueno y lo que era malo de este tipo de metodologías, las dificultades que se encontraba ella y que dificultades me encontraba yo. (EN2P34)

Para una de las maestras (J1Y2) la justificación de no realizarlas y comprobar en primera persona que son útiles para mejorar se encuentra en el miedo y reticencia de proponer dificultades a otros compañeros y quedar como un mal profesional:

Quizá el miedo por lo que no lo llevamos a cabo es porque creemos que todo el mundo piensa que contrastar experiencias puede ser una crítica si me vienen a observar o puedo quedar en ridículo en alguno de los aspectos. Sí, siempre piensas que el que

te va observar va a saber más que tú, suele pasar y sí te pones nervioso. Pero creo que puede llegar a ser muy beneficioso. (EJ1Y2P41)

En nuestro caso los ciclos de investigación-acción se llevaron a cabo intentando desarrollar nuevas formas de entender la educación sobre la práctica que cada una desarrollaba en su aula. Un desarrollo pedagógico que permitiera descubrir que lo que hacemos tiene una lógica y una fundamentación teórica centrada en el éxito del alumnado y nunca en criticar la pedagogía de un compañero. En definitiva, una oportunidad de compartir las reflexiones entre maestros que aspiran a mejorar (J. J. Barba Martín, 2011; Fernández-Balboa, 1991).

Su eficacia se traslado en situaciones de intercambio de experiencias ajenos a la escuela. Entre las dos maestras que estaban en la misma localidad se planteaban diálogos de contraste de experiencias durante los viajes y los recreos:

Mi compañera también estaba trabajando con el aprendizaje cooperativo y muchas veces nos reuníamos para comentar aspectos: “¿cómo te va esto, tú cómo trabajas, en qué áreas te va mejor trabajar actividades de aprendizaje cooperativo o con cuál usas mejor un método u otro?”. Comparar qué hacía ella o qué hacía yo pues te beneficia y te da un montón de ideas. (EN1P49)

A priori las maestras pensaban que no les unía nada más que la práctica laboral, pero a partir de los primeros diálogos se consiguieron ver puntos que las podían servir más de lo que ellas creían:

Sí se habla y, es bueno. Aunque eran diferentes niveles los del resto de maestras y mi clase, llegas a las mismas conclusiones y a plantearte otras actividades distintas, sí que existe un buen feedback entre los compañeros. (EN2P35)

Las maestras no pensaban que podían aprender unas de otras, sino que creían que serían juzgadas. Sin embargo, la reflexión, el análisis de las dificultades y el intercambio de inquietudes que pudieran observar de la tarea crearon nuevos espacios de aprendizaje. Apoyándonos en Johnson y Johnson (1987b) tratamos de configurar un grupo colegial de apoyo en la investigación, que consistía en la formación de un

grupo de profesoras que reuniéndose cada cierto tiempo tuvieran el objetivo de mejorar su competencia profesional a partir del análisis de la acción. Estas mismas situaciones de formación en el profesorado son aceptadas por diversos autores (Boronat Mundina & Ruiz Ruiz, 2011; Johnson et al., 1984; Pujolàs Maset, 2008; Pujolàs Maset & Lago, 2007).

Para que se produjese un proceso de implantación gradual en relación al aprendizaje cooperativo, el investigador dialogaba con las maestras las actividades con el fin de que aprendieran a realizarlo por ellas mismas:

El diseño de las mismas de momento es cosa mía, con el objetivo de las maestras aprendan y de forma autónoma puedan ir modificando sus actividades, para en un futuro sea una premisa de sus unidades didácticas. (OP8)

La finalidad de todo este proceso formativo de las maestras a través de la investigación-acción se encontraba relacionado con la emancipación de las mismas. Por esta razón, la planificación de las actividades cooperativas y el tratamiento de sus dificultades en las reuniones mostraban un desarrollo progresivo:

Mi idea es que de aquí al tercer trimestre tengan los suficientes recursos como para que cuando finalice el proyecto hayan sido capaces de crear unidades didácticas con la misma base metodológica. (OP57)

Para conseguir que las maestras desarrollen un continuo en el aprendizaje cooperativo el proceso de intervención fue gradual: (a) en el primer trimestre, el diseño de actividades cooperativas de tipo esporádico con la colaboración de otros compañeros; (b) en el segundo trimestre, la elaboración de actividades propias; y (c) durante el tercer trimestre, la planificación contextualizada de unidades didácticas con un enfoque cooperativo. Este mismo proceso de asimilación en el aprendizaje cooperativo es el que aconseja Pujolàs Maset (2008), entendiéndolo que cualquier contenido puede ser enseñado a través de una metodología cooperativa, siempre y cuando el profesorado entienda la forma de estructurar el proceso del mismo.

El aspecto más importante de la investigación-acción eran los momentos de formación cuando uníamos perspectivas de acción en torno a un mismo marco teórico. Para comprender el funcionamiento del aprendizaje cooperativo establecimos lecturas en torno a esta metodología de forma que desde la teoría pudiéramos llevar la acción y actuar de una manera clara e inclusiva en el aula:

Las maestras van cogiendo autonomía [...] por configurar las actividades. Así, como leer determinados artículos en internet y bases de datos en relación al aprendizaje cooperativo que las permitan entender mejor esta metodología novedosa y con garantías de éxito. En este caso, soy yo quien les pasa artículos y libros previamente seleccionados, con el fin de evitar malos entendidos o autores que confundan términos y que no garantizan la calidad educativa. El objetivo es configurar un claro marco teórico con el que podamos dialogar y trabajar los nuevos proyectos. (OP15)

La formación de una de las maestras (N2) quiere que sea más profundizada, ya que su intención es elegir esta metodología para completar su Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG) y vincularlo con las nuevas tecnologías:

Cada vez se interesan más en la metodología, una de las maestras comenzará un Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG) en el mismo tema introduciendo las nuevas tecnologías, razón por la que me pide un marco teórico más exhaustivo. (OP16)

Para desarrollar aprendizajes mucho más formativos en las maestras, en algunas ocasiones las mismas observaciones del investigador en el aula nos servían para establecer reuniones con la maestra de forma individualizada para contrastar puntos de vista e idear los nuevos apoyos en la acción. Las mismas reuniones individuales fueron un momento de aprendizaje de muchos temas:

En el momento que los alumnos están trabajando, la profesora prepara otras actividades y atiende los problemas de forma individual, durante ese rato aprovecho para explicarla las distintas estructuras que existen en el aprendizaje cooperativo. (OP35)

Una vez finalizada la sesión, los únicos comentarios que hago con la maestra se centran en la estructura, ya que tiende por una metodología mucho más directiva y son siempre los mismos alumnos los que hablan. Por lo que estrategias en las que se formen comisión de expertos podrían ser la solución para dar protagonismo a aquellos que menos participan. (OP41)

En una de las aulas (N2) las reuniones individualizadas trajeron cambios realmente significativos para que pudiéramos demostrar los resultados del aprendizaje cooperativo. Tras un tiempo aplicando la metodología, no se percibía un cambio en el aula como se esperaba el investigador, ya que el alumnado continuaba con la misma actitud individualista de siempre. Por lo que se percibieron que en el tratamiento de las actividades existía una falta de participación e interdependencia positiva por parte del alumnado debido a la ausencia de estimulación externa que hiciera que unos y otros se ayudaran al máximo de sus posibilidades para mejorar los resultados:

La maestra y yo hemos estado hablando de plantear nuevas alternativas. Como solución es que el viernes que viene van a realizar una actividad similar donde incorporen al principio del reto dos premisas: normas formales [...] Y por otro lado se recompensará el trabajo efectuado, remarcándolo desde el inicio de la actividad. (OP61) Llegados al tercer trimestre, las mismas reuniones grupales e individuales solo servían para comprobar el progreso normal del alumnado en el aprendizaje cooperativo, comprobando sus avances académicos y sociales, con la finalidad de pulir ciertos detalles sobre la práctica por parte de las maestras:

Durante la reunión que tengo con la maestra hablamos de lo bien que ha salido la actividad y como cada vez se ven mejores resultados por cada uno de los compañeros, tanto cognitivos como afectivos. (OP87)

Siguiendo a J. J. Barba Martín (2011) los debates entre maestros en torno a ciertos temas educativos son un intercambio de información muy valiosos para mejorar las prácticas de un aula. Estas mismas situaciones son las que aprovechamos para establecer los apoyos entre compañeros y para hacernos llegar a cotas más altas de intervención e implicación escolar (Kemmis, 1998; G. Kirk, 1991; Marcelo García,

1987; Ovejero, 1990; Zeichner, 1983). Nuestras reuniones de investigación-acción tuvieron tres direcciones, que son apoyadas por Latorre (2003) en cuanto: (a) una perspectiva *técnica*, trata de redirigir prácticas educativas con mayor eficacia en el que interviene un investigador externo mostrando los propósitos y el desarrollo metodológico que hay que seguir; (b) en relación a la *práctica*, las participantes son las mismas protagonistas en la investigación; y (c) engarza aspectos con la visión *crítica*, la cual intenta profundizar en la emancipación del profesorado cuando el proyecto se hubiera terminado.

4.3.1. El diario del maestro estructurado, un instrumento de formación personal y profesional para apoyar la discusión en los ciclos de Investigación-Acción

Una de las razones que las maestras encontraron en la utilización de los diarios fue la recogida de información que el alumnado de manera directa o indirecta les transmitía en las aulas y después pudieran reflexionar:

Tener claro el día a día en el aula, las dificultades que tiene cada alumno, incluso para los alumnos que son buenos sirve para plantearte otro tipo de actividades. (EN2P36)

Para mejorar mis conocimientos y mi forma de trabajar. Pero sobre todo para aprovechar mucho el feedback que te dan los alumnos, que al final es como mejoras tu trabajo. (EJ1Y2P39)

El diario supuso un medio de reflexión y reconducción pedagógica para las maestras ya que anotaban aquellos aspectos que consideraban de especial atención y tratamiento en las aulas para mejorar:

Apunto muchas cosas que a lo mejor si no las apuntara llego a casa y ni me acuerdo, me acuerdo lo que es la clase en general pero detalles que son los aspectos que más necesitas cambiar o profundizar y reflexionar es lo que no te acuerdas. (EJ1Y2P43)

Esto es una forma para desarrollar aspectos que no tienes en cuenta en el aula. (EN2P37)

En una de las primeras reuniones con las maestras consensuamos e ideamos el desarrollo del diario estableciendo los principales puntos de revisión. Cada día en sus ratos libres o después de la jornada debían anotar lo que había sucedido en el aula y las curiosidades que acontecían durante las actividades cooperativas:

Cuando ellos terminaban de hacer la actividad o cuando ellos trabajaban actividades de aprendizaje cooperativo yo lo dejaba registrado en una hoja que tenía para dichas actividades, ahí anotaba las cosas que más destacaba de esa actividad, tanto positiva como negativa. (EN1P52)

La mayoría de los primeros comentarios en el diario de la maestra hacían referencia a los aspectos más formales de la educación como era la comprensión y adquisición de aprendizajes, pero se olvidaban de otras situaciones como la socialización:

Observe que seguían olvidando detalles importantes, por lo que hicieron un esquema en el cuaderno aclarándose todos y cada uno de los conceptos. A partir de aquí lo hicieron mejor, me di cuenta que si no son capaces de explicarlo bien es que ellos mismos no han comprendido con total precisión todos y cada uno de los contenidos. (DmN1P63)

Con esa ficha he seguido el trabajo que estaba realizando, las actividades, si han sido positivas o negativas, que problemas me había encontrado en esa actividad y como las he solucionado, se podría decir que sí ha habido un registro que me haya servido. (EN2P73)

Las mismas notas registradas en los diarios ideaban el tema de los diálogos y las siguientes acciones en los ciclos de investigación-acción. Entre las maestras y el investigador establecían las siguientes planificaciones en relación a las dificultades educativas que encontraban tras la realización de las actividades cooperativas:

Gracias a esto me ha ayudado para futuras actividades, ver en qué había fallado yo y en qué habían fallado ellos. Es un registro muy importante y yo creo que es incluso obligatorio para el maestro. (EN1P53)

Con el paso del tiempo las observaciones y comentarios de las maestras en los diarios fueron siendo cada vez más completas permitiendo ver una verdadera evolución integral en el alumnado, además de comprobar que se estaban respetando las cinco características del aprendizaje cooperativo:

Ya sabes que el aprendizaje cooperativo necesita de cinco características, entonces a la hora de registrar ese tipo de aspectos, ¿viste evolución en cuanto a los datos de las primeras fichas a las últimas? Muchísimo, se lo vi a los alumnos y lo dejé registrado en las hojas. Al principio no sabía muchas veces que poner, pero al final me faltaba hoja para seguir escribiendo. (EN1P54)

La enorme ventaja de los diarios supone la capacidad adaptativa que presenta en las necesidades de cada una de las maestras, debido a la libertad de reflexión, profundización de temas, preocupaciones, ideas y creencias, así como el ritmo de implicación que cada una necesita para llevarlo de forma eficiente en el aula:

De cómo rellene la primera hoja [...] a cómo rellene la última hoja, pues imagínate toda la evolución que ha habido. (EN1P56)

Por supuesto, me han llegado a plantear aspectos que en sucesivos años de mi trabajo no me planteé. A lo mejor no llegar a niveles tan perfectos del cooperativismo, sino llegar a un nivel medio de trabajo en el aula relacionado con la cooperación. (EN2P39)

El diario se considera un instrumento vivo, flexible y con enormes posibilidades para transformar prácticas y teorías educativas a partir de las inquietudes que pudiera desarrollar cada profesional (J. J. Barba Martín, 2011; Imberón, 1994a, 1994b, 2002; Marcelo García, 1987). Una herramienta de trabajo que nosotros utilizamos para guiar las reuniones de investigación-acción entre las maestras y el investigador, pero también para mantener vivas las prácticas de aula para conseguir el éxito educativo. Por este motivo los comentarios eran reformulados y replanteados continuamente. Aspecto que Porlán Ariza y Martín Toscano (1991) entienden que para conseguir la transformación de un

aula solo depende del interés y la responsabilidad que ponga el profesor en su desarrollo.

Los diarios ofrecían una oportunidad para las maestras y el investigador de establecer reflexiones muy valiosas en torno al aprendizaje cooperativo, pero además sirvieron para comprender los más recientes conceptos educativos como son las competencias básicas:

Me he dado cuenta que de los cuatro alumnos que estaban haciendo la actividad, uno de ellos no tenía muy claro el concepto de suma en las monedas. En las actividades individuales las sumas de las monedas se han efectuado perfectamente pero a la hora de demostrar la competencia matemática en la vida real no sabía dar la cantidad exacta, este hecho me ha hecho dar cuenta de la importancia de estas actividades como útiles para su vida adulta y que tengo que seguir reforzando y ampliando esta unidad hasta que todos hayan conseguido los objetivos planteados. (DmN1P110)

A principio de curso tratamos de plantear al profesorado una metodología que para ellos era desconocida, como era el aprendizaje cooperativo. Durante su proceso surgió una formación potente, puesto que ellas mismas fueron registrando en el diario del maestro las situaciones del aula que posteriormente reflexionaríamos. Por esta razón el diario es un instrumento de formación relacionado con los problemas que va encontrando el docente (J. J. Barba Martín, et al., 2014). Según, Shavelson y Stern (1983) “la investigación que relacione las intenciones de los docentes supone una base sólida en la formación del profesorado para llevar a cabo innovaciones educativas” (p. 372). Un enfoque capaz de relacionar la acción y la transformación desde aquellas situaciones que se registran y quieren ser susceptibles de ser mejoradas. Así, un diario para McNiff, Lomax y Whitehead (1996) requiere de cierta autodisciplina que nos permita reflexionar, describir y evaluar los eventos que transcurren a diario en el aula.

4.4. La asimilación de la cooperación por parte de las maestras

Las primeras dificultades relacionadas con el aprendizaje cooperativo en el aula por parte de las maestras, se centraron en entender como funciona el aprendizaje cooperativo, como se realizarían las explicaciones, unificar contenidos, desarrollo de actividades y si suponía una mayor carga laboral:

Las dudas planteadas se centran en la carga de trabajo, la evolución a la hora de recoger la información, las actividades y su desarrollo ya que es una metodología novedosa o desconocida en este centro, por tanto el diseño de actividades se desconoce. Además, una de las maestras propone el problema que la sucede, y es que no sabe cómo encontrar puntos en común con niveles tan dispares, así como si esta metodología la permitirá encontrar resultados óptimos o por el contrario será una pérdida de tiempo. (OP9)

Al principio yo reconozco que parecía una pérdida de tiempo, porque me costaba mucho hacerles entender eso de trabajar todos juntos y que podía llegar a beneficiar a todos. Me costaba explicárselo y a ellos les costaba entenderlo, pero al final lo entendieron. (EN1P25)

En relación a estos mismos problemas de asimilación del aprendizaje cooperativo, las mismas maestras también se plantearon la duda de si los familiares del alumnado boicoteaban el proyecto metodológico por la situación imprescindible de establecer relaciones sociales en el aula:

Una vez reunidos, los miedos se centran en la socialización del alumnado, el aprendizaje y la visión que los padres pueden llegar a tener: “qué es eso de que mi hijo enseñe a los demás”, “el profesor mientras tanto que hace”. (OP7)

También el investigador tuvo sus pequeñas dudas en la aplicación y desarrollo del aprendizaje cooperativo:

La dificultad es encontrar un enlace o actividades que se encuadren dentro de los cinco principios que exige el aprendizaje

cooperativo. Llamo a mi tutor y me lo simplifica en un solo contenido, guardando relación con los contenidos que se van a trabajar en el libro de texto, ya que las tutoras disponen de este recurso desde hace años. Cada componente del grupo se especializará en un tema y lo pondrán en común al resto de sus compañeros, la estrategia se denomina puzzle de Aronson. Otra alternativa se centra en fichas individuales y repartición de puntos colectivos, propia de Orlick. (OP2)

Pasado un tiempo, las dificultades se vieron resueltas cuando aparecen los primeros alientos de esperanza relacionados con el aprendizaje cooperativo en las aulas:

Existen los primeros problemas y miedos. Sin embargo, al salir del colegio la reacción de una profesora ha sido buena, ya que afirma que por su parte se ha liberado presión en el aula, pudiendo optimizar tiempo con el grupo que más necesidades reclamaba. (OP10)

[...] Luego te metes en la dinámica, igual que los alumnos y va un poco surgiendo todo de forma natural, llegas un punto donde vas diciendo esto se hace así, en definitiva sale solo. (EJ1Y2P47)

Sin embargo, las dudas y los miedos no desaparecen en una de las maestras (N2) que confesó, pasadas unas semanas del primer trimestre, clausurar la metodología cooperativa en uno de los ciclos del aula:

Una de las maestras me presenta un problema, se niega a trabajar con esta metodología en los cursos de 4º, 5º y 6º. Tiene un alumno en cada uno de los cursos, y percibe que en lugar de mejorar está perdiendo el tiempo, así mismo no encuentra actividades que guarden relación para los tres niveles [...]. (OP30)

Según, Slavin (1983) la única y mayor dificultad para introducir la innovación en las aulas es la que engloba el miedo al riesgo que comporta el cambio a lo desconocido.

En este caso la maestra (N2) decide trabajar actividades de aprendizaje cooperativo en otro de los ciclos. Al reunirme con ella percibimos que uno de sus problemas se encontraba en la rigurosa planificación que llevaba en torno al libro de texto:

[...] Comentamos que ese problema se estriba por seguir una rigurosa programación centrada en el libro de texto, pero que las actividades no tienen por qué estar centradas exclusivamente en esos contenidos, sino en otros que fomenten su autonomía, refuercen otros contenidos o amplíen otros nuevos. Prefiere una metodología más directiva. Intento convencerla que pruebe con actividades alejadas del libro, pero me comenta que es imposible y eso es una pérdida de tiempo. Sin embargo, decide enfocar la metodología en el área de Lengua y Matemáticas en el curso de 2º de Educación Primaria, ya que hay tres alumnos matriculados y las actividades pueden ser similares. (OP30)

En la entrevista la maestra (N2) confiesa que pudo ver resultados positivos con el alumnado que había decidido trabajar cuando cambia la distribución del aula y se diseñan actividades cooperativas ajenas al libro. Esto fue provocado al contar con la responsabilidad del alumnado y a elaborar actividades cooperativas en torno a ciertos contenidos del libro de texto que pudieran contar con la participación de los demás en este tipo de situaciones de aprendizaje:

Para mí también ha sido un aprendizaje, desde comenzar a como tengo que hacerlo, la distribución de la clase, momentos en los que veía que no lo conseguía otras que sí, en función del grupo que tenía [...]. Sin embargo, luego lo he visto muy claro y, ellos igual. Yo creo que a nivel práctico es muy positivo. (EN2P12)

La nueva percepción del aprendizaje cooperativo la hizo percibir situaciones sociales muy positivas en el aula, e incluso recuperar el tiempo perdido debido a la autonomía conseguida por el alumnado:

[...] En el momento que se tenga muy claro, yo creo que ese retraso que se tiene al inicio, al final a la larga se consigue recuperar y se consiguen muchos más objetivos y contenidos que a lo mejor con otro tipo de aprendizaje. Porque desarrolla el lenguaje, los aspectos sociales que estamos muy poco avanzados en ese sentido y en la autonomía. El ser capaz de decir yo sé esto

y mi compañero no lo sabe, es una forma de retomar una iniciativa personal que es de lo que se trata. (EN2P18)

Al finalizar la investigación, esta misma maestra pudo confesarnos un comentario más que valioso para continuar trabajando con este tipo de metodologías cooperativas:

Aunque yo no lo haga a la perfección porque esto lleva muchos años de trabajo y de preparación, porque es un proceso que hay que conseguir. Pero desde que yo empecé con este proceso [...] tuve muchas dudas. Porque tenía pocos alumnos y no lo veía claro, pero con un grupo de cinco y seis alumnos mucho mejor, además de aprovechar la diversidad de las unitarias. (EN2P40)

El resto de las maestras también percibieron que con la cooperación se consigue una menor dependencia del docente en las tareas debido a la autonomía y las habilidades sociales que se producen entre el alumnado:

A mí me parece que en este tipo de centros, como son los CRA, la verdad es que ayuda muchísimo y, al profesor le quita un montón de trabajo una vez que el niño adquiere y comprenden cómo se hacen las cosas. (EN1P17)

Una vez que tienen adquirido eso va todo solo y ya te digo que libera al profesor de muchas cargas, pero hasta que consigues eso, es lo más difícil para todos. (EN1P19)

Como podemos apreciar, con el paso del tiempo, el aprendizaje cooperativo consigue que el alumnado aumente su autonomía y se agilicen los procesos de enseñanza por parte del maestro. Así, los estudiantes consiguieron una mayor soltura para resolverse sus propios problemas, potenciando un aprendizaje que no resulta ser tan repetitivo, sino adaptativo y transferible a más de una situación (Bähr, 2010; Gröben, 2005). El excesivo tiempo que se emplea en comprender el proceso que presenta el aprendizaje cooperativo por parte de los docentes y en organizar los grupos es compensado con el aumento de práctica una vez que el alumnado interioriza el nuevo sistema de trabajo, obteniendo los verdaderos resultados de su aplicación (Dyson, 2002; Montoro Cabrera, 2009).

4.4.1. El libro de texto en el Aprendizaje Cooperativo

En una de las aulas (N2) uno de los inconvenientes se encuentra en la rigurosa centralización del libro de texto percibido por el investigador:

Encuentra un problema en el libro de texto, ya que tienen una tradición no solo con el libro convencional de Lengua, sino también en el de comprensión lectora, por lo que retrasa la realización de este tipo de actividades cooperativas que son mucho más motivadoras. (OP40)

Debido a las continuas reuniones con la maestra (N2) en torno al diseño de actividades cooperativas los comentarios que se mostraron en la entrevista para conocer el funcionamiento del aula desvelaron que el libro de texto fue dejando de tener tanta importancia en la programación de aula:

Sí he logrado prescindir de utilizar tanto el libro, no seguir tanto las pautas marcadas por el libro de texto, salirte un poco de ello, en definitiva consigues lo mismo. (EN2P31)

Al finalizar el curso, no solo se consiguieron avances en el aprendizaje del alumnado, sino que la misma maestra (N2) tan escéptica en el aprendizaje cooperativo y encarcelada en los libros de texto fue capaz de plantear una mayor autonomía:

Al tenerlo todo claro y hacerles ver que han aprendido de otra forma mucho más atractiva y lúdica, llegaban a decir: “hoy no hacemos esto en conjunto”. Con los mismos niveles se pueden hacer y plantear un año fuera libros y me planteo estos conocimientos de otra manera como puede ser a partir de proyectos, una metodología muy parecida al aprendizaje cooperativo. (EN2P43)

Con respecto al libro de texto, Giroux (1990) explica como una de las amenazas a las que un docente tiene que imponerse es la estandarización del conocimiento escolar en los instrumentos de la pedagogía en el aula. Según este mismo autor, el docente es considerado en algunas ocasiones un receptor pasivo del libro de texto

y apenas interviene en la preparación de su programa educativo. Esto hace que se reduzca la autonomía del profesorado (Apple, 1986, 1989). Para resolverlo la reflexión y la reconducción de las actividades en el aula fueron una forma para conseguir la transformación, introducir y llevar adelante la verdadera tarea de educar según las necesidades que demandase el alumnado.

4.5. Elaboración de proyectos cooperativos en el aula

A finales del segundo y durante todo el tercer trimestre las maestras habían adquiriendo competencias en la utilización y aplicación del aprendizaje cooperativo como para elaborar proyectos cooperativos por ellas mismas. Los proyectos estaban orientados hacia un contenido e integraban el diseño de destrezas sociales que esperábamos enfocar en el alumnado. En el caso de la maestra (N1) a partir de una pregunta que formulaba al alumnado y que tenían que resolver concentraba todos los contenidos a trabajar, en ella el alumnado debía buscar información y tratar de resolverlo:

El trabajo de esta primera sesión tiene su fundamento en una segunda actividad grupal, donde explicando con total precisión los aspectos del ciclo del agua [...], se les planteará un enigma que tienen que resolver e informarse “¿hay más o menos agua con el paso de los años?”. Un enigma que requiere de los aprendizajes y argumentos de todos los compañeros y que si consiguen resolver ganaran unos puntos para canjearlos por una recompensa que es un invento relacionado con el mismo contenido. (OP65)

Para apoyar la elaboración de respuestas por parte del alumnado, la maestra junto al investigador buscábamos vídeos didácticos en Internet para ayudarles a enlazar los aprendizajes y facilitarles la relación de ideas entre los compañeros:

Tras la explicación e intercambio de información, les plantearas la siguiente pregunta que ellos mismos tienen que resolver “¿hay más agua o menos agua en el mundo con el paso de los años?”. Esta pregunta se resolverá con el apoyo y la explicación de otro

vídeo¹. Con ello tendrán que discutir y resolver en un folio el enigma planteado, así como dibujar el recorrido del agua en un mural claro y sencillo que explicaran al resto de sus compañeros. (DmN1P60)

Para enseñar al alumnado a elaborar mejor sus proyectos utilizando la socialización, la maestra trató de organizar diferentes actividades previas donde los estudiantes intercambiaran información y sin ella no conseguirían completar la tarea:

Partiendo de una serie de palabras sueltas y sin relación, porque se trata de formar varias oraciones. Tienen que formar una frase y una vez pegada en uno de los folios aportados al grupo tienen que analizar sintácticamente la oración, separando sujeto y predicado. Para ello, utilizarán una serie de preguntas clave que irá haciendo el alumno cuando le llegue su turno: ¿Quién hace la acción? Para extraer el sujeto; ¿Qué hace? Para extraer el predicado. (DmN1P98)

Para optimizar el aprendizaje de los proyectos cooperativos en el alumnado, la maestra también ideaba unidades didácticas en otras materias como las Matemáticas con un diseño cooperativo:

La unidad didáctica consistía en el reconocimiento y el manejo de las monedas, más concretamente de los céntimos. De forma que he dividido la unidad en tres sesiones, introduciendo en todas y cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje una metodología cooperativa, especialmente en la última sesión de consolidación. (DmN1P108)

En esta misma aula (N1) también se plantearon proyectos donde la propia maestra era inmiscuida en la tarea a realizar, con el fin de ocupar posiciones internas para valorar el proceso del grupo:

La maestra les ha hecho entrega de otra cuartilla donde de forma grupal tenían que inventarse un problema para que ella pudiera

¹ http://www.youtube.com/watch?v=0Lp_70hw_3E

resolverlo. En el transcurso de la invención de este reto se han coordinado muy bien, consensuando que elementos querían que hubiera, las cantidades y los protagonistas del problema. Les ha emocionado la idea de plantear un reto a su profesora, por lo que se han esforzado en complicárselo. Otro aspecto que me ha llamado la atención es que se han ido corrigiendo la expresión escrita y aportando ideas brillantes, sin quitarse protagonismo. (OP75)

Con la utilización de proyectos cooperativos en el aula estábamos siendo capaces de trabajar actuales resoluciones legislativas (Resolución de 30 de agosto de 2013, Fomento de la cultura emprendedora; Resolución de 30 de agosto de 2013, Destrezas de Expresión oral y escrita). En ellas, se hace explícito la necesidad de enseñar al alumnado a trabajar por proyectos, premiar y recompensar la iniciativa, que el alumnado adquiera un nuevo y más cuidado vocabulario comunicando cuidadosamente la lengua oral y escrita, fomentar la autonomía, la consideración de éxito grupal, el desarrollo de ideas y el consenso de juicios y valoraciones grupales.

En otras materias como Educación Física se implementaron propuestas didácticas ya diseñadas con un enfoque cooperativo. Si bien, los proyectos incorporaban versiones que pudieran adaptarse a nuestras necesidades:

[Unidad didáctica juegos con raquetas: beisballtin] Como proyecto grupal deben diseñar una estrategia dibujada con un pase, lanzamiento... Utilizando la misma leyenda trabajada y que plantearan al resto de su clase. (DmJ1P11)

Después de varias sesiones se les explica el diseño del proyecto grupal, la elaboración y exposición de un cuento de sombras que realizaran a los más pequeños del colegio. De forma que a partir de ahora se irán repartiendo las figuras que previamente han practicado pero en este momento cada uno se tiene que decantar por una y consensuarlo con el resto, así como el narrador y los distintos personajes. (DmJ1P13)

Proyectos cooperativos donde se utilizaba la enseñanza recíproca para que un miembro de la pareja o del grupo pudiera observar los fallos

producidos en la actividad y verbalizárselos al compañero, para después intercambiar los roles:

La última sesión trata de mantener una carrera pedestre todos los de la clase, con la intención de motivar y acercar a todo el alumnado al ejercicio físico. (DmJ2P10)

A través de juegos modificados y comprensivos iniciamos el deporte de base del hockey. El primer día jugamos a un triangular, mientras que el grupo que espera evalúa a los otros dos equipos que están jugando, momento que aprovecho para iniciar conceptos que hay que aprender en este deporte y que deben de poner en práctica cuando salgan al campo [...]. (DmJ2P47)

Pero también trabajamos otro tipo de proyectos cooperativos que fueron diseñados por la misma maestra (J1Y2):

En la cuarta sesión que diseñen un proyecto grupal con música donde expongan al resto de la clase las distintas figuras y aprendizajes, empleando contenidos que hayan aprendido de unidades anteriores (malabares, combas...). (DmJ2P10)

En algunas ocasiones, el alumnado de primer y segundo ciclo participaba en los proyectos que elaboraban los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria. En estos casos todo el alumnado se integraba en el aula sin ninguna dificultad:

Les he mandado un trabajo en grupo para la semana de la paz. Cada grupo buscará costumbres y juegos populares de un país, esa semana lo exponen al resto de la clase. En cada una de las sesiones se realizaran los juegos que explique al grupo que le toque, explicando los aspectos más llamativos del país, su localización, sus costumbres y los juegos. Como esta actividad también la haré con los de segundo ciclo, serán los de tercer ciclo quienes expliquen a los de otras clases los juegos más atractivos. (DmJ2P18)

En la unidad de juegos del mundo cada grupo buscó juegos del sitio que le tocó, entonces luego hubo una sesión en la que ellos

eran los maestros y se lo enseñaban a los demás, era una clase pero cada uno trabajaba de forma individual en cada grupo. Luego hicimos una sesión en general en la que los alumnos estaban colocados en distintas partes del patio y se lo enseñaban a los de otra clase, a los del siguiente ciclo, es decir, a los de segundo ciclo. Entonces era como si todos fueran los maestros, el trabajo fue en pequeños grupos y cada uno ha hecho su parte de forma individual pero ahora esta clase está funcionando en gran grupo, porque lo hemos hecho todos y cada uno enseñaba sus juegos al resto. (EJ1Y2P33)

En cuanto a las sensaciones producidas por el alumnado de tercer ciclo, responsable en guiar los proyectos para sus compañeros más pequeños, fueron bastante significativas:

Les encantó, primero porque ellos eran los maestros, yo les veía al principio que estaban un poco más nerviosos pero luego fueron pensando si nos lo sabemos y se me olvida algo está mi compañero. Además, vieron que sus compañeros más pequeños estaban disfrutando y ellos estuvieron encantados. (EJ1Y2P34)

Todos los grupos estaban ilusionados y motivados porque sus compañeros les iban a dar una clase, y ellos mismos se iban a sentir responsables del control de una de las sesiones de Educación Física. (DmJ1P22)

De igual forma, uno de los estudiantes consideró muy positivo trabajar por medio de proyectos donde pudieran enseñar determinados contenidos al resto de sus compañeros:

Me ha gustado mucho exponer a los más pequeños. (ADJ2P4)

En definitiva, los proyectos y unidades didácticas que eran aplicados para el alumnado de primer y segundo ciclo de Educación Primaria fue percibido por la maestra (J1Y2) como una recompensa para los estudiantes del tercer ciclo ya que una de sus recompensas puede ser la satisfacción de hacer que otros disfruten, que les reconozcan su esfuerzo, pero también, que entre todos valoren lo que han aprendido juntos:

Nos hemos juntado con la clase de tercer ciclo y se han intercambiado en orden juegos y experiencias, quizá es la sesión donde he percibido que han valorado su esfuerzo y reconocido el trabajo de los demás. (DmJ1P24)

Me ha llamado mucho la atención cuando he diseñado una sesión en la que los niños de tercer ciclo tenían que exponer un juego a los alumnos de segundo ciclo. Se han sentido muy seguros de lo que estaban haciendo, tenían el trabajo bien dividido y muchas ganas de hacerlo. En esta sesión sí que he percibido calidad de trabajo en grupo. (DmJ2P35)

Según, Pérez Pueyo (2010b) la intención educativa de los proyectos grupales se sustenta en el hecho de que todos los alumnos prueben y logren todas las propuestas, pasando por una forma de agrupamiento especial en el aula que les haga relacionarse para conseguir el resultado y consigan la idea de trabajar todos juntos, sin excepción. Una de las ventajas ante el diseño de este tipo de unidades didácticas grupales es como los aprendizajes respetan el nivel de cada uno, introduciendo la animación, la continuidad, la disciplina, el esfuerzo y la motivación (J. J. Barba Martín, 2011; Curto Luque, Gelabert Udina, González Areválo, & Morales Aznar, 2009; Omeñaca Cilla, Puyuelo Omeñaca, & Ruiz Omeñaca, 2001; Pujolàs Maset, 2008; Rodríguez Gimeno & De la Puente Fra, 2004; Ruiz Omeñaca, 2005). En nuestro caso el éxito en el aprendizaje cooperativo, al introducirlo en unidades didácticas, se encuentra en la progresión y evolución del alumnado ya que sin la presencia de una persona la tarea no se completa de forma perfecta.

4.5.1. La socialización en los proyectos cooperativos

Uno de los inconvenientes en el desarrollo de los primeros proyectos cooperativos se encontraba relacionado con la conciencia de grupo y la comunicación débil que existía entre los compañeros:

Les cuesta mucho ponerse de acuerdo y centrarse en contenidos que han ido aprendiendo [...], aspecto por el cual ha tenido que intervenir la maestra. Les comenta que no se trata solo del agua que ellos ven, algo pasa que hace que en el aire haya agua o en los picos de las montañas. En ese momento han empezado a

argumentar respuestas mucho más coherentes. Tras la intervención de la maestra poco a poco han ido dando respuestas mucho más acertadas, incluso refutándose las primeras ideas, una niña no opinaba por lo que los propios niños la han animado demostrándola que sin ella no conseguirían hacer el experimento. (OP68)

De forma que para tratar las primeras dificultades dialógicas observadas, la maestra debía reconducir las conductas del alumnado en la clase:

[...] Les costo en los primeros minutos llegar a una misma idea, por lo que intervine y planteando preguntas lo consiguieron. [...] A través de la estructuración de partes dentro de la misma pregunta llegaron a comprender lo que sucedía, incluso llegando a redactar por parte del alumnado la situación con ejemplos. (DmN1P82)

Para trabajar la socialización durante las siguientes sesiones a la preparación del proyecto, los componentes del equipo se mantenían en el tiempo para compartir los aprendizajes. Puesto que el final del proyecto se encontraba en su explicación al resto de la clase, todos los estudiantes debían conocer todas las partes y previamente explicarse, con detalle, todos los conceptos trabajados, un proceso que permitió respetar los ritmos de cada uno ya que eran ellos los que ponían los límites:

Una vez especializados en uno de los contenidos han ido intercambiándose la información para trabajar una explicación grupal y resolver el reto que era dar solución a una pregunta planteada, por lo que sin la ayuda de los tres sería imposible resolver el problema. (DmN1P77)

Cada uno ha elegido una parte del proyecto, contando que era donde más podía aportar, a pesar de que tenía que aprender las partes del resto de sus compañeros, ya que la exposición era grupal. Ante las peculiaridades, los juegos y las costumbres del país que les había tocado, la información la han buscado entre todos. (DmJ2P31)

A finales del segundo y durante todo el tercer trimestre pudimos comprobar como las maestras respetaban ciertas claves para desarrollar el aprendizaje cooperativo, elaboradas en el capítulo II apartado 7. Así como, el alumnado era capaz de resolver preguntas y establecer relaciones cordiales y de liderazgo para completar todas las partes en la exposición si veía que alguien se atascaba:

Trabajábamos todos y en una asamblea lo explicaban al resto de la clase. Además de escuchar, formulábamos preguntas. (EN1P31)

En los trabajos que mandaba, les dividía en grupos y luego dentro de cada grupo pues ellos decidían yo hago esto o yo hago lo otro. Siempre se juntaban al final para decir, esto me parece bien o podemos hacerlo de esta manera. Luego ya exponían ellos en clase, pero todo el mundo conocía la parte del otro, en el proyecto. Además si exponiendo uno se atascaba lo que hacía el resto era ayudarlo para salir a flote el grupo entero y no solo uno. (EJ1Y2P22)

Velázquez Callado (2010) considera que el verdadero éxito en el aprendizaje cooperativo se encuentra relacionado con el desarrollo de la socialización y las ayudas proporcionadas en el grupo. Un aprendizaje no exento de dificultades que tiene que ser guiado en numerosas ocasiones por los profesores del mismo aula (Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Velázquez Callado, 2004). Como pudimos comprobar el diálogo supuso la herramienta de compromiso y de interacción con los demás para compartir y transformar lo que iban aprendiendo y buscando entre todos los participantes. Esta idea es compartida por diversos autores (Álvarez Méndez, 2001; Casey, 2010; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Habermas, 1999a; Freire, 1970; Learreta, 2005; Martín Pérez, 2012a, 2012b; Ovejero, 1990; Pujolàs Maset, 2008; Velázquez Callado, 2004; Vildes, 2011).

Finalmente, para orientar los proyectos cooperativos y verificar que todo el alumnado comprendía los contenidos trabajados, la maestra (N1) decidió pasar al finalizar una prueba para demostrar el aprendizaje individual y el trabajo grupal. Así, se realizaron exámenes teniendo en cuenta la calificación obtenida en los proyectos cooperativos:

Por último, como actividad individual para verificar los conocimientos de cada uno de los alumnos, han realizado un examen. Como recompensa les he redondeado la nota en función de los datos obtenidos de forma individual que se han producido a lo largo de la unidad didáctica. Como conclusión final, las notas de los exámenes han sido muy buenas y tras la corrección compruebo que han comprendido correctamente los distintos conceptos trabajados. (DmN1P116)

Además de las situaciones donde la nota individual únicamente depende del resultado de un trabajo grupal. Johnson y Johnson (1999) sugieren que las calificaciones pueden depender de la nota individual y bonificada con puntos extra en función de los exámenes y resultados obtenidos por el resto de compañeros del mismo grupo. Un caso u otro, en la mayoría de los proyectos se plantearon para que el alumnado continuara trabajando con el mayor de sus esfuerzos y tratara de preocuparse del aprendizaje de los demás.

4.6. Elaboración de instrumentos didácticos y pedagógicos

En relación al diseño de materiales orientados al aprendizaje del alumnado, los más frecuentes en esta investigación fueron las fichas de autoevaluación grupal, coevaluación y heteroevaluación, como hemos analizado en el apartado 2.2.5.1 de este mismo capítulo; mostrándose en el Anexo (33 y 34) el diseño de las fichas utilizadas. En el caso del área de Educación Física, la maestra (J1Y2) ya utilizaba fichas explicativas de apoyo curricular con el alumnado cuando la organización del aula se realizaba por estaciones, así los estudiantes antes de comenzar a trabajar debían leer la información. De manera que aprovechamos esos materiales que ya disponía la maestra en el desarrollo del aprendizaje cooperativo:

Las fichas diseñadas se localizaran por estaciones que rotaran en fracciones de quince minutos y donde irán practicando, cada sesión tiene una temática distinta (pase, recepción...). (DmJ2P7)

En todas las sesiones se han ido trabajando los distintos contenidos del juego a través de fichas de estrategias que tenían que comprender, interpretar, diseñar y desarrollar. (DmJ2P38)

La estructuración de tareas y actividades por medio de estaciones y fichas explicativas permite que de forma simultánea y ordenada en el espacio se puedan distribuir diferentes actividades en torno a un mismo contenido. Permitiendo al alumnado aumentar su participación y autonomía (VVAA, 1994).

Contando que el centro disponía de una plataforma moodle, para incorporar las nuevas tecnologías y estimular el interés en hábitos de lectura y de expresión oral. Se diseñaron webquests, textos con preguntas inteligentes (Pérez Pueyo, 2005), introdujeron actividades on-line e incorporaron vídeos ejemplificativos que se planteaban como una tarea de motivación para lo que después iba a consistir la tarea cooperativa:

Durante la primera sesión se hará el visionado de un fragmento de una obra teatral de la compañía Pilobolus, de forma que se intentará incentivar la ilusión y motivación del alumnado por el propio contenido. (DmJ1P6)

Comienzan con el visionado de un vídeo sencillo y claro de los estados del agua y su posibilidad de invertir el ciclo [...], se les plantea la primera exposición al resto de la clase, donde tienen que repartirse tres preguntas y darlas solución (formas o estados del agua, ciclo del agua con ejemplos cotidianos y cómo pueden descargar las nubes el agua). La exposición ha salido genial, incluso se han animado a poner nuevos ejemplos. (OP63)

No todos los materiales suponen un desarrollo de aprendizaje cooperativo pero sí que su utilización supone una necesidad para el cambio metodológico hacia el aprendizaje cooperativo. Por esta razón, además de instrumentos y unidades didácticas también consensuamos un instrumento con las maestras que sirviera en su labor reflexiva para reconducir su práctica de aula, como fueron los diarios (J. J. Barba Martín et al., 2014). Un aspecto que hemos analizado en el apartado 4.3.1 de este mismo capítulo.

4.7. El Aprendizaje Cooperativo un desarrollo interdisciplinar en el aula

Una de las peculiaridades del aprendizaje cooperativo es que en una misma actividad se puedan integrar contenidos de muy diversas áreas:

De forma que el título de esa historia pueda ser dividido por sílabas (transfiriendo aprendizajes a otras áreas). Comenzamos a trabajar de manera interdisciplinar con otras áreas, evitando la noción de compartimentos estancos. (DmN1P41)

Sin embargo, la máxima aspiración es que el mismo proyecto cooperativo fuera incluyendo el esfuerzo con otros compañeros especialistas y convertirse en una metodología de centro. En esta ocasión, la relación con uno de los compañeros interinos, permitió diseñar ciertas tareas conjuntas a las que estaba preparando la maestra (N1):

[Unidad didáctica: La Navidad] De forma interdisciplinar con el área de Religión: una vez que cada uno de los estudiantes ha entendido la importancia y motivo de un día, elaboraran de forma grupal un calendario lineal (pegan en horizontal varios folios unidos y que vayan poniendo día, día de la semana en que cae este año, motivo, fotos, celebración...). De esa forma, localizan números (delante o atrás) y días de la semana. La información han de compartirla y elaborarla juntos, a pesar de que cada uno se especialice en un día concreto (fotos, texto...). El docente primero ha explicado a cada uno un día distinto, por lo que el alumnado por orden de calendario va explicando al resto de sus compañeros su significado. Por último, disponen de un minuto de protagonismo en el aula en la exposición.. El área de Religión tiene que completar ese mural. (DmN1P42)

En el caso que hemos descrito, el área de Conocimiento del Medio aporta significatividad en determinados conceptos a otra materia donde se trabaja de forma específica, como era Religión. De esta forma se contribuye a consolidar sus aprendizajes, un proceso de

aprendizaje que se denomina *interdisciplinarietà centrífuga* (Galera, 2001).

A la inversa, aprovechando la situación en la que la maestra imparte más de un área en la misma aula, se nos ocurrió diseñar actividades que convergieran en contenidos impartidos desde diferentes perspectivas. De esta forma, uno de los conceptos trabajados en el área de Conocimiento del Medio, como es la alimentación equilibrada, son reforzados concretamente en Educación Física por medio de la pirámide alimenticia:

[Realizar un trabajo en grupo sobre la pirámide alimenticia. Cada grupo le toca especializarse en un grupo de alimentos y hacerse experto en él, para luego explicárselo a los demás y entre todos formar la pirámide.] Todos saben algo sobre la alimentación puesto que también lo han dado en Conocimiento del Medio. (DmJ1P13)

Ante esta situación, que otra área aporte significatividad a la materia de Educación Física, se denomina *interdisciplinarietà centrípeta* (Galera, 2001).

La interdisciplinarietà a la que pretendíamos llegar con el desarrollo de actividades cooperativas integrando contenidos de varias áreas curriculares se consideró una coordinación para conseguir aprendizajes significativos. Para Coll (1993) es importante ya que afrontar contenidos comunes a varias áreas asume que su planteamiento sea común y no aislado. En esta misma línea, Pérez Pueyo (2004) estima que la verdadera interdisciplinarietà aporta significatividad, comprensión y cercanía en relación a la realidad cotidiana.

4.7.1. El Aprendizaje Cooperativo, una decisión propia del maestro

Uno de los problemas más importantes en el desarrollo del aprendizaje cooperativo se ubica en como esta metodología llega a convertirse en una decisión propia de las maestras y no del centro. Parece incongruentemente pero si revisamos las programaciones didácticas

del CRA, en todas aparece el uso de metodologías activas. Sin embargo, en la práctica real se encuentra ajeno a su desarrollo. Esta misma consideración fue emitida por una de las maestras (J1Y2) cuando comprueba que después de unas semanas que no acude como especialista al aula (J1) el alumnado vuelve a trabajar de forma individual y competitiva:

Pero lo que más dificultad encontré, [...] es que el resto de profesores no estuviese implicado en dicha metodología, pues porque aparte de que sales de clase y los niños cambian el chip, el profesor no puede tomar una continuidad. Era como entro en clase y tengo que volver a recapitular. Cuando yo estuve de baja me costó volver a recuperar esa dinámica, no es que costase mucho pero se veía que no se había estado trabajando. (EJ1Y2P36)

Debido a la ausencia de coordinación metodológica entre la tutora y la especialista (J1Y2) provocó formas de aprendizaje totalmente distintos en el alumnado lo que genera cambios en cuanto a la individualización y la responsabilidad colectiva que tiene que compartir cuando trabaja por medio del aprendizaje cooperativo:

He visto que en otras áreas a lo mejor cada uno sigue teniendo su papel protagonista, o sea que los alumnos que se consideran muy listos saben dónde aportar pero no les preocupa nadie más. Lo que a mí me llamaba la atención es que a lo mejor conmigo se comportaban de una manera y luego en otras aulas se comportaban de otra con respecto al papel de cada uno. (EJ1Y2P26)

Velázquez Callado (2013) considera que la inexistencia de coordinación entre los docentes de un mismo centro para la implementación conjunta de una misma metodología, como puede ser el aprendizaje cooperativo, puede ser explicada por diferentes cuestiones: (a) diversidad de concepciones pedagógicas; (b) falta de tiempo para coordinarse; e (c) inseguridad para proponer el trabajo conjunto del aprendizaje cooperativo por diferentes razones como la reducida experiencia o el poco tiempo trabajando en el centro.

Sea cuales sean las cuestiones que provocaron la inexistencia de coordinación pedagógica entre docentes, el motivo de que solo fuera una maestra quien decidiera impartir una metodología cooperativa parecía frustrante, ya que al alumnado se le pide que aprenda a trabajar en equipo y somos nosotros los maestros los primeros que no sabemos consensuar ideas desde el diálogo:

El problema que veo es que tú solo lo trabajes en tu clase, o sea que debería ser una metodología general más que una cosa mía y de mi clase, porque luego entra otro trabaja de otra manera y al final no se consigue nada. En lugar de ser un compartimento estanco que fuera una decisión de centro. Los alumnos se adaptarían mejor, funcionarían mejor que solo cuando lo trabajo yo solo en clase. (EJ1Y2P4)

Los problemas que veo yo es que lo realice uno de forma individual, es un poco contradictorio una metodología de aprendizaje cooperativo y que solo lo haga uno. (EJ1Y2P37)

Al problema de que la metodología de aprendizaje cooperativo solo fuera implementada por las tres maestras de un elenco de catorce profesionales que tiene el CRA, se le sumó las críticas de una compañera que ante el desconocimiento pretendía que no se llevara a cabo:

Con los compañeros que no lo están llevando a cabo esta metodología, a lo mejor han tenido comentarios como vaya rollo y esto para que sirve, que es lo que se quiere mejorar.

- Sí detractores, que además de ser un lastre en nuestro trabajo, te cohíben. (EN2P38)

Sin embargo, fue el alumnado quien hizo callar a la maestra que tantas trabas estaba poniendo, porque comienzan a percibir que trabajan mucho mejor y con más gusto cuando se utilizan metodologías cooperativas:

Como anécdota en la clase de (N1). Me ha contado que dos de los alumnos [...], según entraba una maestra de las que no están inmiscuidas en el proyecto, la han estado contando lo interesante

que había sido la sesión del día de ayer. Con todo lujo de detalles la han dicho lo que habían hecho, como lo habían explicado y que cosas nuevas habían visto, como los vídeos y que iban hacer un experimento si todo lo hacían bien y se preocupaban por el resto de compañeros. Esta maestra les da apoyo en el área de Conocimiento, con el fin de desdoblar el aula. La anécdota resulta muy interesante no solo por el entusiasmo que denotan los alumnos, sino el poder de convicción que pueden llegar a tener en el resto de profesorado, que se pueden interesar por el proyecto que tenemos entre manos e integrarse en cualquier momento. (OP66)

Ruiz Omeñaca (2008c) considera que es muy importante la coordinación entre profesionales para desarrollar con éxito las tareas en educación. Por este motivo, es cierto que la coordinación no se pudo plantear de forma eficaz con otros maestros especialistas reticentes a la cooperación, pero comenzó a producirse entre las maestras que tenían un interés en conocer este tipo de metodologías cooperativas. Según, A. Hargreaves (1996) la cultura individualista de un centro a la hora de impartir sus clases se compara con celdas aisladas, un sistema que conlleva al fracaso, el aislamiento y el secretismo; siendo aumentado en contextos como la escuela rural (Bustos Jiménez, 2007c). Para erradicar con ese fracaso escolar Montoro Cabrera (2009) afirma que para trabajar por medio de la cooperación es necesario elaborar un proyecto de equipo contextualizado en el alumnado, pero desarrollado entre todo el profesorado.

Uno de los graves problemas percibidos por la una de las maestras (N1) y que recaen en el aprendizaje cooperativo es como su proceso de implantación lleva un tiempo y que si no se realiza con la coordinación de otros docentes tendría que repetirse de nuevo si tiene alumnos y alumnas nuevos:

Si estoy con estos niños al año que viene perfecto porque ellos ya tienen adquirido como se trabaja, pero si estoy con otros niños nuevos tengo que volver a explicárselo, entonces esas dificultades las voy a volver a encontrar cuando esté con nuevos grupos. (EN1P45)

Otra de las situaciones que nos encontramos cuando el aprendizaje cooperativo se desarrolla en varias materias curriculares es una mayor evolución en el alumnado. La maestra (J1Y2) era tutora en el aula (J2) y transfirió muchas de sus ideas que empleaba en Educación Física en su tutoría con otras áreas, consiguiendo mayores resultados que en el aula (J1) donde solo ejercía como especialista:

Implementar esta metodología de trabajo en esta aula me resulta mucho más fácil, porque no veo tanta diferencia de autonomía y capacidad empática que en la otra clase. Además, como soy la tutora de este grupo clase no solo en esta área, sino en todas estamos comenzando a trabajar con este tipo de metodología educativa por lo que los resultados se ven como van aflorando y la clase se siente mucho más unida. (DmJ2P42)

En el aula (J1) en las que solo se utiliza el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física, los avances son menos inminentes:

Han vuelto de vacaciones como si viniesen de la temporada estival y como si no hubiésemos trabajado nada en el trimestre anterior. Me da la sensación de no haber progresado nada con ellos, tanto en el campo cognitivo como personal y social. [...] Me costaba más con los más pequeños, [...] en esa clase me costaba más porque ahí solo entraba en Educación Física, lo que yo veo es que tiene que ser un continuo con todo. Entonces en mi clase era la tutora, les daba Matemáticas, Lengua, Educación Física, Plástica y estaba como mucho tiempo, entonces encontraba mejores resultados. (EJ1Y2P48)

En esta aula (J1) se podía percibir como los efectos de la inclusión social y la toma de decisiones consensuadas por parte del alumnado era mucho más difícil y menos autónoma:

En este grupo hay mucho menos inclusión social que en el resto de las aulas del centro, y al ser menos tiempo el que paso con ellos. Además, están muy poco acostumbrados a tomar decisiones y siempre van buscando que les digamos claramente lo que tienen que hacer. (DmJ1P9)

Como conclusión, Ovejero (1990) confirma la importancia de establecer una continuidad metodológica entre profesores y áreas curriculares, debido a que la socialización y la cooperación requieren de un proceso estructurado muy complejo que para nada se consigue de forma individual. De forma que si nos proponemos llevarlo a cabo aisladamente para conseguir los mismos resultados nos llevaría años en convertir al alumnado en conocedores del aprendizaje cooperativo.

4.8. Proceso de modificación de las aulas hacia el Aprendizaje Cooperativo: claves para aumentar su efectividad

Llegados a este punto analizaremos las situaciones de aprendizaje cooperativo que sirvieron a las maestras para que la socialización y el trabajo en equipo fuera más que eficiente.

4.8.1. Distribución del aula y colocación de las mesas

A partir de la lógica de la cooperación se establecieron ciertas modificaciones en las aulas. El mayor cambio se encontró en la maestra (N2) puesto que la nueva agrupación del alumnado y distribución del aula fue totalmente distinta a lo que estaba acostumbrada a realizar:

La distribución de los espacios ha cambiado, de ser lineal ha pasado a configurarse en espacios colectivos. Concretamente dos grupos heterogéneos en cuanto a etnia, sexo y nivel académico. En la clase se ha tomado la decisión de configurar dos grupos que respete el nivel, por un lado 2º y 3º; y por otro 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. (OP11)

Con respecto a la disposición de las mesas donde se encontraban las maestras tutoras (N1) y (N2) se colocaron en círculo, una estructura que favorecía la comunicación y el acceso ubicuo de la maestra a cada uno de los grupos:

Ya te digo que como en la asamblea nos ponemos en círculo, elegimos los equipos y luego ellos se van a trabajar a sus pupitres en grupos. Está el grupo de los mayores y el grupo de los

pequeños y por la observación veo cómo trabajan para intervenir. (EN1P76)

En círculo, es decir, una estructura donde todos pudieran verse entre todos, se vieran las caras, existiera un mayor conocimiento, feedback entre ellos y eliminar la distancia. (EN2P56)

De igual forma pero en el área de Educación Física con la maestra (J1Y2), el alumnado se mantenía lo suficientemente cerca unos de otros como para comunicar, consensuar y dialogar sin la necesidad de verse estorbados por el resto de grupos:

En Educación Física igual, si tienen que estar por grupos pues cada grupo en un sitio del espacio para que ellos se vean y puedan hablar entre todos. (EJ1Y2P72)

En este último caso donde la maestra (J1Y2) impartía Educación Física también era tutora de una de las clases del centro (J2), situación que confesó en la entrevista aprovechar para aplicar ciertos conocimientos que la servían de la cooperación en otras áreas curriculares. De forma que redistribuyó su aula hacia el aprendizaje cooperativo, donde las mesas permanecían en círculo y reservó un rincón donde el alumnado podía reunirse con otros compañeros de otros grupos para establecer intercambio de ideas:

Sí hay momentos en la clase donde tienen que diseñar algo entre todos se van a un rincón del aula o mueven sus mesas y se ponen en círculo. (EJ1Y2P73)

Para conocer con mayor detalle las modificaciones inmobiliarias producidas en el aula, al finalizar el proyecto de investigación, pedimos a las maestras tutoras (N1) y (N2) un croquis de la organización del aula que mayores efectos habían infundido en el aprendizaje y otro esquema con el que mayores distorsiones de atención y control del alumnado habían tenido:

Solicito un croquis a cada una de las maestras de la organización del aula. Han de especificar la ubicación del alumnado y los grados en los que están adscritos. Además, las he

pedido que me dibujen aquellos otros croquis que efectuados en el aula no les han servido de ayuda o no han ofrecido las ventajas que ellas se esperaban. (OP88)

En el Anexo (40) se puede ver la distribución de las mesas del aula (N1) y (N2). Curiosamente, antes de comenzar el aprendizaje cooperativo en el aula la principal preocupación era el control y el silencio. Mientras que cuando comienzan a trabajar con el aprendizaje cooperativo las mesas del alumnado se reúnen en círculo asambleario, reducido y heterogéneo, mezclando ciclos para optimizar las labores de comunicación, ayuda, evaluación y una mayor interdependencia positiva, asegurándose de que todos los compañeros aprenden adecuadamente, comentarios que se encuentran en el mismo croquis producidos por la maestra (N1). Esta nueva distribución del aula donde el aprendizaje cada vez es más efectivo coincide con el estudio de diversos autores (J. J. Barba Martín, 2007; Johnson & Johnson, 1994; López Pastor, 2006b; J. Martínez, 2005; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004, 2013). Lo que permite a su vez que el docente pueda ofrecer una asistencia y supervisión de las tareas con mayor atención en las dificultades, un apoyo de “mesa a mesa” (Bustos Jiménez, 2011; Velázquez Callado, 2012).

4.8.2. Tamaño de los grupos de trabajo

Con respecto al tamaño de las agrupaciones de los equipos de aprendizaje cooperativo, en ningún aula el número de componente superó los seis alumnos, en las clases más numerosas:

Entre cuatro y seis alumnos está muy bien. Yo creo que más no. Más no, para no caer en la tendencia de que vivan de las rentas los demás. Sí, claro es que con un mayor número de alumnos no funcionaría, porque siempre hay algún alumno que se escaquearía y diría bueno sí este compañero me lo cuenta todo y me lo dice, yo para que voy hablar y aportar. (EN2P57)

Durante la segunda sesión trabajaran por fichas de estrategias en pequeños grupos formados por cuatro o cinco alumnos que se han mantenido de los partidos de la sesión anterior. (DmJ1P15)

La decisión de formar grupos reducidos permitían la ventaja de que todos los integrantes de un mismo equipo se comprometieran en establecer tareas personales y ofrecer apoyos mientras está realizando un proyecto:

Pretendía separarlos para que se cumplieran las cinco características, fuera un grupo pequeño y fueran trabajando. (EN2P45)

El tamaño de los grupos con un número reducido, también fue una cuestión que percibiría el alumnado de buena organización:

En pequeños grupos se hace mejor. (ADJ1P6)

He aprendido que siendo pocos lo organizamos un poco mejor que si lo hacemos entre más personas. (ADJ2P11)

En el aprendizaje cooperativo las agrupaciones tienen que oscilar entre dos y seis miembros, siendo seis el número límite, ya que más integrantes constituirían un número demasiado elevado (Johnson & Johnson, 1984). La decisión de poner un número variable de miembros en un grupo se toma para eliminar la situación de que sobre uno y le echen, llegando a asumir el mismo alumno el rol de “prescindible” (Pérez Pueyo, 2010b, p. 70).

4.8.3. Heterogeneidad en las agrupaciones

Uno de los aspectos importantes que tuvimos en cuenta a la hora de formar los grupos fue la heterogeneidad relacionada con la edad y el conocimiento:

Yo veía que aunque no fueran del mismo curso pero se relacionaran los contenidos era mucho más efectivo, no quiero decir que estuvieran los de segundo por un lado y tercero por otro. (EN2P50)

Al encontrarnos en un contexto rural en el que cohabitan niños y niñas de diferentes cursos y edades, las asignaciones del alumnado

respetaban la heterogeneidad. Una decisión que realizamos después de varias semanas de iniciar el estudio de investigación:

Al principio, fue un poco mezclado, es decir, distintos ciclos. Pero luego me di cuenta que por lo que he comentado antes, no funciona, es decir, ciclos superiores con unos menores no funciona con el mismo éxito que si los grupos se dividen presentando algún criterio. (EN2P54)

Segundo y tercero perfecto, unos se benefician de otros tanto en contenidos como a un nivel social, cumpliendo las cinco características del aprendizaje cooperativo. (EN2P55)

Esto mismo sucedió con otra de las aulas (N1) donde la heterogeneidad del equipo se concentraba también en los conocimientos y la edad del alumnado:

He formado dos grupos en el que dos niños han trabajado los alimentos frescos y al niño que más le cuesta expresarse delante de sus compañeros le he hecho responsable de los alimentos elaborados. En cuanto al trabajo de la realización del mural ha estado muy bien porque al final colaboraban los tres alumnos juntos [...]. (DmN1P48)

Al faltar un compañero del mismo curso, un niño de cinco años ha querido participar con ellos en la misma actividad, de construir frases partiendo de dos imágenes, por lo que la dinámica se ha visto enriquecida ya que contaban con más ideas, y ayudas. (DmN1P68)

Un dato curioso en el aula (N1) fue como la heterogeneidad también se concentraba en la procedencia cultural, asumiendo la presencia de alumnado inmigrante en el aula. Es cierto que su participación fue casi nula en actividades de aprendizaje cooperativo puesto que su actividad laboral relacionada con el mercado ambulante les hizo cambiar de domicilio a finales del segundo trimestre y una de las tareas de la maestra con los tres estudiantes fue la lectoescritura, situación que pudo ser asumida gracias a la autonomía conseguida por el resto de compañeros:

Uno de los miedos de la maestra es la inclusión de alumnado inmigrante. Suceso acontecido al inicio de este curso en uno de los centros. Tres alumnos de etnia gitana sin escolarizar. (OP29)

Con respecto al área de Educación Física, la maestra (J1Y2) no solo elabora proyectos donde el alumnado interacciona con compañeros de otro curso, sino que además tienen que exponer conocimientos a cursos de primero y segundo ciclo de Educación Primaria:

[Unidad didáctica: juegos del mundo] Como esta actividad también la haré con los de segundo ciclo, serán los de tercer ciclo quienes expliquen a los de otras clases los juegos más atractivos. (DmJ2P18)

[...] Hicimos una sesión en general en la que los alumnos estaban colocados en distintas partes del patio y se lo enseñaban a los de otra clase, a los del siguiente ciclo, es decir, a los de segundo ciclo. Entonces era como si todos fueran los maestros [...]. (EJ1Y2P33)

En los casos en los que el grupo asumía la diversidad de experiencias procedentes de un alumnado diferente supone un enriquecimiento en la calidad del razonamiento y aumenta las sinergias de los integrantes. Cuestiones que comparten diversos autores (Grineski, 1996; Barret, 2003; Dyson, 2003; Bähr, 2005; Gröben, 2005; Velázquez Callado, 2004). Para añadir, en el contexto que nos encontramos de escuela multigrado, los criterios de heterogeneidad donde existe más de un nivel curricular en el mismo aula, se denominan *agrupamientos flexibles* (Bustos Jiménez, 2011). En ellos, las agrupaciones del alumnado no se rigen por edad-curso, sino más bien por las competencias que favorezcan una atención más adaptada al alumnado.

4.8.4. Estabilidad de los grupos de trabajo

Una de las decisiones que tuvimos que sopesar con las maestras fue el tiempo de estabilidad del alumnado en un mismo grupo, de forma que permaneciera un periodo de tiempo prolongado para que se produjeran los resultados esperados del aprendizaje cooperativo:

Tienen que trabajar, pero tienen que trabajar durante un tiempo juntos, una vez que pasas el tiempo de una unidad didáctica, ese tema, esa actividad, volvemos a recapitular, volvemos a hacer otros equipos o volvemos a hacer los mismos. Depende de cómo haya ido, porque a lo mejor no ha ido bien y volvemos a tener el mismo equipo para ver si lo conseguimos esta vez, pero sí tenían que permanecer un cierto tiempo juntos. (EN1P67)

Pretendía que estuvieran en los mismos grupos. (EN2P48)

Lo mismo sucedió en otra de las aulas (J1Y2) donde la Educación Física supone una mayor implicación motriz:

Al final los grupos se quedaban como estaban durante un tiempo. (EJ1Y2P56)

Esta misma estabilidad del alumnado en las agrupaciones fue percibida por uno de los estudiantes:

Los dos últimos trabajos que hicimos me han tocado con las mismas personas. (ADJ2P12)

Los grupos se alargaban en el tiempo para que el alumnado prolongase su convivencia. Según los resultados que hubieran obtenido, el equipo permanecía inmóvil en más de una unidad didáctica, una opción que eliminaría la posibilidad de que alguno de los miembros del equipo evadiera responsabilidades si se encontrase desconforme con la asignación de los agrupamientos:

Sino dicen bueno no me gusta con éste, pero la semana que viene me van a cambiar. No intentan conseguir nada, lo hacen como sea y ya la semana que viene me toca con otro. Entonces no consigues tirar de esa persona, ni ese alumno intenta hacer nada por el grupo. (EJ1Y2P59)

En los casos donde la maestra (J1Y2) decidía que los grupos permanecieran juntos un mayor tiempo, buscaba aumentar un tipo de aprendizaje social:

- ¿Crees que esa estabilidad lo que les ha permitido ha sido esforzarse, comunicar y llegar a resolver algún conflicto? Sí, y conseguir aprendizajes sociales, también dejar que se conozcan más. Y luego en el ámbito curricular esforzarse para mejorar sus resultados y el de los demás. (EJ1Y2P60)

En el aula (N1) donde el alumnado que estaba realizando aprendizaje cooperativo es muy reducido, las agrupaciones permanecieron estables prácticamente todo el año y la variación se encontraba cuando contaban con la presencia del alumno de Educación Infantil:

Vamos que ellos no esperaran a que al día siguiente se fueran a cambiar los equipos. Claro, entonces tenía que funcionar la cosa, una vez que funcionaba la cosa cambiábamos o volvíamos a lo mismo si no funcionaba, pero sí que trabajaran juntos un tiempo, esto yo creo que es el objetivo final de todo esto. (EN1P68)

Durante la investigación comprobamos que los grupos que permanecían estables al menos un tiempo conseguían mejores resultados sociales, ya que no negaban la realidad. Esta situación para afrontar los problemas que un grupo se va encontrando es lo que favorece la eliminación de manifestaciones de rechazo social y alcanzar el éxito en los objetivos propuestos (J. J. Barba Martín, 2011; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004). Con respecto a las agrupaciones, uno de los miedos a la hora de trabajar en grupo puede ser la copia de productos entre compañeros, para Bustos Jiménez (2011) el hábito de estar en el mismo equipo de forma prolongada hace que el alumnado trabaje de forma independiente sin necesidad de copiarse de sus compañeros.

4.8.5. Reuniones para reflexionar y reconducir el trabajo

Las paradas en pequeños y grandes grupos durante las actividades de enseñanza-aprendizaje fueron una de las claves para progresar y construir nuevos momentos de aprendizaje y socialización:

La progresión de los grupos depende de la propia evolución, en aquellos aspectos más individuales se motiva la ayuda y superación de nuevos retos, de forma que el alumnado se interese por los demás y él mismo siga evolucionando. (DmJ1P4)

Se propone una actividad por parejas o tríos donde tengan que buscar cuatro maneras diferentes de girar en el eje transversal entre dos o tres personas. Posteriormente en gran grupo expondrán las distintas y nuevas formas encontradas. (DmJ2P2)

Intervenciones por parte de la maestra que también se realizaron en el aula (N2) para reconducir

En esos grupos ha habido momento en los que había que cortar la clase, era el momento donde se les dejaba trabajar al margen reflexionando lo que les había dicho y luego analizar que habían trabajado [...]. (EN2P46)

Con respecto al aula (N1) en una de las observaciones realizadas por el investigador, se pudo percibir que la maestra interrumpía la actividad para explicar contenidos y establecer consignas en el alumnado para que aprendan a como tienen que hacerse las ayudas:

La profesora hace una parada para explicar cómo se corrige, puesto que un alumno lo borra sin explicar el error que ha tenido. Le comenta que tiene que rodear la falta ortográfica, acercarse y explicarle como se escribe, además estos errores son aprovechados por la profesora para explicar normas de ortografía. (OP55)

Según, Antolín de la Fuente (2005) las reuniones durante la actividad, son un momento para dialogar, buscar nuevas estrategias, solucionar los conflictos surgido por la convivencia y resolver ciertas dudas relacionadas con lo que se está trabajando.

4.8.6. La designación de los grupos para trabajar el aprendizaje solidario en el aula

Las asignaciones del alumnado a un grupo pueden ser desarrolladas al azar, por el docente o por el mismo alumnado. En el caso de Educación Física donde era el mismo alumnado quien tenía la oportunidad de elegir sus propios compañeros, se produjeron dos situaciones que nada favorecían la cooperación y el aprendizaje: (a) los primeros agrupamientos se formaban con compañeros del mismo

sexo; y (b) en un mismo grupo se juntaban los líderes de la clase (según los test sociométricos) por lo que solían dirigir el desarrollo de las actividades imponiendo su voluntad:

Como los grupos han sido configurados por ellos mismos, se podía percibir como los chicos se han ido por un lado y las chicas por otro. Por lo que a la hora de exponer el proyecto, había grupos que lo habían preparado mucho y otros no. El grupo de los chicos lo tenía poco trabajado, por lo que el resto de sus compañeros se quejaba porque no se lo toman en serio. Ante este problema y como la nota el grupal, ellos mismos en otras unidades decidirán separarse o trabajar mucho más. (DmJ2P32)

A partir de aquí, continuamos pensando que podía beneficiar que la maestra (J1Y2) cediera la responsabilidad al alumnado en la formación de los grupos, pero para ello debían cumplir determinadas premisas:

Los equipos se configuraran con la premisa de tres capitanes sin poder de decisión y que guarden el equilibrio, de forma que el resto de alumnos puedan ir con el capitán que ellos mismos quieran. Posteriormente dirán si están equilibrados o tienen que reestructurarse de nuevo. (DmJ1P9)

Esta nueva situación fue percibida por el alumnado del aula (J1) como un rasgo identificado en el aprendizaje cooperativo y una situación de enorme aprendizaje:

Tienen que ser equilibrados y distintos. (ACJ1P4)

Aprendemos más cuando estamos en grupo, porque es más interesante y nos ayudamos unos a los otros. (ADJ1P9)

Puede parecer lógico que a estas edades el alumnado sepa en qué ámbitos del conocimiento puede aportar más y en cuales puede aportar menos, por lo que aprovechando esa mentalidad autocrítica puede servirnos para ayudar al resto de compañeros en el aprendizaje. Así, Pérez Pueyo (2005) considera como los alumnos pueden aprender a tener en cuenta a los demás y aprovechar sus conocimientos para el beneficio de los demás. Esto mismo es lo que defienden otros autores

(Velázquez Callado, 2012; Ovejero, 1990) cuando las agrupaciones integran la heterogeneidad de género. Es cierto que no fueron muchas unidades didácticas en el área de Educación Física donde pusimos en práctica las designaciones sesgadas por medio de premisas, pero lo que queríamos poner en práctica es la participación solidaria del alumnado (Fraile et al., 2008). Curiosamente, a medida que iban pasando las actividades, los mismos alumnos sienten que trabajan bien con todas las personas, aceptando con agrado la ayuda recíproca que se llegan a proporcionar.

5. Aportaciones del Aprendizaje Cooperativo en la escuela rural

En este apartado se pretende analizar como una metodología de aprendizaje cooperativo puede llegar a ser una estrategia muy útil para los docentes que se encuentran en contextos de multigradación, donde un aula integra un alumnado de diferentes niveles curriculares. En el primero de los subapartados, analizaremos como fue la organización multigrado para orientar al alumnado hacia el aprendizaje cooperativo. En el segundo, se expone como la cooperación anima el apoyo interpersonal entre estudiantes de diferentes niveles curriculares. Con respecto al tercero, se proponen algunos ejemplos de organización de contenidos en una escuela donde cohabitan alumnos de diferentes cursos con un enfoque cooperativo. Por último, se analizan las intervenciones teórico-prácticas de las maestras y la atención a la diversidad en este tipo de contextos a través de la cooperación.

5.1. La organización del aula multigrado para trabajar la cooperación

Trabajar en aula multigrado supone abordar diferentes formas de organización curricular, pero si se le suma el aprendizaje cooperativo permite establecer interacciones sociales muy interesantes para que el alumnado que domine un contenido pueda ayudar al resto:

El contenido se puede explicar junto, aunque sé donde se pueden equivocar más o menos cada uno. A veces les ponía juntos y les mezclaba contenidos de ambos cursos, si sabía que los de quinto

podían tirar de los de sexto intentaba ponerles más contenidos. (EJ1Y2P62)

Así, la situación de un aula multigrado bien organizada por metodologías cooperativas puede llegar a favorecer el contacto social y el aprendizaje entre compañeros diversos en edad y niveles curriculares. Un clima encaminado al aprendizaje que aprovecha las herramientas de la socialización y la diversidad cognitiva del alumnado para conseguir superar las tareas que la maestra propone:

Quizá aspectos que pudieran trabajar los de sexto al de quinto le puede ayudar en vistas a años futuros y viceversa. (EJ1Y2P64)

En las fichas se mezclaban aspectos que se estaban trabajando con ciclos inferiores y no lo sabían hacer los más mayores y entre ellos han buscado la solución. Han sido capaces de decir: “yo te lo explico”, y eso es muy interesante. (EN2P67)

Las situaciones de intercambio de aprendizajes entre el alumnado produjeron relaciones de tutorización entre iguales a pesar de encontrarse en niveles distintos. Los estudiantes que conviven en un aula multigrado se consideran heterogéneos pero al formar parte de mismo equipo para completar tareas propuestas por la maestra, necesitan compartir conocimientos y apoyar los aprendizajes que hagan conseguir mejores resultados:

La participación y ayuda lo han desarrollado todos juntos, acercando la actividad a un niño de cinco años que se encuentra en infantil, al que han ayudado especialmente. Le han explicado los conceptos de sujeto y predicado, e incluso él mismo ha analizado varias oraciones, si se atascaba con algo que no supiera enseguida le apoyaban. (DmN1P100)

La mayor ventaja que encontramos en las escuelas multigrado con una organización cooperativa fue el vínculo social desarrollado entre el alumnado de diferente edad a raíz de los problemas. Debido a la interdependencia positiva que los miembros de un equipo tienen que proporcionar se consiguen situaciones en el aula mucho más solidarias y de apoyo en los aprendizajes:

Destacó la ayuda de uno de los alumnos hacia otro que se encuentra en tercer ciclo de infantil. Éste había trabajado las sumas con llevadas en varias ocasiones, pero durante esta actividad realizaba las sumas con diversos fallos, por lo que los resultados no eran los correctos. En lugar de colocar la cantidad que se llevaba arriba de la siguiente cifra, lo ponía como resultado de la suma de los dos primeros números. Un alumno de primero observando que lo estaba haciendo mal, le ha explicado cómo se hacía correctamente. A partir de estas explicaciones el alumno de infantil ha realizado las sumas a la perfección. Hasta tal punto que ha querido hacer la segunda actividad que no tenía planteada proponerle ya que había tres sumandos y también lo ha hecho genial. (DmN1P102)

Se han mostrado bastante autónomos en la realización de su trabajo. Además, algo que me ha sorprendido es que los alumnos de segundo curso se han apoyado mucho en los más mayores, dejándose guiar y aconsejar. (DmJ1P44)

En las aulas multigrado como en las graduadas, si coordinamos las funciones del alumnado de forma cooperativa logramos una ventaja enorme y es que aquellos alumnos de mayor edad o en su defecto con mayores capacidades consoliden sus aprendizajes a través del diálogo cuando enseñan a sus compañeros, repasando contenidos que puedan haber sido adquiridos. Mientras que el alumnado de menor edad o menores capacidades puede familiarizarse con aquellos contenidos a través del intercambio de información y las ejemplificaciones que les puedan transmitir sus compañeros (Bustos Jiménez, 2010). De esta forma, se asume un aprendizaje contagiado, es decir, una aceleración y repaso de aprendizajes debido a la presencia de estudiantes de mayor y menor edad o desarrollo curricular (J. J. Barba Martín, 2011; Boix Tomás, 1995; García López, 1998; Sauras Jaime, 1984).

Cuando llegamos al segundo trimestre, para organizar un aula multigrado por medio del aprendizaje cooperativo las maestras unificaban ciertos contenidos para diferentes cursos, así la misma estructura cooperativa permitía al alumnado establecer las oportunas interacciones para conseguir el éxito en la tarea:

En este caso he decidió incorporar a un niño de cinco años que se encuentra trabajando este contenido. Por lo que le han prestado mucha más atención y ayuda. (DmN1P96)

Muchas actividades cooperativas tenían cosas mezcladas de ambos cursos, pero también dependía del contenido y nivel a trabajar. (EJ1Y2P63)

Estas nuevas situaciones de aprendizaje en un aula multinivel conseguidas por el aprendizaje cooperativo hicieron que una de las maestras (J1Y2) elaborase actividades en su tutoría (J2) para unificar contenidos de los dos cursos que integraban el aula. Así, las nuevas interacciones entre el alumnado ofrecían una mayor personalización de la enseñanza y un intercambio mucho más significativo:

En los dictados lo mismo, sabiendo que los de sexto habían visto alguna cosa más, una vez tirando para los de sexto y otras para los de quinto. (EJ1Y2P65)

Estas ventajas de trabajar con otros alumnos y alumnas más mayores fueron percibidas como positivas por uno de los estudiantes del aula (J1) en el área de Educación Física:

La principal ventaja es que nos juntamos mayores y pequeños. (ACJ1P2)

La creación de agrupaciones flexibles en cuanto a contenidos curriculares y edad cronológica en un aula multinivel favorece en una mayor atención individualizada, proporcionada por el mismo alumnado cuando percibe algún problema en el desarrollo de la actividad. Pero otra de las ventajas es como las maestras pudieron planificar los aprendizajes en función de la competencia de cada grupo. Esta situación compartida por diversos autores (J. J. Barba Martín, 2011; Bustos Jiménez, 2010), hace que la labor del profesorado pueda repartirse mucho mejor entre los diferentes grupos y estudiantes.

5.2. La cooperación como estrategia de apoyo entre el alumnado de diferente nivel curricular

Cuando comenzamos a trabajar con la metodología de aprendizaje cooperativo comprobamos que el alumnado no estaba preparado para asumir actividades de trabajo en equipo. Por esta razón, plantear situaciones donde el alumnado más mayor pudiera apoyar los aprendizajes de compañeros más pequeños era más que inviable:

Existe mucha diferencia entre los más pequeños y los más mayores, siendo difícil en algunas ocasiones ajustar la metodología de trabajo a este grupo clase. (DmJ1P28)

Estas mismas situaciones también pudieron percibirse en otras aulas donde el estudio se estaba llevando a cabo en áreas instrumentales:

Plantear un aprendizaje cooperativo en una clase en la que uno sea de sexto otro de tercero y otro de cuarto, que el de sexto pueda aplicar conocimientos es vital, pero el de tercero que pueda ayudar al de sexto es más complicado, entonces a lo mejor es el problema que podamos encontrar. [...] Puede que no se cumplan las cinco características del cooperativismo. (EN2P41)

Pero en un contexto multigrado el trabajo de la cooperación supone una estrategia de aprendizaje para el alumnado, pero también una necesidad para el profesorado, ya que enseñar a trabajar en equipo descarga la dependencia del docente en todas las actividades y puede asumir otras tareas más individuales y formativas en el aula:

Lo utilizaba porque trabajo en un aula con cinco niños de distintas edades, entonces, para mí es mucho más cómodo que los niños mayores ayuden a los pequeños. Es la manera con que yo lo utilizaba cuando los mayores tenían que ayudar a los más pequeños. (EN1P1)

Sauras Jaime (2000) considera que trabajar en un aula multigrado puede resultar un problema a la hora de gestionar los contenidos, pero la cooperación te permite establecer situaciones de tutorización entre

el alumnado de diferente edad muy útil para su desarrollo y la organización del aula.

Cuando llegamos al segundo trimestre, después de que el aprendizaje cooperativo llevaba desarrollándose tres meses. El diseño de actividades cooperativas o el simple hecho de que en las mesas se encuentren alumnos de diferentes cursos, cuando la maestra o un compañero explican, permite el intercambio de información, acelerando y repasando contenidos por medio de la socialización en la clase:

El de segundo se puede familiarizar con ese contenido que va a trabajar al año que viene y el de tercero que repase los contenidos de segundo. Uno repasa y el otro avanza, eso es beneficioso en un CRA. El hecho de escuchar contenidos de otros niveles, como las oraciones, discriminar un predicado, un complemento circunstancial, preguntar qué es, se inquieta y ya pregunta. Entonces el de mayor nivel puede explicarlo. (EN2P51)

Las aulas donde se integra un solo ciclo, como fue el caso de Educación Física en la clase (J2) favorecieron situaciones de aprendizaje cooperativo entre el alumnado porque la facilidad de unificar contenidos era mucho más cómoda:

Este año al ser quinto y sexto pues era más fácil porque se pueden juntar contenidos, pueden hacer muchas cosas juntos, unos pueden trabajar y explicar a otros, además entre ellos se ayudan mucho. (EJ1Y2P67)

Pero también, en las aulas donde existe algún ciclo más el mismo aprendizaje cooperativo entre alumnos de diferentes niveles estableció progresos académicos muy interesantes ya que se organiza al alumnado en función del contenido a desarrollar y no por un criterio editorial:

Una de las cosas que veo muy buenas del aprendizaje cooperativo es el intercambio de aprendizajes. Es decir, quinto y sexto con las fracciones, en quinto, si uno dice: “pues yo no recuerdo la suma de fracciones”, que los alumnos de un nivel mayor o incluso los de un nivel menor que están viendo el

contenido relacionado intenten hacérselo entender. Si los de sexto tienen su ficha adaptada para ellos y se encuentran con la división y multiplicación de fracciones, puedan repasar aspectos de las fracciones que se han visto en años anteriores. (EN2P66)

Para Bustos (2011) la construcción de este tipo de escenarios según la competencia adquirida y movilizados por la cooperación, permite al alumnado de menor edad situaciones donde poder observar contenidos que trabajará con mayor detalle en edades superiores y al alumnado de mayor edad repasar contenidos en los momentos en los cuales se producen las monitorizaciones entre estudiantes.

Los resultados conseguidos por el aprendizaje cooperativo también pudieron ser visibles en el aula (N1), donde se integra más de un ciclo. De esta forma la maestra considera que la estructura cooperativa anima la escucha activa, las ayudas y las explicaciones entre el alumnado para conseguir mejores resultados para todos:

Durante esta actividad he observado que se han preocupado más por el alumno más pequeño, explicándole aspectos del sujeto y el predicado. (DmN1P97)

Al alumno de menor edad le ha costado más. Sin embargo, el resto de compañeros le han ido ayudando. Una forma que me verifica que se lo saben y han comprendido en contenido a desarrollar. (DmN1P120)

Finalmente, no solo fue la estructura del aprendizaje cooperativo lo que favorecía una mejor disposición entre el alumnado heterogéneo para aprender. En el área de Educación Física se propuso la idea de trabajar nuevos y más originales retos en la medida que el alumnado se encargara de supervisar que todos sus compañeros también lo consiguieran:

Intentan ayudar al compañero para conseguir el reto y pasar a otro nuevo. (DmJ1P6)

Bustos Jiménez (2010) establece que una de las ventajas de la escuela multigrado es que se producen constantes subidas y bajadas de nivel

de conocimiento, un discurrir dialógico que denomina “aprender en cabeza ajena” (p. 367). Para favorecer esa situación, el aprendizaje cooperativo hace que el alumnado de menor y mayor edad intercambie conocimientos con el resto de sus compañeros. Un mecanismo que animó el desarrollo de apoyos y ayudas. Por esta razón, la heterogeneidad en edad y saberes curriculares unido a la cooperación puede ser un buen motivo para plantear interacciones en el aprendizaje y flexibilizaciones en los contenidos a desarrollar por el alumnado diferente (Boix Tomás, 2004; Sauras Jaime, 2000).

5.3. Ejemplos de organización curricular en un aula multigrado

El conocimiento del cuerpo fue uno de los contenidos desarrollados en el área de Conocimiento del Medio en el aula (N1) que aunaba el último ciclo de Infantil y primer curso de Educación Primaria:

Esta actividad se desarrolla como Puzzle de Aronson

Contenido: conoce tu cuerpo, cara y extremidades.

La profesora por parejas les especializa en una parte del cuerpo de forma que ellos sigan reforzándolos con sus fichas, señalarán las diferentes partes en su cuerpo y en el dibujo, posteriormente se juntan en grupos de 4 y se lo explican entre ellos. (DmN1P4)

Otra de las actividades que nos encontramos en la misma aula (N1) con la estructura de aprendizaje cooperativo puzzle de Aronson, fue el tratamiento de los alimentos frescos y elaborados. De forma que una vez que el alumnado se dividía las tareas tenía que convertirse en experto, en aquel contenido que le hubieran asignado y después compartirlo con el resto de sus compañeros:

Esta actividad se desarrolla como Puzzle de Aronson

Contenido: alimentos frescos y alimentos elaborados. Pirámide alimenticia. Frescos: frutas y verduras y elaborados: carnes, pescados, pasta y legumbres.

Un grupo se hace experto en los alimentos frescos y otro en los elaborados. Después, entre los dos grupos realizan un mural e intercambian información. Deben completarlo con fotos de revistas. Para la pirámide cada uno se especializa en un grupo (verduras, bollos, pasta...) y debe informarse de las veces que hay que consumirlo por semana, cuando hagan la pirámide han de colocar por orden jerárquico los alimentos, entre todos buscan los alimentos y realizan la actividad. (DmN1P26)

Utilizando otro tipo de estructuras cooperativas como el marcador colectivo, en el aula (N1) encontramos como el área de Matemáticas y Lengua trabajan diferentes contenidos curriculares:

Esta actividad se desarrolla como Marcador colectivo

Contenido: descomposición de números en decenas y unidades hasta el 19.

Cada alumno tiene una ficha individual para descomponer números en decenas y unidades. (DmN1P29)

Esta actividad se desarrolla como Marcador colectivo

Contenido: la sílaba. La sílaba es cada una de las divisiones fonológicas en las que se divide una palabra. Una emisión de voz: Manzana: man-za-na; Pelota: pe-lo-ta

Clasificación: monosílabas, bisílabas, trisílabas, polisílabas. Además, podemos encontrar sílabas formadas por: vocal + consonante, vocal sola: zoológico: zo-o-ló-gi-co. Tras la explicación conjunta. Cada alumno dispone de una ficha individual con una batería de palabras que debe separar en sílabas (manzana: man-za-na). Previamente el docente ha explicado en gran grupo que es la sílaba y puesto ejemplos claros. (DmN1P32)

En la misma localidad pero en otra de sus aulas (N2) donde el alumnado se encuentra en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, uno de los contenidos desarrollados en Matemáticas fueron las fracciones. Para ello, éste y otros contenidos se unificaban y

secuencializaban en diferentes contenidos, para después ser trabajados por el alumnado de diferentes cursos y ser adaptado a los aprendizajes de cada uno. En el caso que viene a continuación, el contenido iba dirigido para 4º, 5º y 6º pero para conseguir la recompensa tenían que trabajar en conjunto y apoyar sus conocimientos, puesto que las puntuaciones de cada uno se juntarían al finalizar la actividad:

Esta actividad se desarrolla como Marcador colectivo.

Contenido: Fracciones sirven para dividir, repartir, para comprar, para cocinar en partes iguales Numerador = Parte

Denominador = Todo

Los números racionales admiten además de la forma fraccionaria la representación decimal y porcentual.

Las actividades que recogen las fichas individuales serán:

1. Suma y resta de fracción: 4º, 5º y 6º
 - Mismo denominador 4º
 - Distinto denominador 5º
2. Multiplicación de fracciones 6º
3. División de fracciones 6º
4. Ejercicios de operaciones con fracciones 6º

Como recompensa realizaremos el juego de las botellas.
(DmN2P2)

En otras situaciones educativas, en esta misma aula donde hay más de un ciclo educativo, aprovechaban el orden de los temas que venían impuestos por el libro de texto, incluían a otros compañeros y modificaban sus actividades para que fueran cooperativas. De esta

forma, los contenidos y actividades a desarrollar suponían la agrupación del alumnado por ciclos:

Inventar problemas de forma colectiva en la que se tenga que trabajar por un lado la multiplicación, otro que acoja la resta con llevadas y el cálculo de sumandos, por último uno en el que se presenten ocho números de tres cifras y que se tenga que comparar si los números son mayores que, menores que o iguales que. (DmN2P34)

Partiendo de unas viñetas e imágenes dadas, de forma grupal tienen que inventarse el título y una historia sencilla, clara y con sentido argumental. (DmN2P56)

Con respecto a la segunda de las localidades investigadas, en el aula (J1) encontramos entre otros muchos contenidos para el primer y segundo ciclo de Educación Primaria, la modificación deportiva en Educación Física desarrollado de forma cooperativa:

Esta actividad se desarrolla a través del Estilo Actitudinal de Pérez Pueyo, la elaboración del proyecto final como Piensa, comparte y actúa de Grineski.

Contenido: deporte modificado: el beisboltin, implementación con raquetas. Similar a Tee Ball como deporte del béisbol para niños. Guardando las mismas posiciones que en el béisbol, el único cambio es que el equipo lanzador en lugar de un guante tiene unas raquetas de velcro y la pelota es de tenis forrada con la otra cara del velcro. Ante la dificultad del bateo, otra modificación incorporada es que el equipo que batea, en lugar de hacerlo con un bate convencional se realizará con el pie, y que el desplazamiento sea mucho más efectivo.

Durante la primera sesión se realizará un triangular con total normalidad, un partido de un tiempo reducido o un tiempo considerado por la maestra. Los equipos se configuraran con la premisa de tres capitanes sin poder de decisión y que guarden el equilibrio, de forma que el resto de alumnos puedan ir con el capitán que ellos mismos quieran. Posteriormente dirán si están equilibrados o tienen que reestructurarse de nuevo. El equipo que observa anota todos y cada uno de los problemas que van

aconteciendo en el partido en cuestión (pases, personas que reciben, discusiones, posiciones, insultos...) de forma que la profesora pueda explicarlos entre partido y partido, del mismo modo que se vayan paliando los problemas en los distintos partidos. Durante la segunda sesión trabajaran por fichas de estrategias en pequeños grupos formados por cuatro o cinco alumnos que se han mantenido en los partidos de la sesión anterior. Las fichas diseñadas se localizaran por estaciones que rotaran en fracciones de quince minutos e irán practicando. Cada sesión tiene una temática distinta (pase, recepción...). En los últimos minutos se realizará un partido empleando el propio aprendizaje.

Como proyecto grupal deben diseñar una estrategia viable dibujada con la misma leyenda y que plantearan al resto de su clase. (DmJ1P5)

En la misma localidad y área de Educación Física, pero en el aula (J2) donde se encontraba el alumnado de tercer ciclo destacamos el desarrollo de unidades didácticas como el acrosport y las acrobacias:

Esta actividad se desarrolla a través del Estilo Actitudinal de Pérez Pueyo y la elaboración del proyecto final como Piensa, comparte y actúa de Grineski.

Contenido: acrosport y acrobacias.

En la primera sesión tras explicar los diferentes giros en los distintos ejes: longitudinal, transversal y sagital o antero-posterior, se propone una actividad por parejas o tríos donde tengan que buscar cuatro maneras diferentes de girar en el eje transversal entre dos o tres personas. Posteriormente en gran grupo expondrán las distintas y nuevas formas encontradas. Además de trabajar los giros se naturaliza el contacto corporal entre compañeros, un primer acercamiento a la expresión corporal.

Durante esta y la siguiente sesión se explican los distintos agarres (con sudadera) y roles que se formaran para diseñar las figuras de acrosport (portor, ágil y ayudas que corrigen las posturas).

A partir de esta sesión se irán configurando nuevas y más complejas figuras no solo con fichas, sino también nuevos proyectos que se irán proponiendo en función del ritmo de la clase y el progreso de los mismos grupos (equilibrios invertidos, torres, pirámides...). Con el fin de proponer en la cuarta sesión que diseñen un proyecto grupal con música donde expongan al resto de la clase las distintas figuras u otros aprendizajes que hayan obtenido de unidades anteriores (malabares, combas...).

En la exposición se evaluarán los distintos aspectos a través de fichas de evaluación, con el fin de que la nota sea grupal y que las actuaciones individuales tengan repercusión en su nota final, para ello utilizaremos la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (DmJ2P26)

En todas y cada una de las actividades y unidades didácticas expuestas como ejemplo, entre otras muchas que se realizaron, podemos encontrar las actitudes y los resultados del alumnado que se produjeron a lo largo de este capítulo y en la transcripción del diario de las maestras en el Anexo (18, 19 y 20), según el orden enumerado de las aulas en este apartado. En todas estas actividades cooperativas coincide que fueron diseñadas por las maestras, si bien es cierto que en cualquier momento contaban con la colaboración del investigador. Esta colaboración entre maestras e investigador es lo que nos permitiría situar el rol de las maestras como gestoras de los aprendizajes del alumnado por medio del aprendizaje cooperativo, respetar en todo momento los ritmos de la clase, emancipar la práctica metodológica y supervisar el cumplimiento de las cinco características del aprendizaje cooperativo.

5.4. La intervención de las maestras en un aula multigrado por medio del Aprendizaje Cooperativo

Ser maestro o maestra en un aula multigrado trae consigo un cambio en la percepción y la imagen que se pueda llegar a tener de cualquier otro contexto educativo:

La verdad es que tengo muy poquitos niños, concretamente tengo cinco niños, que son tres de primero, uno de cinco años y una de tres años. (EN1P69)

Trabajar en este tipo de contextos multiniveles supone abordar otras formas de organización curricular, metodológica y didáctica. Un miedo que apodera a un docente cuando llega a la escuela rural y ve la enorme heterogeneidad que existe en el aula y el tratamiento de diversos contenidos. Por este motivo, las maestras intentaron organizar las actividades bajo un mismo contenido y diversificarlo según su complejidad a las capacidades del alumnado:

Entonces lo que yo hago, por ejemplo, en Matemáticas era unir contenidos y dentro de esos contenidos adaptarlos a cada nivel. Si están con la división pues los de sexto más difícil y los de quinto un poco más fácil. Aunque sean distintos niveles les explico contenidos juntos y luego a cada uno le exiges su nivel. No se puede hacer siempre claro, por ejemplo: en Lengua como les mandaba muchas redacciones, si veía que era complicado pues a quinto les mandaba inventarse un cuento relacionado con eso que estábamos tratando y ese día explicaba a sexto, al día siguiente al revés. Todos hacían el cuento pero de diferente forma. (EJ1Y2P61)

Una situación que permitió que una de las maestras (N2) llegara a planificar el desarrollo de la clase con total rigurosidad teniendo en cuenta que no debía colocar el centro de atención en el libro de texto, sino en el desarrollo del alumnado. Es cierto que este proceso la llevo mucho más tiempo que al resto de las maestras, pero a la larga consideró que sería mucho más positivo para el aula:

El contenido se trabaja pero de otra manera, lo que pasa es que es muy trabajoso, porque te tienes que preparar la actividad, decidir qué haces en cada momento y seleccionar, un aspecto que les cuesta entender, el porqué dejamos parte del libro para trabajarlo de otra manera. (EN2P32)

Las características de una escuela multigrado son la presencia de alumnado de diferentes edades y el reducido número de protagonistas en el aula (Abós Olivares, 2007; J. J. Barba Martín, 2011; Boix Tomás, 1995; Bustos Jiménez, 2011; Campos de Castilla, 1987). Del mismo modo que es más que habitual encontrarnos espacios en los que cohabitan un alumnado de Infantil y Primaria (J. J. Barba Martín, 2011; García, 1987; Gracia, 2002; Gómez Oviedo, 2002; López

Pastor, 2006b). Por este motivo es más que habitual que las maestras desconocieran la forma más efectiva de organizar el aula y conseguir verdaderos resultados de éxito por parte del alumnado, a pesar de que su experiencia hubiera permanecido unos años.

Como el diálogo era una de las herramientas fundamentales en el aprendizaje cooperativo, la distribución de las mesas y el aula se vio adaptada a las necesidades de la tarea que iba asumir el alumnado:

Al ser tan poquitos los tengo puesto en la misma mesa, tengo un rincón donde es la asamblea, donde trabajamos todos juntos. (EN1P70)

En el momento que tienen que trabajar en grupos ya mueven las mesas, yo quiero que todos se vean la cara y que estén todos en círculo. (EJ1Y2P71)

La nueva distribución de las mesas permitiría una mayor autonomía del alumnado agilizada por el aprendizaje cooperativo y atención individualizada en la supervisión de las tareas por parte de la maestra:

A la hora de trabajar tenemos dos mesas, dos mesas grandes donde ellos trabajan, entonces dependiendo de la actividad ellos trabajarán en una mesa y los más pequeñitos trabajarán en la otra, esto me permitía que yo me fuera con los pequeños y ellos también aprendieran a trabajar de forma autónoma sin mi ayuda. Ellos normalmente trabajaban en su mesa más grande, de mayores y, yo me iba con los pequeños a trabajar a su lado, en su mesa. Así, es como los tengo organizados y una vez que tenían que exponer algo a los demás pues nos íbamos al rincón de la asamblea en el que está la pizarra y explicaban al resto de los alumnos lo que habían trabajado. (EN1P71)

Como en esta aula (N1) se reunía el alumnado de Infantil y Primaria, el aprendizaje cooperativo permitió que los estudiantes más mayores trabajaran de forma autónoma. El alumnado sabía establecer ayudas y apoyos en el aprendizaje para conseguir los resultados finales de la actividad, contando con las explicaciones de la maestra, esto permitió que ella misma pudiera también absorber con mayor atención el trabajo de los más pequeños:

Lo que hago cuando vienen desde primera hora, los niños de primero tienen su horario, en el que ellos tienen que trabajar la asignatura que los toque: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Plástica, la asignatura que sea. Ellos se ponen a trabajar de forma individual porque ya saben lo que tienen que hacer y si no saben se lo explico de forma rápida y me pongo a trabajar con los alumnos más pequeños, con los alumnos de infantil. (EN1P72)

La necesidad de que la maestra atendiera con mayor hincapié el trabajo del alumnado de Educación Infantil fue una cuestión evolutiva y de aprendizajes a conseguir:

A los alumnos de infantil les dedico un poquito más de tiempo al principio, les explico qué tienen que hacer. En la hora de la asamblea contamos rutinas, lectoescritura, les explico el trabajo y luego ya una vez que los niños de infantil han entendido su trabajo, se van a trabajar a su sitio y yo me vuelvo a ir con los niños de primaria, donde corregimos, miramos, comprobamos y leemos. (EN1P73)

En cuanto a la distribución del aula para que el alumnado pudiera aprovechar el diálogo en su aprendizaje y que la maestra pudiera supervisar todo el trabajo realizado, también sucedió en el área de Educación Física. En este caso el alumnado se organizaba por grupos ocupando diversas zonas del espacio:

En Educación Física como tienen que estar por grupos, pues cada grupo en un sitio del espacio. (EJ1Y2P72)

Para llegar a confiar en una adecuada responsabilidad y autonomía del alumnado es preciso que aprendan a trabajar en grupo, cumpliendo cada uno con sus tareas y comprendan la lógica de la interdependencia social (J. J. Barba Martín, 2011; Johnson & Johnson, 1994). El alumnado de las escuelas multigrado se veía aún más obligado a tomar la responsabilidad de realizar sus propios procesos de aprendizaje y resolver entre ellos los problemas que se pudieran encontrar, ya que las maestras no pueden atender a todos los grados al mismo tiempo. Según Bustos Jiménez (2011) para agilizar estas situaciones contextuales es muy útil el aprendizaje cooperativo.

La estrategia metodológica del aprendizaje cooperativo en un contexto multigrado juega un papel crucial para establecer las ayudas oportunas cuando alguien lo necesita. Esto permitió continuar el desarrollo normal de la clase sin pérdidas de atención por parte del alumnado y que la maestra pudiera ofrecer una educación individualizada en los casos que consideraba que existían mayores problemas de aprendizaje:

- ¿Cómo entras en la clase, cómo distribuyes el contenido, cómo vas rotando por los diferentes grupos? [...] Sí, yo estaba con alguno que tenía más dificultades, pues iba otro compañero ayudar a otro que tenía alguna duda. Entonces ¿crees que esta metodología beneficia a respetar sobre todo los ritmos y posibilidades, luego si alguno tiene problemas una mayor atención individualizada? Sí (EJ1Y2P68)

Esto mismo pudo verse producido en el resto de aulas (N1) y (N2), debido a que el alumnado establecía los primeros apoyos, siendo las maestras quienes supervisaban las tareas, aclaraban las dudas y lo que es más importante ofrecían las respuestas a cada uno de los estudiantes en función de sus necesidades:

Bueno pues es un poco entre infantil y primaria y, viceversa primaria e infantil. Muy flexible, en función de lo que necesite cada uno. De las necesidades de cada alumno. (EN1P74)

Por grupos voy explicando la tarea a uno de los equipos con el que voy a comenzar en ese momento. Les explicas la actividad y luego ellos funcionan de manera autónoma y el siguiente grupo lo mismo. (EN2P58)

A medida que iba pasando el tiempo a lo largo del curso, la cooperación en la escuela rural consiguió una enorme ventaja, la disposición positiva por parte del alumnado y las maestras para establecer las ayudas oportunas para atender al personal según el desarrollo de sus capacidades. Estas mismas conclusiones producidas por el aprendizaje cooperativo son compartidas por diversos autores (J. J. Barba Martín, 2011; Boix Tomás, 1995; Bustos Jiménez, 2011; López Pastor, 2006b), los cuales también consideran que el profesorado pueda conocer mucho mejor a sus estudiantes, efectuando previamente la disposición de los agrupamientos, la elaboración de las

fichas y actividades adecuadas, los refuerzos y el reparto del trabajo según sus capacidades para que puedan seguir avanzando.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

La fantasía es una capacidad positiva. Quien es fantasioso sabe mirar el mundo con ojos distintos y se atreve a ver aquello que los demás no ven. Si tienes un problema, intenta resolverlo de un modo fantasioso, es decir, mirándolo desde otro punto de vista y aplicándole creatividad, iniciativa y bastante optimismo. (Dami Piemme, 2005, p. 74)

1. Introducción

A partir de la cita de Dami pretendemos mostrar la línea que seguirán las conclusiones. Un intento de avivar a las personas comprometidas con la educación y la sociedad que reconozca las enormes dificultades de las escuelas pero que sepa utilizar los sueños, la fantasía, la ilusión, el esfuerzo, el diálogo, la reflexión y las sinergias de los demás para cambiar una institución que para nada se considera finalizada.

En el capítulo anterior se puede leer el análisis y discusión de una investigación centrada en el estudio de tres aulas multinivel que han desarrollado metodologías de aprendizaje cooperativo, una implementación que necesitó de una formación dialógica entre el alumnado, el profesorado y el investigador. A partir de los datos aportados es el momento de ofrecer respuestas a aquella pregunta clave que nos planteábamos a principio de la investigación:

¿Cómo es la transformación del alumnado, las maestras y la docencia en un Centro Rural Agrupado (CRA) aplicando metodologías cooperativas?

Dado que la pregunta resulta muy amplia y con la finalidad de profundizar y no quedarnos con lo superficial de una metodología de origen cooperativo. Trataremos de elaborar diferentes epígrafes que respondan a los objetivos elaborados, siendo estos:

- Comprobar las mejoras efectuadas por el aprendizaje cooperativo en el alumnado de educación primaria cuando se realiza desde más de un área curricular.
- Conocer la utilidad del aprendizaje cooperativo para el trabajo de educación en valores y el desarrollo de la educación inclusiva en el alumnado.
- Conocer el proceso de transformación de las maestras de primaria cuando se inician y comienzan a aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula.
- Descubrir estrategias y prácticas que permitan el éxito en el desarrollo de la aplicación del aprendizaje cooperativo por parte de las maestras.
- Determinar la adecuación del aprendizaje cooperativo para su utilización en escuelas rurales.
- Identificar las barreras encontradas a lo largo del proceso y las estrategias que se han desarrollado para superarlas.

2. Efectos que provocaron el Aprendizaje Cooperativo en el alumnado

La máxima aspiración educativa es que el alumnado que sale de las diferentes escuelas sepa convertir sus conocimientos en instrumentos para desenvolverse en el entorno en el que vive, buscando la mejor respuesta que resuelva los problemas que se pueda ir encontrando. La inteligencia que demuestra una persona para buscar ese tipo de respuestas o estrategias no surge de forma casual y esporádica es una cuestión que requiere de un aprendizaje eficiente. No basta con movilizar un gran bagaje conceptual, hace falta la funcionalidad de aplicar dichos conocimientos. Esta posibilidad nos lo ofrece el

aprendizaje cooperativo, en las diferentes aulas investigadas el alumnado participaba del aprendizaje con otras personas en la elaboración de proyectos y actividades cooperativas. Utilizando para ello el diálogo, el intercambio de conocimientos, argumentos, etc. A partir de los cuales conseguir completar con éxito la tarea o la recompensa consensuada con la maestra. Sin embargo, lo verdaderamente interesante fue como el alumnado alcanzó nuevas cotas de descubrimiento conceptual, la responsabilidad de buscar información y entre todos de forma pacífica elaborar sus propias ideas y aprendizajes a partir de lo que sabían e iban aprendiendo.

Analizando los diferentes comentarios extraídos por las maestras y el alumnado en la investigación, se consideró como la aplicación del aprendizaje cooperativo contiene ciertas dificultades durante su desarrollo inicial. Pero al unísono subrayan como una de sus ventajas se encuentra: (a) en la transformación de aprendizajes, debido al intercambio dialógico que se produce entre los miembros de un grupo cuando justifican lo que saben y siguen indagando para conseguir el éxito de la tarea; y (b) el desarrollo de situaciones sociales mucho más solidarias, debido a los apoyos y las ayudas que se infunden entre los compañeros de un mismo grupo cuando perciben un problema. Es cierto que las capacidades evolucionaron de forma distinta en cada alumno, pero en todos los casos se vieron desarrollados la competencia a la hora de aplicar el aprendizaje adquirido, un momento para argumentarlo y una situación en la cual se animaba a defender su punto de vista o a explicar algo que sabía al resto de sus compañeros. Aquí, encontramos como el aprendizaje cooperativo demuestra buenos resultados en cuanto al desarrollo de las capacidades del alumnado. Es cierto que no podemos concretar si sus resultados son mayores que otro tipo de metodologías aplicadas en un aula, por las características del estudio. Sin embargo, en las entrevistas a las maestras lo comparan con otras experiencias y así lo consideran.

La aplicación del aprendizaje cooperativo fue un proceso lento que requirió de la comprensión de diversas características, estrategias, estructuras y claves en su aplicación por parte de las maestras y el alumnado. Por ello, a principio de curso las actividades cooperativas que se planteaban, una vez por semana, giraban alrededor de un contenido curricular, de esta manera permitieron comprender la eficacia de trabajar en grupo. En estos casos, los diarios de las

maestras, donde se recogían los resultados del alumnado, percibieron como útiles que cuando una actividad se organiza para que los estudiantes tengan que trabajar de forma compartida, para conseguir mejores resultados y recompensas, los apoyos y la integración de ideas procedentes de varios de sus compañeros era mucho más rica. A partir de aquí, fuimos avanzando en el tiempo y planteando que las maestras elaborasen sus propias actividades cooperativas que servirían de apoyo para que en un tercer trimestre diseñaran una programación de aula capaz de adjuntar en las unidades didácticas una asentada base metodológica en el aprendizaje cooperativo. Este proceso de emancipación en las maestras y evolución gradual en el alumnado no hubiera sido posible si los datos registrados no fueran cada vez mejores.

Un detalle importante que percibimos durante este proceso de la investigación, en relación al aprendizaje del alumnado fue como aquellos proyectos que requieren de la cooperación necesitan un periodo largo para asentarse y que sea una metodología lo suficientemente transversal como para aplicarse desde más de un área curricular. De esta forma, el alumnado comprende que para mejorar tiene que trabajar con los demás y dialogar continuamente para que sean cada vez mejores los resultados, dicha implicación se consigue cuando el trabajo es estable y organizado en todas las materias curriculares, donde potencia los lazos de la cooperación y el esfuerzo supone una responsabilidad para todo el alumnado ya que si no es así no consigue la tarea. Un hecho que no sucede cuando el trabajo en la escuela transcurre de forma aislada o planteamos que la cooperación sea un hecho esporádico cuando mandamos un trabajo, de esta forma el alumnado solo trabaja para desarrollar una ayuda de supervivencia.

Las situaciones registradas por las maestras en torno a como aprendía el alumnado por medio de la cooperación fueron percibidas en su gran mayoría como situaciones dinámicas, interactivas por el diálogo producido entre el alumnado, atractivas y divertidas. También se consiguió una mayor responsabilidad, autonomía, despertaron una visión positiva de la escuela y un interés por lo que iban a trabajar y aprender. Pero en un aula en el que cada alumno simboliza un ritmo de desarrollo distinto, podríamos presuponer que el aprendizaje cooperativo solo benefició a unos pocos. Sin embargo, una de las ventajas de la cooperación percibidas en este estudio fue la evolución

individual, es decir, la estructura cooperativa ante los niveles dispares del aula permitió que cada alumno trabajara con independencia del ritmo de los demás, pero su esfuerzo pudiera ser compartido con el resto.

El aprendizaje del alumnado por medio de la cooperación supone un andamiaje canalizado por una organización de recompensas grupales que provocan las ayudas y las interacciones entre compañeros. Los mismos servicios ofrecidos entre el alumnado afectaron en los resultados individuales y grupales, un banco común de conocimiento que dependiendo del esfuerzo individual de cada miembro del equipo y la supervisión de las tareas hace más eficaz el aprendizaje. En este sentido, dos de las maestras participantes destacaron desde el principio la importancia de los refuerzos para estimular la interdependencia del alumnado. En cambio, la otra docente fue convencida durante las reuniones y en las nuevas situaciones vividas en el aula, las que comprobaron como la participación de su alumnado sin un aliciente positivo era propensa al trabajo individual, cargando en los demás el peso de la tarea y con la aparición de situaciones disruptivas sobre aquellos compañeros que no incluían aportaciones. Este enfoque puede considerarse desde un enfoque conductista del aprendizaje cooperativo, pero el diseño de una recompensa cuando se consigue de forma grupal tiene valores añadidos.

Durante el segundo y el tercer trimestre en las reuniones, observaciones y en los datos registrados del diario de las maestras percibimos como cada una de las localidades trabajaba implementando el aprendizaje cooperativo de forma positiva, una estructura que mantuvo el diseño de actividades y unidades didácticas respetando las cinco características del aprendizaje cooperativo. Los principios definitorios que se mostraron en el aprendizaje cooperativo fueron la responsabilidad individual en la tarea y la supervisión en el trabajo. Situaciones sociales que garantizaron como el alumnado mejora el aprendizaje, aumentando las capacidades para explicar e incrementar sus posibilidades según la estructura cooperativa, como de aquellos con más dificultades en el aprendizaje que ven como constantemente son apoyados, animados e incluidos en el sistema siendo capaces de hacer más cosas de las que pudieran imaginar.

3. La educación en valores y la educación inclusiva son dos caras de una misma moneda en la cooperación

La escuela actual tiene la responsabilidad de inculcar valores relacionados con la convivencia y el respeto ante las diferencias, además de supervisar que todo el alumnado llegue con éxito a completar sus estudios. Durante toda nuestra vida y sobre todo cuando somos adultos coincidimos con diversas personas que independientemente de nuestro vínculo afectivo nos vemos obligados a tratar para conseguir aquello que nos proponemos. De ahí que sea necesario aprender estrategias de comunicación. El ambiente cooperativo y el trabajo en grupos reducidos contribuyen poderosamente al desarrollo y mejora de las habilidades sociales, particularmente las de origen asertivo. Así, los procesos de comunicación que realizamos en un equipo para conseguir el objetivo de la tarea cooperativa se desarrollan de forma recíproca con un carácter igualitario.

No podríamos negar que las personas que se consideran diferentes, si tienen que trabajar juntos les haría apartarse unos de otros. Pero en el aprendizaje cooperativo, como no se pueden conseguir resultados si no trabajan entre todos juntos, convierte la singularidad de cada uno en una fuente de estimulación para enriquecer la tarea encomendada, adaptarse a los intereses, las posibilidades y los ritmos. El aula que diseñamos organizada de forma cooperativa potenció el aprendizaje en un clima de integración para pedir y prestar ayuda, dar explicaciones, realizar críticas constructivas, negociar y cuestionar dudas entre el alumnado. Con esta investigación percibimos que la posibilidad de que el alumnado trabajara aprovechando las interacciones sociales permitió la consecución de una transformación educativa, consiguiendo la inclusión de personas dispares que apuestan por las destrezas comunicativas para aprender, por medio de habilidades como la motivación, la escucha, el apoyo y la argumentación. El proyecto compartido entre el alumnado abrió las puertas de una relación empática para conseguir beneficios comunes descubriendo que el esfuerzo y el apoyo individual radican en el éxito grupal.

El aprendizaje cooperativo desarrollado en todas las localidades acabo mejorando la convivencia escolar. Pero no solo fueron positivas las

relaciones interpersonales lo que plantearon las estructuras de marcador colectivo y puzzle de Aronson, también consiguieron descubrir que cada alumno trabaja según sus posibilidades, pero la diferencia se encuentra en que todos estaban consiguiendo los objetivos hasta mejorar sus capacidades. Egoístamente por medio de la comunicación sabían que iban a mejorar sus resultados pero también de forma indirecta estaban interviniendo en el aprendizaje de sus compañeros. A esto se le sumó el sentimiento agradable de pertenencia en un grupo, un motor vivaz para continuar trabajando en estas edades.

Las tres maestras estuvieron de acuerdo que el aprendizaje cooperativo después de un tiempo benefició las actitudes prosociales de respeto y solidaridad en el alumnado. Sin embargo, el punto de mayor transcendencia fue cuando descubrieron que era la motivación, la ayuda y el ánimo transmitido entre los estudiantes de un mismo grupo, lo que estaba estimulando positivamente el desarrollo de los contenidos y el aprendizaje. Las clases organizadas con estructuras de competición es más que habitual que los compañeros perciban como las recompensas siempre recaen en las mismas personas. Mientras que en metodologías cooperativas nadie es más importante que el resto por el mero hecho de sus resultados y tampoco ninguno resulta ser prescindible, todos comparten sus saberes enriqueciendo el contenido. Un reparto de tareas dividido en subpartes donde tratan de llevar a cabo de la mejor manera posible que todos completen la tarea asignada. Esto último es lo que conseguimos en las aulas cuando hablamos de educación inclusiva, teniendo en cuenta sus tres características: (a) la *presencia* del alumnado termino siendo aceptada, sin tener en cuenta la procedencia, el sexo o los conocimientos previos; (b) en cuanto a la *participación*, la misma estabilidad en el grupo permitió que el alumnado llegara a sentirse cómodo, igualmente que la necesidad de su trabajo, aprovechando todo el material que sabía y llegaba a conocer junto al de los demás hizo alcanzar mejores resultados; y (c) el *progreso* fue posible cuando a la sensación de protagonismo junto al continuo trabajo permitían un progreso continuo, cada uno en función de sus posibilidades.

Por último, uno de los aspectos que también quisimos reforzar fue el tratamiento de los conflictos por medio del diálogo cooperativo. En todas las localidades la refutación de argumentos conceptuales puso

en juego situaciones de aprendizaje enriquecedoras y respetuosas en el aula. De igual modo, los conflictos por enemistad producidos por la misma convivencia supusieron un momento de aprendizaje basado en la comunicación de impresiones muy interesante para dirimirlos de forma democrática, aunque tuvieran que necesitar un protocolo de resolución.

4. Formación de las maestras en una metodología nueva: el Aprendizaje Cooperativo

El sistema educativo como otros sectores laborales entiende que la formación continua sea un programa de actualización imprescindible en las personas, para responder de forma adecuada los nuevos cambios que integra la sociedad. Las maestras que participaron en la investigación mantuvieron un proceso de formación, durante un año lectivo en la desconocida metodología, para ellas, aprendizaje cooperativo. Dicho aprendizaje continuo no les conducía a ningún título, simplemente nace de la capacidad reflexiva para implementar una alternativa pedagógica que hiciera conseguir mejores resultados en sus aulas, ya que hasta el momento no eran los esperados. A partir de la investigación-acción, protagonizado por las maestras y el investigador, fue considerado para nosotros como un buen instrumento para la formación. En sus reuniones, llegamos a establecer soluciones adecuadas a las necesidades que se iban encontrando y reflejando en los respectivos diarios de las maestras, en torno al aprendizaje cooperativo y sus resultados en el alumnado. Este programa de planificación, acción, observación y nueva reflexión desarrollado en el grupo favoreció la capacitación, actualización y la implementación de una metodología de éxito en las escuelas, además de conseguir nuevos conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con la intervención cooperativa en el aula, por parte de las maestras. Además de un mejor clima de trabajo donde los problemas eran para nosotros como una excusa para continuar aprendiendo.

Las razones por las cuales creamos un escenario de tutorías y reuniones relacionadas con la investigación-acción entre las maestras y el investigador, fueron: (a) el contacto para conocer una metodología de aprendizaje cooperativo sabiendo que sus

consecuencias de acción traerían mejoras sustanciales en las localidades en las que impartían sus clases; y (b) el contraste de experiencias que marcarían el nuevo devenir de las maestras y la resolución de dificultades, miedos y reticencias por medio de la búsqueda común de nuevas alternativas de éxito educativo.

La bibliografía que manejábamos en las primeras reuniones y sobre todo una de las maestras (N2) que quería aprovecharlo para su TFG trajo consigo estrategias orientadas a promover un conocimiento teórico y aplicarlo hacia la transformación de las aulas, para conseguir mejores resultados en el alumnado. Este hecho dinámico y colaborativo entre profesionales que comparten conocimientos de autoformación e intercambio de experiencias manifestó una toma de contacto profunda con la metodología del aprendizaje cooperativo. Pero también una conciencia donde las maestras llegaron a decir que la creación de este tipo de situaciones formativas fueron de gran utilidad para mejorar, reconociendo la importancia que tiene tomar decisiones de centro más que aquellas que son respaldadas desde la individualidad. En definitiva, la investigación-acción de la cual fuimos partícipes trato de ser un potente procedimiento en el aprendizaje de las maestras, desarrollado en la acción cooperativa que implicó el trabajo en equipo, puesto que no solo se trataba de llegar a solucionar un caso sino implicarse hasta solucionar el de todos.

Cuando terminamos el proceso de la investigación, la reflexión de las maestras en los diarios y las entrevistas obtuvo datos que corroboraron el conocimiento conseguido por las docentes y la útil aplicación del aprendizaje cooperativo para conseguir mejores resultados. La emancipación conseguida también creo un conocimiento crítico destacando la importancia de aplicar y supervisar, en las diferentes actividades planificadas, la presencia de las cinco características de aprendizaje cooperativo. Aplicando estrategias de evaluación que trataran de reconducir las sucesivas intervenciones del alumnado, a pesar de que en el inicio del proyecto el procesamiento grupal fuera un principio que quisimos saltar por alto para no agobiar al profesorado con demasiados instrumentos en la recogida de datos.

El proceso de transformación que vivenciaron las maestras en sus localidades, al utilizar el aprendizaje cooperativo en el aula, fue como

el desarrollo de un estudiante respetando sus posibilidades y limitaciones tratando de que cada una evolucionara a su propio ritmo. Para ello, el diario y las reuniones individuales con el investigador permitieron afrontar los problemas de forma reflexiva y crítica en función de lo que iba sucediendo y establecer las decisiones oportunas que introdujeran nuevas experiencias cada vez más enriquecedoras en el aula.

Desde principio de curso, las maestras utilizaron diarios estructurados que permitieron analizar de forma crítica cualquiera de sus intervenciones y actuaciones en el aula. A partir de esas experiencias comienza el proceso de intercambio de hábitos en las reuniones informales de investigación-acción. A partir del diálogo donde fuimos partícipes, destacaron cambios muy importantes en cuanto a los resultados del alumnado y en la nueva configuración del aula hacia la cooperación, como: (a) la distribución de las mesas; (b) la estabilidad del alumnado en los grupos; (c) la heterogeneidad; (d) el número de estudiantes en un grupo para asegurar la participación de todos; y (e) la evaluación como instrumento para reconducir el trabajo.

5. La comunicación como estrategia clave en el Aprendizaje Cooperativo

Uno de los proyectos más esperanzados es que las personas en su paso por la escuela aprendan a relacionarse correctamente para aprender y divulgar el aprendizaje, una situación que puede ser promovida por el trabajo cooperativo, debido a dos motivos: (a) la lógica confrontación de puntos de vista para enriquecer los aprendizajes; y (b) aceptar la diversidad de ideas para crear el adecuado clima emocional que estimule continuar trabajando.

El idílico entramado educativo que presupondría el desarrollo de una escuela centrada en la cooperación, la tolerancia y el sentido crítico permitiría seguir mejorando sin excepción de las dificultades del aprendizaje. Además, los actuales recortes están haciendo de la clase lugares donde entra una mayor ratio de alumnos lo que dificulta la enseñanza tradicional a todo el alumnado. Por ello, el aprendizaje cooperativo se presenta como una de las soluciones más eficientes

para salvaguardar tales dificultades, proporcionando las habilidades prosociales indicadas a tal finalidad.

En este sentido, la aplicación del aprendizaje cooperativo en la investigación trato de ser una construcción metodológica organizada bajo cinco características, siendo el diálogo quien tuviera la capacidad de enriquecer y apoyar las capacidades cognitivas y sociales del alumnado. De hecho, los grupos configurados de forma heterogénea, debido al contexto de un CRA en las diferentes localidades aseguraron que desde la interacción social con otros compañeros de diferente edad y grado curricular aumenta el proceso de tutorizaciones. Pero el motivo de esa óptima comunicación interna, la confianza que se llevo a respirar en el equipo y la reestructuración de nuevas ideas necesarias para completar la tarea con éxito, se consideraron eficaces en el momento en el que el diálogo logró coordinarse para que las actuaciones de cada uno unidas pudieran obtener mejores resultados y mayores recompensas. Este progreso de transformación de las aulas tuvo lugar en el diseño de estructuras cooperativas que permitieron despertar la conciencia de un alumnado convencido en la fuerza de los aprendizajes puestos en común.

Durante las reuniones con las maestras hicimos bastante hincapié en la importancia de supervisar y evaluar el intercambio de conocimientos y un respetuoso lenguaje proporcionado entre el alumnado. A partir de ahí, tendríamos la oportunidad de crear un clima de trabajo cómodo y agradable en el que todos pudieran participar sin la necesidad de verse recriminadas sus aportaciones, como sucedía al principio de curso. Este hecho fue un elemento clave para la construcción de la inteligencia en el que cada uno trabajaba para obtener mejores resultados, pero también de forma indirecta estaba ayudando en la construcción del conocimiento de sus compañeros.

La interdependencia positiva y la interacción promotora del aprendizaje cooperativo no son principios inherentes en las personas, ya que requieren de un desarrollo para ser aprendidas. En los primeros albores de la investigación, el alumnado organizaba las actividades de forma competitiva e individual a pesar de que el resultado de sus acciones no cooperativas les estuviera perjudicando. Fue por ello que durante el tratamiento del aprendizaje cooperativo encontramos

diversas dificultades que reclamaron nuestra atención, hasta que tropezamos con los primeros datos donde el alumnado comenzó a valorar la importancia de sus reflexiones compartidas. Un proceso que pudo verse desarrollado en estructuras como el marcador colectivo y el puzzle de Aronson implementado en diversas áreas, no siendo el mismo alumnado quien beneficia a los demás compañeros, ya que eran todos los que con sus posibilidades intercambiaban lo que sabían e investigaban.

En definitiva, la verdadera utilidad que encontramos al investigar sobre el aprendizaje cooperativo, se encuadra en la comunicación que debemos enseñar en las escuelas para mejorar el clima social del aula y reconstruya los aprendizajes del alumnado, consiguiendo con ello que vean el colegio como un lugar agradable y de continuo desarrollo. No podemos olvidar que nosotros para conseguirlo necesitamos de un tiempo y una adecuada estructuración metodológica, pero el éxito estuvo garantizado en cuanto comenzaron a crecer las capacidades de cada uno de los protagonistas que allí participaban, contando con sus posibilidades y los diferentes ritmos de aprendizaje.

6. Aportaciones del Aprendizaje Cooperativo en un aula multigrado

Una parte de las maestras con las que estábamos realizando la investigación resultaban ser interinas, mientras que solo una de las docentes era funcionaria de carrera. Como en este centro y otros rurales sucede que el elenco educativo de profesores y profesoras que comienzan su camino profesional en la educación se topan en algún momento en un contexto de escuela rural, un destino que genera habituales preconcepciones de inquietud por su desconocimiento teórico y práctico en las aulas multigrado. La necesidad de formación es lo que nos ha llevado en la Tesis Doctoral a revisar si la actuación metodológica del aprendizaje cooperativo es adecuado en este tipo de contextos, así como proponer diferentes posibilidades educativas en las aulas en las cuales podamos aprovechar la diversidad de niveles en las agrupaciones, para que unificando contenidos el alumnado se sirva del intercambio de conocimientos para conseguir los objetivos propuestos.

Las características como el escaso número de alumnado matriculado y la presencia de diferentes grados curriculares en un mismo espacio, hacen de las aulas multigrado escenarios con una falta de formación práctica, donde se termina estableciendo situaciones homogeneizadoras que en ningún caso aprovechan las oportunidades que prevalecen en este tipo de contextos. Cuando se planteó la utilización del aprendizaje cooperativo a las maestras que participaron en la investigación hubo cierto escepticismo y preocupación de perder el tiempo, con todo ello aceptaron el reto. Al pasar el primer trimestre pudo disiparse dichas preocupaciones por un sentimiento de éxito, ya que vieron como el alumnado organizado en grupos reducidos y heterogéneos era capaz de aumentar sus posibilidades cuando trabajaba bajo la unificación de contenidos, alcanzando objetivos por medio del liderazgo igualitario y democrático. Además, comprobamos como la organización del aula de primaria cambió de una situación donde las mesas se encontraban separadas para mantener el control, a una distribución dispuesta donde las capacidades de cada uno pudieran juntarse y continuar avanzando, a expensas del curso donde se encontrara. Para una de las maestras (N2) esta situación tardó más en aparecer, pero con una mayor atención y reconducción de sus prácticas, en las reuniones conseguimos que se produjeran los mismos resultados que en las demás docentes investigadas.

La docencia en las aulas multigrado no se puede concebir como una enseñanza aislada, esto supone que el alumnado tenga que relacionarse con compañeros que en pocas ocasiones coinciden con el mismo grado que el suyo. Así, las metodologías de origen cooperativo en las aulas estudiadas permitieron estimular una dinámica dispar que desarrolló situaciones en las que el alumnado era lo suficientemente autónomo como para trabajar por sí mismo y atendía las pequeñas dificultades que demandaban el resto de sus compañeros. Pero el verdadero problema que nos encontramos cuando tratamos de introducir actividades cooperativas en las aulas fue la centralización que tenían en el libro de texto y la unificación de contenidos de diversos cursos a partir de los cuales el alumnado pudiera trabajar de forma cooperativa. Un gran reto que permitiría conseguir una mayor autonomía de las docentes estableciendo mejores intervenciones individuales. Durante el segundo y el tercer trimestre, ese problema se vio solucionado cuando las maestras comenzaron a crear actividades cooperativas que unificaban determinados contenidos de diferentes

grados, lo que permitió una mejor tutorización entre iguales en el aprendizaje y una mayor atención de las maestras sobre aquellos alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje. Es cierto que el libro de texto sigue estando en las maestras (N1) y (N2) pero en estos momentos diseñan actividades y materiales adecuados al progreso normal del alumnado.

Una vez más el proceso de aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas evolucionó distintamente. A pesar de esas diferencias en el ritmo, los beneficios encontrados por todas las maestras estuvieron relacionados con: (a) una mayor relación social entre el alumnado, independientemente de la edad; (b) la sensación de un mayor apoyo emocional en el aula; (c) una mayor implicación en la tarea; y (d) una repercusión en la comprensión de los contenidos consiguiendo mayores cotas de aprendizaje.

Otra de las ventajas encontradas en relación al desarrollo del aprendizaje cooperativo en un contexto multigrado fue la reducción de ansiedad por parte de las maestras al verse capacitadas para atender a todo el alumnado y aún más al que presentaba dificultades de aprendizaje. Con el uso de metodologías cooperativas muchos problemas se encuentran respaldados en el trabajo entre iguales, lo que facilita una mayor atención individual, supervisión de las tareas y satisfacción del maestro al coordinar el aula con mayor eficacia.

7. Identificación de una barrera que condiciona el proceso de transformación hacia la cooperación

Para llevar cualquier proceso de transformación pedagógica o didáctica en un aula es necesario que las personas que se encuentran en el contexto de acción estén altamente convencidas. De forma que si se encuentran adversidades tengan el suficiente optimismo como para continuar buscando alternativas que luchen contra ellas hasta encontrar los resultados esperados. Esta concienciación es lo que implicaría un alto esfuerzo en la tarea, aspecto que tratamos de buscar cuando iniciamos la investigación en el CRA por parte de las maestras. En definitiva, para que el aprendizaje cooperativo emitiera buenos resultados fue necesario que las maestras y el mismo alumnado desearan afrontar un cambio importante pero compartido.

Un hecho sorprendente supone como numerosas investigaciones que han tenido un fuerte acercamiento con la cooperación aseguren el gran éxito que provoca esta metodología en las escuelas, pero gran parte de los profesores continúan evadiendo su aplicación. Pues bien, fue ésta la barrera que nos encontramos cuando comenzamos el estudio, el desconocimiento de prácticas metodológicas de éxito educativo y la forma de conseguirlo adecuadamente. En más de una ocasión las maestras pudieron recoger como las prácticas de aprendizaje cooperativo no conseguían buenos resultados porque se estaban implementando de forma equivocada. Un aspecto que a la hora de realizar reuniones de investigación-acción aprendimos a solucionarlo y a buscar alternativas que consiguieran la transformación real del aula. Esto supuso que acercarnos al cambio no depende de que uno tenga buena voluntad, sino de desarrollar la consciencia crítica que permita afrontar los problemas con decisión, orientación para saber donde reconducir el proyecto y colaboración de otros compañeros para animar las actitudes. Todas las maestras reflejaron problemas y posteriores cambios, pero el caso más destacado se encontró en la docente (N2). Su principal reticencia era entender como las relaciones interpersonales del alumnado, con una estructura totalmente organizada, pudieran influir en el rendimiento escolar y social. Durante el primer trimestre, transmitió sucesivos cambios de decisión y humor, considerando que el descontrol podría ralentizar el desarrollo de los aprendizajes. Sin embargo, las sucesivas reuniones y el convencimiento transmitido por las otras dos maestras trajo consigo los primeros cambios en la percepción de la docente y por consiguiente, el aprendizaje del alumnado por medio de la cooperación.

En nuestro estudio también comprobamos como el miedo del profesorado es perder el control del aula. Para ello, adopta una clara distribución individual que suscita el trabajo competitivo, agravando que el alumnado con mayores capacidades siga mejorando, pero también se vean aumentadas las barreras con aquellos compañeros que presentan mayores dificultades en el aprendizaje, ya que en su caso empobrece su situación. Un hecho que se considera poco inclusivo puesto que no todos son los que aumentan sus posibilidades. El alumnado con problemas de aprendizaje o mayores dificultades para entender las cosas a la primera, comprueba como se prescinde de ellos, empeoran los resultados y ven como sus compañeros les

recriminan o se ríen cada vez que hablan. Con la cooperación no queda más remedio que esa heterogeneidad de resultados se combinen para luchar por un mayor rendimiento, un aspecto que pudimos ver en las distintas localidades. La ayuda, el apoyo y la animación grupal fluye constantemente incentivada por las recompensas, la consecución del objetivo puesto que si no cuentan con todos no serían capaces de lograrlo y el esfuerzo condicionado por las emociones que se respira en el grupo. Un revulsivo para mejorar las posibilidades individuales desde la colectividad.

Como hemos dicho, durante el proceso de la investigación, las maestras encontraron diversos problemas en la implementación del aprendizaje cooperativo, como: la participación igualitaria, el uso de las recompensas, los conflictos y su resolución, la socialización, etc. Pero todas ellas fueron solucionadas en los ciclos de investigación-acción, investigador y maestras estábamos dispuestos a ser aprendices de lo que sucedía en las aulas. Por ello, cualquier problema era solventado en colaboración para una mayor calidad educativa. Probablemente, el valor añadido que tuvo trabajar en equipo junto al ánimo de implementar una nueva metodología fue la aparición de enormes resultados en un grupo de maestras que trabaja por separado y consiguieron que la formación desde el diálogo fuera el motor de una transformación elaborada en conjunto.

8. Aportaciones de la investigación

Una vez planteadas las conclusiones de nuestra investigación, nos encontramos que la aplicación del aprendizaje cooperativo en aulas multigrado en cualquier área curricular, pueden ser contrastadas con la elaboración de conclusiones de otros estudios similares. Esto nos permitiría corroborar si los procesos de socialización son la única y mejor influencia para promocionar habilidades académicas y el desarrollo de una percepción positiva del alumnado cuando trabaja en equipo.

Un hecho importante que demuestra esta investigación es la propuesta de realizar grupos de colaboración entre maestros de un centro con la finalidad de contrastar ideas, conocimientos y conclusiones, a la vez que se consigue una formación y una transformación de la docencia

desde la práctica diaria. Apostamos que con el diálogo se establecen las pautas para afrontar estoicamente los problemas que nos podamos ir encontrando, elaborando de forma colaborativa las respuestas para minimizarlos.

Otra de sus aportaciones fue la continuidad del estudio durante un curso académico, llevando una formación inicial en las maestras y el alumnado en torno al aprendizaje cooperativo. Lo que puede resultar de gran ayuda para aquellos profesionales que se animen a comenzar con esta metodología. La evolución analizada de las participantes y del alumnado nos permite ver los pasos y los cambios sufridos al inmiscuirse en un proyecto de aprendizaje cooperativo y de formación conjunta que se transformó en una oportunidad para mejorar el contexto donde trabajaban. Asimismo, podemos comprobar como la investigación-acción se convirtió en el instrumento de cambio profesional, ya que las continuas reflexiones de la que fueron participes, las nuevas planificaciones, actuaciones y repetidas observaciones supusieron el conducto para profundizar en las prácticas de aula hacia los buenos resultados del aprendizaje cooperativo.

8.1. Perspectivas de futuro a partir de las limitaciones del estudio

La construcción de una Tesis Doctoral puede ser el reto de mayor envergadura académica que puede llegar a proponerse una persona. Pero su especialización en un tema puede contener ciertas limitaciones que deberíamos prestar atención si queremos seguir profundizando en un continuo aprendizaje.

En la actualidad, percibimos que la gran mayoría de las situaciones que nos encontramos en la vida se resuelven de forma satisfactoria sí y solo sí son enriquecidos por más de una persona. Aquí encontramos el interés de la investigación y que estaría vinculado con la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas. Sin embargo, uno de los límites de este estudio fue comprobar, si desde el centro se consensuara una misma metodología para todas las áreas curriculares y revisara su aplicación individual de forma colectiva, produjéramos mejoras aún más significativas en el alumnado que si proponemos

decisiones metodológicas de tipo personal. En nuestro caso pudimos comprobarlo con tres maestras, donde una de ellas (J1Y2) que se encontraba como especialista en Educación Física en el aula (J1) y tutora en la clase (J2) llegó a confirmar que los resultados en su tutoría eran mucho más relevantes, ya que fue donde la metodología del aprendizaje cooperativo tuvo mayor continuidad. Pero nos faltaría ver si se produce en todos los casos cuando el claustro de profesores de un mismo centro acepta en reto.

En cuanto a otra de las líneas que nos ha quedado pendientes, se relacionan con el número de observaciones realizadas por el investigador y las reuniones de investigación-acción que permitieron atender la formación de las maestras en el aprendizaje cooperativo. Para haber adquirido un óptimo aprendizaje lo suyo hubiera sido que las reuniones acontecidas con las docentes estuvieran organizadas por lo menos dos veces por semana a principio de curso e ir reduciéndolas a medida que avanza el proyecto para ganar autonomía. La oportunidad de las maestras (N1) y (N2) a la hora de viajar juntas, prácticamente todos los días, les hacía dialogar en relación a ciertos temas que habían reflejado en sus diarios. Sin embargo, en muchos de esos momentos no contaban con la presencia de la maestra (J1Y2) y del investigador puesto que nos encontrábamos en otras localidades del CRA. Igualmente, durante el tercer trimestre al investigador le destinaron a otro centro de la comunidad, por lo que era complicado cuadrar un día a la semana en el que pudiéramos juntarnos los cuatro docentes. Por tanto, una primera línea de trabajo estaría enmarcada en la formación exhaustiva del aprendizaje cooperativo y sus consecuencias.

Nos encontramos que nuestro estudio cuenta con la presencia de un alumnado diferente en edad, nivel curricular y procedencia cultural. Del mismo modo que hemos redactado aquellas situaciones en los que la participación cooperativa entre alumnos de mayores capacidades y aquellos con ciertas dificultades en el aprendizaje beneficiaban los resultados académicos y sociales de todo el grupo, de forma recíproca. Así, otra posible indagación se encuentra relacionada en la aplicación del aprendizaje cooperativo y la promoción, desde la socialización, del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sin la necesidad de que salga del aula de referencia.

También sería interesante observar cuáles y por qué son las estructuras de aprendizaje cooperativo de mayor eficacia para cada uno de los contextos. En nuestro caso, planteamos el marcador colectivo y el puzzle de Aronson como las dos técnicas de aprendizaje cooperativo de mayor relevancia en las localidades. Pero el estudio de las demás estructuras cooperativas también podría establecer avances superiores en la autonomía, la socialización o la responsabilidad del alumnado como sucedió con estos casos.

Por otra parte, hemos podido comprobar que la labor de un docente en un aula multigrado requiere la concienciación de organizar continuas flexibilizaciones en las agrupaciones y abordar los contenidos de forma integrada con respecto al grupo clase. En este sentido, una interesante investigación sería elaborar una única programación didáctica conjunta en objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pero adaptada por ciclos que favorezca la confección de actividades organizadas por una metodología de origen cooperativo, capaz de incentivar la ayuda tutorizada entre los grados superiores y los inferiores.

Por última instancia, la investigación también trato de enseñar a las maestras la necesidad de interpretar lo que sucede en el aula y nos llevara a buscar cuales son las alternativas que traten de mejorar lo que estábamos trabajando o en lo que nos habíamos equivocado. Por tanto, el mayor interés para continuar este proyecto es que se configuren nuevos estudios que contrasten la viabilidad, la aplicación y el desarrollo del aprendizaje cooperativo en éste y otros contextos educativos.

Un día me preguntaron en la calle: -¿qué profesión estudió usted?- Y yo le conteste: -Magisterio de Educación Física-.

Esa persona mirándome con extraña expresión en su rostro se rió y dijo en voz baja: -que profesión tan fácil, se la pasan jugando con niños-.

Con mi cara bien alta le dije con firmeza, -si soy Maestro de Escuela, no trabajo en empresas pero sí en un espacio donde se promueven conocimientos y relaciones.

No soy empresario, no tengo horario de trabajo, a cualquier hora planifico para que obtengan el mejor de los aprendizajes, no solo motrices, sino también cognitivos, afectivos y sociales.

No soy monitor de ocio, porque no juego con el alumnado, pero participo en la construcción de su aprendizaje más vivo y creativo.

No soy jefe de los estudiantes, pero por suerte en ocasiones nos convertimos en esas personas con las que pasan un valioso tiempo de su vida.

No soy psicólogo, pero podemos hacer que algunos niños crean en sí mismos.

No soy doctor, pero resulta necesario diagnosticar los problemas en estos jóvenes.

No soy arquitecto para construir edificios, pero es fácil construir valores desde la escuela.

No juego con plastilina, pero moldeamos sus primeros sueños, actitudes, expectativas y aspiraciones.

No discrimino, porque intentamos dar amor a todos por igual-.

Con todo ello, me di cuenta que para ser maestro antes había pasado por las manos de otros compañeros artesanos más antiguos y por suerte vi que existían las segundas oportunidades. Para creer, soñar, para ser lo que uno quiere, sin lugar a dudas necesitamos un maestro o una maestra previamente en nuestras vidas. ¡Enseñemos en las escuelas con este mensaje de optimismo y de ilusión que es nuestra profesión!

(Adaptación de un relato anónimo)

CAPÍTULO IX: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo Alcalde, J. E. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos o la perplejidad ante un sistema social y escolar instalado en la contradicción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 55-76.
- Abós Olivares, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones. ¿Tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35, 83-90. Recuperado de http://www.uniovi.net/zope/institutos/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i8/083_pdfsam_AulaAbierta_35_2007.pdf
- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., Kouros, C., Farrell, M., & D'Apollonia, S. (1994). Genetic, Social and General Psychology. *Journal Monographs*, 120, 329-346.
- Adell, J. A. (2006). La enseñanza de la Educación Física en la Provincia de Huesca. En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 107-114). Madrid: Miño y Dávila.
- Adeyemi, B. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo y las estrategias de resolución de problemas en el rendimiento de

estudiantes del primer ciclo de Secundaria en Ciencias Sociales. *EOS: Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, 691-708. Recuperado de http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/566/2/Art_16_181_spa.pdf

Aguado Odina, T. (1996). Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 29-46.

Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Education*, 22, 39-57.

Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 44-49.

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership and Management*, 32, 197-213.

Ainscow, M., Farrel, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 211-229.

- Albericio, J. J. (2000). Las agrupaciones flexibles. Reflexión crítica desde la experiencial. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 54-57.
- Allan, S. D. (1991). Ability-grouping research reviews: what do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48, 60-65.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Alumnos de la escuela de Barbiana. (1996). *Carta a una maestra*. Madrid: PPC.
- Álvarez Méndez, J. M. (1996). Yo también quiero ser eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 78-82.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvarez Vilca, E., Huayna Ternero, L. B., Lipe Ticona, O., & Limaymata Torres, W. (2013). *Teoría general de enseñanza*. Perú: Universidad Nacional de San Agustín. Recuperado de <http://www.slideshare.net/namedwin/el-conductismo-27627781>
- Ander-Egg, E. (1992). *Apuntes para una historia de trabajo social*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1997). *El trabajo en equipo*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Angulo Rascó, J. F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad, 10*, 91-129.
- Angulo Rascó, J. F., & Vázquez Recio, R. M. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Antolín de la Fuente, Á. (2005). Intentando transformar las prácticas de educación física que no me convencen. Relato de una iniciación en la profesión. *Cuadernos Pastopas, 2*, 4-14.
- Antolín de la Fuente, Á., Barba Martín, J. J., & Martín Pérez, G. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *Revista de Educación Física para la Paz, 7*, 3-11. Recuperado de <http://www.lapeonza-ne.unlugar.com/peonza-ne7.pdf>
- Antúnez, S., & Gairín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- Apple, M. W. (2011). Rightist education and godly technology: Cultural politics, gender, and the work of home schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 1*(1), 5-33. Recuperado de <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/remie/article/view/74/49>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Armengolt Herrera, L. V. (2001). El juego cooperativo como estrategia para favorecer el desarrollo de competencias para la convivencia. *La Peonza*, 6, 73-85.
- Arnaiz, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2003). *Guía de autoevaluación de contextos interculturales de Educación Secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://guia.murciadiversidad.org>
- Arnáiz, P. (2004). La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7, 15-35.
- Arnáiz, P. (2008). *Seguimiento de las actuaciones socioeducativas en la acogida e integración de inmigrantes en la Región de Murcia* (Memoria final de Investigación). Murcia: Consejería de Política social mujer e inmigración de la Región de Murcia.
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., & Dean, C. B. (2005). A look at the condition of rural education research: setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20, 54-68. Recuperado de <http://www.jrre.psu.edu/articles/20-6.pdf>
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. California: Sage Publications.
- Aronson, E., & Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior and academic performance. En L. Bickman (Ed.), *Applied social psychology annual* (pp. 163-196). Beverly Hills: Sage.
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5, 117-135.
- Ashley, C., & Maxwell, S. (2001). Rethinking rural development. *Development Policy Review*, 19, 365-425.

- Atkinson, P. (1991). Supervising the text. *International Journal of Qualitative Studies*, 4(2), 161-174. doi: 10.1080/0951839910040205
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York, NY: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 29(6), 4-9.
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 149-163). Barcelona: Inde.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1969). Social Learning Theory of Identificatory Processes. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 213-262). New York, NY: Rand McNally.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York, NY: General Learning Press. Recuperado de http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bandura, A., & Walter, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

- Bany, M. A., & Johnson, L. V. (1980). *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid: Aguilar.
- Barba Martín, 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 Martín, J. J. (2004). El maestro novel ante la preparación del curso. La búsqueda de la coherencia entre las consideraciones teóricas previas y su puesta en práctica. En V. M. López Pastor, C. Vélazquez Callado & R. Monjas Aguado (Coords.), *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas* (Cd-rom). Valladolid: La Peonza.
- Barba Martín, J. J. (2005). A quién educar y dónde educar en la escuela rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Cuadernos Pastopas*, 2, 45-51.
- Barba Martín, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Sevilla: M.C.E.P.
- Barba Martín, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 3-24.
- Barba Martín, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutiérrez Martín & L. Torrego Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).

- Barba Martín, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44. Recuperado de http://www.retos.org/numero_15/retos%2015-8.pdf
- Barba Martín, 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://retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Barba Martín, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En A. Maravillas Díaz & A. Giraldez Hayes (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Madrid: Graó.
- Barba Martín, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 2, 1-5. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13972402763.pdf#page=137
- Barba Martín, J. J., González Calvo, G., & Barba Martín, R. (2014). El Uso de los Diarios del Profesorado como Instrumento de Reflexión sobre la Acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63. Recuperado de [file:///C:/Users/Gonzalo/Downloads/2014-diaros%20reflexivos-REEFD%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Gonzalo/Downloads/2014-diaros%20reflexivos-REEFD%20(2).pdf)

- Barba Martín, J. J., Jiménez Moreno, J. L., & Martín Pérez, G. (2012). El proceso de investigación como aprendizaje continuo docente. En *Actas del VIII Congreso de actividades físicas cooperativas. Villanueva de la Serena (Badajoz), 2 de julio al 5 de julio de 2012. Valladolid: La Peonza.*
- Barba Martín, J. J., & López Pastor, V. M. (Coords.). (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.* Madrid: Miño y Dávila editores.
- Barba Martín, R. (2013). *Aplicación de una experiencia de Aprendizaje Cooperativo en una Comunidad de Aprendizaje.* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3442/1/TFG-B.278.pdf>
- Barberá, V. (1991). El agrupamiento de alumnos en los centros. *Apuntes de Educación, 41*, 2-5.
- Barley, Z. A., & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education, 22*, 1-16. Recuperado de <http://www.jrre.psu.edu/articles/22-1.pdf>
- Barreto, V. (1994). *El aprendizaje, enfoques y perspectivas.* Bogotá: Interamericana.
- Barrett, T. (2003). Using cooperative learning to increase performance and social behaviors os sixth grade physical education students. 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.*
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 88-102.

- Barrick, M. R., Bradley, B. H., & Colbert, A. E. (2007). The moderating role of Top Management Team interdependence: implications for real teams and working groups. *Academy of Management Journal*, 50, 544-557.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-79.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (2001). La defensa de las escuelas democráticas. En J. A. Beane & M. W. Apple (Eds.), *Escuelas democráticas* (pp. 99-107). Barcelona: Morata.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beckner, W. (1996). Improving rural teacher education. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 961-977). New York, NY: Association of Teacher Educators.
- BERA (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Recuperado de <http://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira Editores.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New directions for teacher assessment*. En N. J. Princeton (Ed.), *Proceedings of the 1988 ETS international conference* (pp. 39-68). Boston, MA: Educational Testing Service.
- Bermejo, V. (1994). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.

- Bernstein, B. (1971). Social class, language and socialization. En A. S. Abramson (Ed.), *Current trends in linguistics* (Vol. 12). London: Den Haag.
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21, 537-552.
- Bertely, M. (1994). Teoría y práctica etnográfica en educación. En F. Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 103-119). Barcelona: Graó.
- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. México: Morata.
- Bisquera, R. (1996). *Orientación psicopedagógica*. Madrid: Nacea.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa
- Blázquez, F. (1995). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En O. Sáenz (Coord.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 339-366). Alcoy: Marfil.
- Bleger, J. (2007). *Psicología de la conducta*. Argentina: Paidós.
- Blúmer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

- Boix Tomás, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- Boix Tomás, R. (2007). La escuela rural en Cataluña. Problemáticas, propuestas y retos de futuro. *Aula Abierta*, 35, 77-82.
- Bolam, R. (1995). Teacher recruitment and induction. En L. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of teacher education* (pp. 612-615). Oxford: Pergamon.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.
- Boronat Mundina, J., & Ruiz Ruiz, E. (2011). Alcance de la investigación en el aula en la formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 133-151. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_18_08.pdf
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En J. M. Brohm (Coord.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 57-82). Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo.
- Bousquet, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista de Educación*, 221, 3-8.
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15, 359-370. Recuperado de <http://cad.sagepub.com/content/15/3/359>
- Bridgeman, D. L. (1977). *The influence of cooperative, independent learning on role-taking and moral reasoning: a theoretical and empirical field study with fifth grade students*. Santa Cruz, CA: University of California-Santa Cruz.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships*. New York, NY: Rinehart and Winston.
- Brophy, J., & Good, T. (1991). *Looking in classroom*. New York, NY: Harper Collins.
- Brown, L., Nietupsky, J., & Hamre-Nieupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. En J. L. Ortega Matson (Ed.), *Recerca actual en integració escolar. Documents d'Educació Especial* (pp. 21-24). New York, NY: Allyn y Bacon.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (2012). What Psychology should study? *International Journal of Educational Psychology*, 1, 5-13. doi: 10.4471/ijep.2012.01
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Bulgarelli, M. B. (2003). Coordinar y organizar el trabajo grupal. Una investigación-acción en el aula. En A. Latorre (Coord.), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 109-119). Barcelona: Graó.
- Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bustos Jiménez, A. (2007a). Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, 35, 91-104.
- Bustos Jiménez, A. (2007b). La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción. *Perspectiva Cep*, 14, 129-159.
- Bustos Jiménez, A. (2007c). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11, 1-26. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711311>
- Bustos Jiménez, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 485-520.
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_19.pdf
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de->

educacion/articulosre352/re35216.pdf?documentId=0901e72b812342ce

- Bustos Jiménez, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro.
- Buxarrais, M. R. (1991). Aproximación a la educación moral y reforma curricular. En M. Martínez & J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Cabrera, A. (2003). *Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo*. Almería: Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Campos de Castilla. (1987). *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Narcea.
- Canário, R. (2008). Escola rural: de objeto social a objeto de estudio. *Santa María*, 33, 33-44.
- Carbonell i Sebarroja, J. (2007). Un día de lluvia en una escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 18-24.
- Caride Gómez, J. A. (1998). La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la construcción de una identidad en crisis. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 32-36.
- Carmena, G., & Regidor, J. R. (1984). *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2013). Becoming Critical Hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 35-43. Recuperado de

http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13929240332.pdf

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Casado Jurado, S. (2008). ¡¡¡Estamos un poco verdes!!! Hay que cambiar el color. *Libro de actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/39.pdf>
- Casanova, M. A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: Inde.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Cascón Soriano, P. (2004). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/ddu/resources/LocalContent/143/1/Lectura%2008.pdf
- Cassís Larraín, A. J. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, 3, 54-58. Recuperado de

http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_tol_pdf_docfor_09.pdf

- Castejón, E J., & López Ros, V. (1997). Iniciación deportiva. En E. J. Castejón (Coord.), *Manual del maestro especialista en educación física*. Madrid: Pila Teleña.
- Castro Silva, J., & Morgado, J. (2004). Support teacher's beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31, 93-106.
- Cela, J., & Palou, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 68-70.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1991). Applying the seven for good practice in undergraduate education. *New directions for teaching and learning*, 47, 124-135.
- Chocarro de Luis, E. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 12, 81-98.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Chorzempa, B. F., & Graham, S. (2006). Primary-Grade Teacher's Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 98, 529-541.
- Cid Fornell, F. (2009). *El Nuevo libro del maestro. Manual para novatos de infantil*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.

- Cohen, E. (1999). *Organizzare I gruppi cooperative. Rouli, funzioni, attività*. Gardolo, TN: Erickson.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 119-138.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., & Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coller, X. (2000). *Estudio de caso*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comer, J. (1993). *School Power: implications of an intervention project*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Conard, B. (1990). *Inservice workshop for Columbus*. Ohio: Public School Teachers.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. Mesa Rural. (1999). Tránsito desde una escuela rural a una urbana. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 49-51.
- Connell, R. W. (2008). Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado. En J. F. Angulo Rascó (Coord.), *Educación, Justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 49-68). Sevilla: Cooperación Educativa.

- Continente, A., Gol, R., & Guijarro, C. P. (1997). Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 57-58.
- Contreras, A. D., Molina, C., Domingo, M. P., & De la Rosa, O. (2003). El aprendizaje cooperativo y dialógico en la carrera de Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. En A. Latorre (Coord.), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 121-138). Barcelona: Graó.
- Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Contreras Domingo, J. (2009). Subjetividades en relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. En M. Mariguela, A. Camargo y R. M. Souza (Coords.), *Cotidiano escolar, resistencias contra o ideal de una escola sem conflito*. Campinas: Alínea.
- Contreras Domingo, J., & Pérez De Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo & N. Pérez De Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Corchón Álvarez, E. (2001). *La escuela rural andaluza*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Corchón Álvarez, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci.
- Corchón Álvarez, E., & Lorenzo Delgado, M. (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento*,

- formación e innovación en contextos problemáticos* (pp. 185-210). Granada: ICE Universidad de Granada.
- Corsaro, W. (1988). Discussion and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review*, 53, 879-894.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Curran, J. P. (1985). Social competence training. En H. A. Marlowe & R. B. Weinberg (Eds.), *Competence development* (pp. 102-135). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Curto Luque, C., Gelabert Udina, I., González Arévalo, C., & Morales Aznar, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative Learning: Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. Marymount College: New Forums Press.
- Dami Piemme, E. (2005). *Mi nombre es Stilton, Geronimo Stilton*. Madrid: Planeta.
- Dávila Sanabria, D. T., & Torres Merchán, N. Y. (2011). Ambientes de aprendizaje que contribuyen a la educación para la sostenibilidad: una experiencia en estudiantes de básica primaria. *Biografía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 4, 94-107.
- Davidson, N. (1990). *Cooperative learning in mathematics: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

- Das, J. P. (1994). *The Assessment of Cognitive Processes: The PASS Theory of Intelligence*. Boston, MA: Allyn Bacon.
- Dave, R. H. (1979). *Fundamentos de educación permanente*. Madrid: Santillana.
- De Haan M., & Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 49, 365-388.
- De la Caba, M. A. (2001). El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales. *Bordón*, 53, 7-19.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial del Estado nº 89, de 9 de mayo de 2007, pp. 9852 – 9896.
- Del Barrio Aliste, J. M. (1996). ¿Existe la escuela rural? *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 85-89.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Derry, S. D., Seymour, J., Steinkuehler, C., Lee, J. A., & Siegel, M. A. (2004). From ambitious vision to partially satisfying reality:

- An evolving socio-technical design supporting community and collaborative learning in teacher education. En A. B. Sasha, R. Kling & J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 256-295). Cambridge: Cambridge University
- Deutsch, M. (1949). A theory of competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: some theoretical notes. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-319). New York, NY: University of Nebraska Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. Nova Iorque: Henry Holt and Company
- Dewey, J. (1968). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Aguado, M. J. (1993). Educación y desarrollo de la tolerancia. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/014200230417.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Revista Educatio*, 22, 59-89. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/99/84>
- Díaz-Aguado, M. J., & Andrés, M. T. (1996). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Diccionario RAE 21 edición.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.

Ding, M., Li, X., Piccolo, D., & Kulm, G. (2007). Teacher interventions in cooperative-learning mathematics classes. *Journal of Educational Research*, 100, 162-175.

Dols, J. (2005). Reciclaje y materiales para la Educación Física en la escuela rural. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 87. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd87/rural.htm>

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0808110231A/7531>

Domjam, M., & Burkhard, B. (1986). *The principles of learning and behavior*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Dorado Murillo, G. P. (2011). Características del aprendizaje cooperativo en la ESO. Ejemplificación. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 9, 43-57. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3618427.pdf>

- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science, 13*, 105-122.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos, 29*, 97-113.
- Dubinsky, E., Mathews, D., & Reynolds, B. E. (1997). *Readings in cooperative learning for undergraduate mathematics*. Washington, DC: The Mathematical Association of America.
- Durkheim, E. (1996). *Sociologie et philosophie*. Paris: Presses.
- Durnston, J. (2004). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. *Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, 1*, 2-11. Recuperado de <http://www.oitcinterfor.org/banco-recursos-didacticos/inicio>
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo & F. Jordán de Urrés (Coords.), *Apoys, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A., & Milward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paula Chapman.
- Dyson, B. (1997). Research on cooperative learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 68*, 67-105.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 20*, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 69-85.

- Dyson, B. (2003). Using cooperative learning structures to increase middle school student's physical activity. 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.
- Dyson, B. (2010) La aplicación del aprendizaje cooperativo en E.F: la experiencia de Nueva Zelanda. En A. Fraile Aranda & C. Velázquez Callado (Coords.), *VII Congreso Internacional en Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Dyson, B., Hastie, P., & Linehan, R. N. (2010). The ecology of cooperative learning in an elementary school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 113-130.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial se sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Hernández & M. A. Meleo (Coords.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 175-190). Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educative. "Voz y quebranto". *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 9-18. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua y La Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G., & Simón Rueda, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con

- discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo & L. C. Pérez Bueno (Coords.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Echeita, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Elboj, C. (2000). Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información. *Revista de Educación*, 322, 59-68.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 177-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246003>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Equipo de Revista Docencia. (2012). Escuela Célestin Freinet de La Pintana: educando para la autonomía y la dignidad. *Reflexiones pedagógicas*: 46, 74-83. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20120617194011.pdf>

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.), *La investigación en la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. (1998). La educación Moral. En VVAA (Coords.), *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Escámez, J., & Ortega, P. (2005). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: NAU libres.
- Escudero, J. M. (2012). La colaboración docente una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En J. C. Torrego & A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 269-289). Madrid: Alianza.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, n° extraordinario*, 174-193.
- Esteban Bara, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe- Challenges and Opportunities*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de <http://www.euro-pean-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Re-port-EN.pdf>

- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120.
- Faber, C., & Shearron, G. (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.
- Fathman, A. K., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual review of applied linguistics*, 13, 127-140.
- Feito Alonso, R. (2004). La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos. En B. Mulet Trobat (Ed.), *Sociología de l'educació: cultura i pràctica escolar: les reformes actuals* (pp. 713-724). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Feldman, R. S. (1986). *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: University Press.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín Díaz, M. D., & Domínguez Sánchez, F. J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). Physical education student teacher's beliefs, interactive thoughts and actions regarding pupil misbehavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004a). La educación física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado & A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de educación física escolar* (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004b). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía y didáctica. En A. Fraile Aranda (Coord.),

- Didáctica de la educación física.* (pp. 315-330). Madrid: Escuela Nueva.
- Fernández-Balboa, J. M., & Muros, B. (2006). The hegemonic triumvirate - ideologies, discourses, and habits in sport and physical education: Implications and suggestions. *Quest*, 58, 197-221.
- Fernández González, A. (2011). La escuela inclusiva. Realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de educación*, 2, 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf>
- Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. *Valladolid: La Peonza Publicaciones. CD-R.*
- Fernández-Río, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 165-185). Barcelona: Inde.
- Fernández-Río, J.; Medina Gómez, J., & Garro García, J. (1998). Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: el Aprendizaje Cooperativo. *Aula*, 10, 275-283.
- Fernández-Río, J., & Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Ferrández Arenaz, A. (1997). La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular. En J. A. Torres (Coord.), *La innovación de la educación especial. Actas de las XIV Jornadas nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 13-31). Jaén: Universidad de Jaén.

- Ferrandis Torres, A. (1998). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: CIDE.
- Ferreiro, R., & Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Feu, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3, 1-13. Recuperado de <http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>
- Finkelstein, S., & Hambrick, D. C. (1996). *Strategic Leadership: top executives and their effects on organizations*. St. Paul, Minneapolis: West P.C.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Castro M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: las comunidades de aprendizaje. En *Actas del Congreso Internacional UEM. Actividad Física y Deporte en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: UEM.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fore, C., Riser, S., & Boon, R. (2006). Implications of cooperative learning and educational reform for students with mild disabilities. *Reading Improvement*, 43, 3-12.
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación. El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 139-157.

- Fraile, A. (2005). Desarrollo y evolución de la toma de decisiones en el futbolista. *Training y Fútbol*, 114, 26-33.
- Fraile, A., López Pastor, V., Ruiz Omeñaca, J., & Velázquez Callado, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- Franklin, B. (2007). *Autobiografía Benjamin Franklin*. Madrid: Mono Azul Editora.
- Freedman, M. (1967). *The student and campus climates of learning*. Washington, DC: Education and Welfare.
- Freinet, C. (1996). La escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. En C. Freinet (Coord.), *La escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas* (pp. 17-113). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1946).
- Freire, P. (1966). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* [Pedagogía da autonomia: Saberes necessários à prática educativa]. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16th ed.) [Pedagogía do oprimido]. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (1986). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fundación Jaume Bofill (2008). *Equitat, Excel·lència i eficiència educativa a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Gadotti, M. (2002). Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. *Revista CIAS*, 517, 501-511.
- Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes Labra & A. de la Herrán (Coords.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
- Galera, A. D. (2001). *Manual de didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructiva Moderada*. Barcelona: Paidós.
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 93-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147006.pdf>
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial, y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- García, C. (1987). Educación Física y escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 149, 20-24.
- García, C. (2000). *El juego como método de enseñanza de la matemática*. Caracas: CIEDMA.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

- García Gómez, M. S. (1994). Cómo trabajar en equipo con el diario de clase. *Kirirki*, 34, 80-85.
- García García, A. (2006). Aeróbic cooperativo. *La Peonza*, 1, 11-24. Recuperado de <http://www.terra.es/personal4/lapeonza/revistalapeonza.htm>
- García Martín, J. O. (2011). El desarrollo de la autoestima a través del área de EF y el reto cooperativo. ¡Puedes!. *La peonza revista digital*, 6, 39-49.
- García López, M. T. (1998). Escuela rural y comunidad. En C. Mir i Maristany (Coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 95-109). Barcelona: Graó.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS-ICCE.
- Gardner, H. (1998). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Garreta i Bochaca, J. (2001). La diversidad como problema. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 4, 161-175.
- Gibbons, S., & Black, K. M. (1997). Effect of participation in team building activities on the self-concepts of middle school physical education students. *Avante*, 1, 46-60.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Gil Sáenz-Hermúa, P. (2001). *Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas*. Sevilla: MCEP.

- Gillies, R. M. (2006). Teacher's and student's verbal behaviours during cooperative and smallgroup learning. *British Journal of Educational Psychology*, 2, 271-287.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The journal of special education*, 34, 19-27.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2006). Ten Australian elementary teacher's discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *Elementary School Journal*, 5, 429-452.
- Gilly, M., Blaye, A., & Roux. J. P. (1988). Elaboración de construcciones cognitivas individuales en situaciones sociocognitivas de resolución de problemas. En G. Mugny & J. A. Pérez (Coords.), *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 84-90.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas. En VVAA. (Coords.), *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Ginsburg, B., Marika, D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A metaanalytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peerassisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, 732-749.
- Giroux, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76.

- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2007). Academic repression in the first person: The attack on higher education and the necessity of critical pedagogy. *The Advocate*, 2, 15-24.
- Giroux, H. A. (2012). The post-9/11 militarization of higher education and popular culture of depravity: Threats to the future of American democracy. *International Journal of Sociology of Education*, 1(2), 27-53.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gómez, S. (2004). *Nueva ruralidad: notas para el debate*. Santiago de Chile: Mesa redonda Desarrollo Rural en el Chile de hoy. Un desafío para la superación de la pobreza.
- Gómez Oviedo, (2002). La Educación Física en escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 9, 20-28.
- Gómez, J., La Torre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, F. (1997). *La enseñanza de la matemática: proposiciones didácticas*. Caracas: IMPREUPEL.
- González, F. (2004). Cómo desarrollar clases de matemática centrada en resolución de problemas. *Cuaderno de Educación*, 5, 45-86.

- González Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente de Educación Física: Análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personal y de su propia práctica*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>
- González González de Mesa, C., Cecchini Estrada, J. A., Fernández-Rio, J., & Méndez Jiménez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula abierta, 1*, 27-28. Recuperado de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i10/029_pdfsam_Aula_Abierta_36__1_2__Jun_Dic_08.pdf
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman.
- González Peña, P. J., & Valle Lorenzo, M. C. (2006). La educación en valores desde el área de Educación Física: una propuesta práctica para la Educación Primaria. *Revista digital, 101*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd101/valor.htm>
- González Sena, J. (1961). *Escuelas rurales*. Barcelona: Graó. Recuperado de http://www.educacionrural.org/?page_id=764
- González-Vallinas, P., Oterino, D., & San Fabián, J. L. (2007). Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 11*, 115-132.
- Goudas, M., & Magotsios, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of applied sport psychology, 21*, 356-364.
- Gracia, F. (2002). La Educación Física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 9*, 48-58.

- Graser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Nueva York, NY: Aldine de Gruyter.
- Grassl, R., & Mingus, T. T. (2007). Team teaching and cooperative groups in Abstract Algebra: Nurturing a new generation of confident mathematics teacher. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38, 581-597.
- Gregory, T. (1992). *Small is too big: Achieving a critical anti-mass in the high school. Source book on school and district size, cost, and quality*. Minneapolis, MN: Minnesota University.
- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64, 32-34.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grineski, S. (1998). Conflict reduction through cooperative learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 5-26.
- Gröben, B. (2005). Wirkungen des Kooperativen Lernens im Spiegel der Unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 29(6), 48-52.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la Educación Física y el deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 51, 100-108.

- Habermas, J. (1990). Morality, Society and Ethics. *An Interview with Torben Hviid Nielsen. Acta Sociologica*, 2, 93-114.
- Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. (vol. I)*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista. (Vol. II)*. Madrid: Taurus.
- Hambrick, D. C. (1994). Top Management Groups: a conceptual integration and reconsideration of the Team label. *Research in Organizational Behavior*, 16, 171-213.
- Hambrick, D. C. (1997). Corporate coherence and the management team. *Strategy and Leadership*, 9, 25-29.
- Hammer, D., & Wildavsky, A. (1990). La entrevista semiestructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, 4, 23-61.
- Hargreaves, A. (1996). *Cultura, profesorado y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Madrid: Octaedro.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.

- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Havelock, R. G. (1971). The Utilization of Education Research and Development. *British Journal of Educational Technology*, 2, 84-98.
- Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1977). *Solving educational problems. The theory and reality of innovation in developing countries*. Geneve: UNESCO-OIE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000297/029794eo.pdf>
- Henz, H. (1967). *Tratado de pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- Hernández Sánchez, C., & Olmo Pintado, M. (2004). Diversidad cultural y educación: La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En M. I. Vera Muñoz & D. Pérez i Pérez (Coords.), *Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1449184&orden=63815
- Herzog, W. (1992). La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral. *Revista de Educación*, 297, 47-72.
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!* Barcelona: Destino.
- Hessen, J. (2005). *Teoría del Conocimiento*. México: Porrúa.
- Hijzen, D., Boekaerts, M., & Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, student's goal preferences and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1, 9-21.

- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into practice*, 41, 47-52.
- Hopkins, D. (1987). *La investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens. A situational analysis of routine knowledge use in schools. *Science Communication*, 4, 478-510. doi:10.1177/0164025983004004002
- Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. *XIII Conferencia Anual De La A.T.E.E.* Barcelona.
- Iborra, M., & Dasí, A. (2009). ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos. *Revista de Innovación Educativa de la Universidad de Valencia*, 3, 29-38.
- Imbernón, F. (1994a). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F., Alonso, M. J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández Fernández, I., Revenga, A., & Ruiz de Gauna, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de*

- formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Barcelona: Graó.
- INCLUD-ED (2008). *Actions for success in school in Europe.* Recuperado de <http://www.ub.edu/includ-ed/>
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.* Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- INCLUD-ED Consortium (2012). Final INCLUD-ED Report. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education.
- Ingvarson, L. (1987). *Models of inservice education and their implications for profesional development policy.* Paper presented at a conference on Inservice Education. Trends of the Past, Themes for the Future. Australia.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas.* Reimpresión de la edición de 1968. Madrid: Morata.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia.* Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles.* Bilbao: Bakeaz.
- Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of management journal*, 44, 238-251.
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial studies. *Exceptional children*, 69, 279-292.

- Jiménez, J. (1993). Chequeo a la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 87-102.
- Jiménez Valverde, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1221Jimenez.pdf>
- Johnson, D. W. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes. En J. McMillan (Ed.), *Social psychology of school learning*. New York, NY: Academic Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Joining together. Group theory and group skills*. Englewood: Prentice.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1982). Effects of cooperative learning experiences on interpersonal attraction between handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 116, 211-219.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). Effects of cooperative competitive and individualistic learning experiences on cross-handicap relationships and social development. *Exceptional Children*, 49, 323-328.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Student-student interaction: ignored but powerful. *Journal of Teachers Education*, 36, 22-26.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987a). *Learning together and alone*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987b). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Using cooperative learning in math. En N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics: A handbook for teachers* (pp. 103-125). New York, NY: Addison-Wesley.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. São Paulo: Aique.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, social and general psychology monographs*, 131, 285-358.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38, 365-379. Recuperado de <http://www.co-operation.org/wp-content/uploads/2011/01/ER.CL-Success-Story-Pub-Version-09.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-145.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & 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., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Maruyama, G., Nelson, O., & Skon, L. (1981). Effect of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teacher's personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3, 47-62.
- Jordan Sierra, J. A. (1996). La interculturalidad en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 71-84. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/759420.pdf
- Jover, G. (2000). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2, 92-119.
- Juárez, H. M. (2011). Marco teórico, profesional y legal. En Ministerio de Educación de España. (Coord.), *Estudio sobre la innovación educativa en España* (pp. 21-53).
- Juez Bengoechea, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación primaria. (Re) construyendo la expresión corporal mediante la

- dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La peonza*, 6, 3-21.
- Kagan, S. (1985). Classroom structural bias. Impact of cooperative and competitive classroom structures on cooperative and competitive individuals and groups. En VV.AA. (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York, NY: Plenum.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kanfer, F., & Phillips, J. (1980). *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. México: Trillas.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Königsberg: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/93797505/Immanuel-Kant-Pedagogia>
- Ke, F., & Grabowski, B. (2007). Gameplaying for Maths learning: Cooperative or not? *British Journal of Educational Technology*, 38, 249-259.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1969). Group problem solving. En G. Linzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 41-101). Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., & Fitzclarence, L. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerr, N., & Bruun, S. (1981). Ringelmann revisited: alternative explanations for the social loafing effect. *Personality and social psychology bulletin*, 7, 224-231.
- Kerr, N., & Bruun, S. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of personality and social Psychology*, 44, 78-94.
- Kincheloe, J. L. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática. En J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg & L. E. Villaverde (Coords.), *Repensar la inteligencia* (pp. 19-40). Madrid: Morata.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum: Introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Kirk, G. (1991). Criterios para el diseño curricular desde la perspectiva de la Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 35-43.
- Kirk, T. (1999). Celebrating diversity through cooperative learning and social skills. *Irish Educational Studies*, 18, 75-90.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. En H. Estevenson (Ed.), *Child Psychology. 62 Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13, 303-310. doi: 10.1080/13803610701640235

- Korthagen, F., & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Research*, 28, 4-17. doi: 10.3102/0013189X028004004
- Kovac, J. (1996). Ethics in the Science Curriculum. Proceeding of Conference on Values in Higher Education: Ethics and the College Curriculum: Teaching and Moral Responsibility. University of Tennessee. Recuperado de <http://funnelweb.utcc.utk.edu/%7Eagb/ethica/>.
- Kumpulainen, K., & Kaartinen, S. (2000). Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making. Processes and conditions for learning. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 321-454.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165. Recuperado de <http://wiki.ggc.edu/images/5/5d/LadsonBillings-ButThatsJustGoodTeaching.pdf>
- Lago, J. R., Pujolàs Maset, P., & Naranjo M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Revista Aula*, 17, 89-106.
- Lakin, M. (2004). La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. En D. Atchoarena & L. Gasperini (Coords.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (pp. 81-192). Roma: FAO-UNESCO.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social Psychology*, 37, 822-832.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lazerson, M. (1983). The Origins of Special Education. En J. Chambers & W. Hartman (Eds.), *Special Education Policies. Their History, Implementation and Finance* (pp. 15-47). Filadelfia: Temple University Press.
- Learreta Ramos, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 8(1), 1-4.
- Lee, C., Ng, M., & Jacobs, G. M. (1997). Cooperative learning in the thinking classroom: research and theoretical perspectives. Ponencia presentada el 7th International Conference Of Thinking. Singapur: 1 al 6 de junio.
- León, B. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- León, B., & Felipe, E. (2010). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35428.pdf?documentId=0901e72b811e1d44>
- León, B., & Latas, C. (2006). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 151-159.
- León del Barco, B., Gonzalo Delgado, M., & Vicente Castro, F. (2004). Factores interpersonales que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo. *Ciencia Psicológica*, 9, 79-92.

- Leontiev, A. N. (1973). Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental. En A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky (Coords.), *Psicología y pedagogía* (pp. 81-98). Sevilla: Akal
- Levin, H. M. (1994). *Accelerated schools after eight years*. Palo Alto: Stanford University. Accelerated Schools Project.
- Levin, H. M. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problem. *Journal of Social Issues*, 2, 34-47. Recuperado de http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf
- Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de carácter personal
- Linares, P. L. (2000). Educación física y necesidades educativas especiales: posibilidades y limitaciones. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 60, 13-19.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Llopis, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Revista Crítica*, 972, 2-17. Recuperado de <http://www.revista-critica.com/articulos.php?id=2647>
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- López, G., & Acuña S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Revista Inventio Narraciones de la Ciencia*, 37, 28-37.
- López, G., & López, M. B. (2003). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis (Argentina): 18 al 20 de septiembre de 2003. Recuperado de http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lopez%20y%20Otros.pdf
- López Pastor, V. M. (Coord.) (1999a). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Segovia: Pastopas-Librería Diagonal.
- López Pastor, V. M. (1999b). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de caso en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la Educación Física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 9, 72-90.
- López Pastor, V. M. (2003). *La Educación Física, su didáctica y los marcos de racionalidad curricular. Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- López Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 221-232.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2005). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas

- colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Revista digital EFdeportes*, 90, 1-1. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>
- López Pastor, V. M. (2006a). *La evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (2006b). La escuela rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física. En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la escuela rural: Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 29-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2006c). *La Educación Física en la escuela rural: Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2006d). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M., & Gómez García, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y el Deporte*, 7, 69-86. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>
- López Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., & García Pérez, E. (2005). Doce años de investigación-acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la

- formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (90).
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., López Pastor, E., Gonzalo Arranz, L. A., Martín Cardiel, C., & González Badiola, J. (2006). La escuela rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física. En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 31-54). Madrid: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Manrique, J. C., Barba Martín, J. J., & 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, 457-477.
- López Pastor, V. M., Pérez Brunicardi, D., & Monjas Aguado, R. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- Loreman, T., Forlin, Ch., & Sharma, U. (2007). An International Comparison of Preserves Teacher's Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly Fall*, 27, 63-84. Recuperado de <http://www.dsq-sds.org>.
- Lozoya, X. (2003). *El ruso de los perros*. Colombia: Colciencias.
- Luque Lozano, A. (1989). Dialogar, comprender, aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 8-13.
- Luria, A. R., Leontiev, A. N., & Vygotsky, L. S. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal

- Macedo, D. (1994). Nuestra cultura común una pedagogía engañosa. En M. Castells Oliván, R. Flecha García, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Coords.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 129-164). Barcelona: Paidós Educador.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild academic handicaps: academic and social outcomes. *Review of educational Psychology*, 53, 519-569.
- Manning, M. L., & Lucking, R. (1993). Cooperative Learning and Multicultural Classrooms. *The Clearing House*, 63, 12-16.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marcelo García, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.
- Marchesi, A. (1983). El desarrollo moral. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 351-387). Madrid: Alianza.
- Margalef García, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118080.pdf

- Margalef García, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402.
- Márquez, D. (2002). *Nuevos horizontes en el desarrollo rural*. Madrid: Akal.
- Martín Pérez, G. (2012a). *La socialización del alumnado mediante la utilización de Aprendizaje Cooperativo en una calse de Educación Física*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1026/1/TFM-B%208.pdf>
- Martín Pérez, G. (2012b). *Perspectivas de un docente sobre la aplicación del Aprendizaje Cooperativo en el área de Educación Física*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1088/1/TFG-B.28.pdf>
- Martínez, J. (2001). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 78-83.
- Martínez, M. (1992). El estado de la cuestión. En *cuadernos de pedagogía*, 201, 8-11.
- Martínez, M., Aroca, J. A., & Barranco, J. M. (1993). El proyecto educativo en las escuelas rurales. Convivencia y significado. *Aula de Innovación*, 12, 11-12.
- Martínez, M., & Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.

- Martínez González, A., & Gómez Gutiérrez, J. L. (Coords.). (2013). Escuelas inclusivas singulares. Madrid: Grupo 5.
- Mastin, M. (2007). Storytelling + Origami = Storigami Mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 14, 206-212.
- Maté Celleja, M. (1996). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 51-56.
- Matthews, M. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership*, 50, 48-50.
- McCourt, F. (2006). *El profesor*. Madrid: Maeva.
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18, 435-452.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination, process theory, pedagogy and action research*. New York, NY: Routledge.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McMaster, K. N., & Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezck's review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17, 107-117.
- McMillan, J. H., & Schumacher, R. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.

- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones.
- MEC (1992) *Materiales para la Reforma*. Primaria. Educación Física. Madrid: servicio de publicaciones.
- MEC (1999) Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de carácter personal. Boletín Oficial del Estado nº 298, de 14 de diciembre de 1999, pp. 43088-43099. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>
- MEC (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- MEC (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Medrano Samaniego, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutora entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 177-186. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117874.pdf

- Medrano Samaniego, C., & De La Cava, M. A. (1994). A model of intervention for Improving Moral Reasoning and Experimental in the Basque Country. *Journal of Moral Education*, 23, 427-437.
- Megyeri, K. (2005). Chocolate caliente para el alma de los maestros. En J. Canfield & V. Hansen Mark (Coords.), *Chocolate caliente para el alma de los maestros*. New York, NY: Atlántida.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merton, R. K. (1968). *Sociology. Social Structure*. New York, NY: Free Press.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.
- Miller, A. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquets.
- Miller, A., & Peterson, D. (1989). *Intervenciones pedagógicas de los iguales. Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Miller, A., Burke, L., & Glick, W. (1998). Cognitive diversity among upper-echelon executives: Implications for strategic decision processes. *Strategic Management Journal*, 19, 39-58.
- Mínguez, N. (2009). Aprendizaje colaborativo. Tres experiencias desde las Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, 15, 115-124. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_15.html
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona).

- Monjas Aguado, R. (Coord.). (2007). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montoro Cabrera, C. (2009). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza. *Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, Caleidoscopio*, 2, 67-76. Recuperado de http://revista.cepjaen.es/pdf/resena_02.pdf
- Moodley, K. A. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada. Des espoirs aux réalités. En F. Quellet (Ed.), *Éducateurs* (pp. 187-222). Institut québécois de recherche sur la cultura.
- Moon, J. A. (2004a). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Moon, J. A. (2004b). *Reflection in learning & professional development* (2ª Ed.). Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals. A handbook for reflective practice and professional development* (3ª Ed.). New York, NY: Routledge Falmer.
- Moral Pérez, M. E., & Villalustre Martínez, L. (2007). Herramientas de la WEB 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural. *Aula Abierta*, 35, 105-116.
- Moriña Díez, A., & Puente Bautista, D. (2000). La atención a la diversidad en contextos de apoyo. *Aula abierta*, 75, 135-148.
- Mugny, G., & Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Navarro Barba, J. (2002). Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 329, 127-160.

- Negro Moncayo, A., Torrego Seijo, J. C., & Zariquiey Biondi, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo: resultados de las investigaciones sobre su impacto. En J. C. Torrego Seijo & A. Negro Moncayo (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 47-76). Madrid: Alianza Editorial.
- Neill, S. (2005). *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Nelson, J. R., Johnson, A., & Marchand-Martella, N. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: a comparative analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 53-62.
- Nelson-Legall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking. En R. Hertz-Laza & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- OCDE (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/39676364.pdf>
- Olson, J. (1982). Classroom Knowledge and curriculum change: An Introduction. En J. Olson (Ed.), *Innovation in the Science Curriculum*. Londres: Crom.
- Omeñaca Cilla, R., & Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). La cooperación como marco para las habilidades sociales y para la prosocialidad. En R. Omeñaca Cilla, E. Puyuelo Omeñaca & J. V. Ruiz Omeñaca (Coords.), *Explorar, jugar, cooperar: Bases teóricas y unidades didácticas para la Educación Física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación* (pp. 79-90). Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca Cilla, R., Puyuelo Omeñaca, E., & Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la Educación Física escolar abordadas desde*

- las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- Onrubia, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 65-70.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*.
- Opertti, R., & Belálcazar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas*, 28, 149-179. Recuperado de <http://www.ibe.UNESCO.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- Orden EDU/491/2012, de 17 de junio, por la que se concretan las medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito de los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-491-2012-27-junio-concretan-medidas-urgentes-raci>
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (2001). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Popular.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega Prieto, M. A. (1994). Escuela rural o escuela en lo rural. Algunas anotaciones sobre una frase hecha. *Revista de Educación*, 303, 211-238.
- Ortega Prieto, M. A. (1995). *La parienta pobre: (significante y significados de la "escuela rural")*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, D.L.

- Oskamp, S. (1984). *Applied Social Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (1994). Psicología social de la educación y formación del profesorado. *En Actas del V Seminario Psicología na Formação de Professores e outros Agentes Educativo*. Évora.
- Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning: comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8, 68-74.
- Parrilla, M. A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Londres: Oxford University Press. (Traducción 1929, Morata).
- Pérez, J. M., & Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- Pérez Gómez, Á. (2000). El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información. En L. del Carmen (Coord.), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación* (pp. 49-65). Girona: Universidad de Girona.
- Pérez Gómez, Á. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 66-70.
- Pérez Pueyo, Á. (2004). Interdisciplinariedad, Actitudes, la Educación Física y entorno natural: un viaje inolvidable. *Congreso Internacional: La Actividad Física en el Medio Natural en la Educación Física Escolar. Universidad de Valladolid (Palencia)*. *Actas del Congreso*. CD-rom.

- Pérez Pueyo, Á. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. (Tesis doctoral, Universidad de León).
- Pérez Pueyo, Á. (Coord.). (2010a). *El fútbol a través del estilo actitudinal. La evaluación formativa*. León: Alpe.
- Pérez Pueyo, Á. (2010b). *El estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEIP.
- Pérez Pueyo, Á., & Casanova Vega, P. (2007). Características psicopedagógicas de los alumnos de 6 a 12 años en función de las cinco capacidades que desarrollan de manera integral al alumno. *Revista Digital*, 109, 15-27.
- Pérez Pueyo, Á., Feito Blanco, J., Casanova Vega, P., & Vega Cobo, D. (2007). *Temario LOE de oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria: Educación Física*. Volumen 1. León: Alpe.
- Pérez Pueyo, Á., Julián, J. A., & López Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior (EEES). En V. M. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- Pérez Sánchez, A. M., López Alacid, M. P., & Poveda Serra, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de documentación*, 12, 209-220. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=63511932011>

- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Sostoa, V., & Martínez, B. (1995). Hacia un modelo comprensivo de las estructuras grupales diseñadas en el aula, como estrategias de educación de la diversidad. En *Actas del XII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Granada.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perroun, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1970). *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pijls, M., Dekker, R., & Van Hout Wolters, B. (2007). Reconstruction of a collaborative mathematical learning process. *Educational Studies in Mathematics*, 65, 309-329.
- Pineda Arroyo, J. M. (1987). La teoría de sistemas y la innovación educativa. *Estudio Pedagógico*, 19, 67-73.

- Pliego Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Revista Educación Digital: Hekademos*, 8, 63-76.
- Polvi, S., & Talama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 20-52.
- Ponce de León Elizondo, A., Torroba Santa María, M. T., & Bravo Sáinz, E. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 3, 315-348.
- Pons, R. M., González Herrero, M. E., & Serrano J. M. (2008). Aprendizaje cooperativo en matemáticas: Un estudio intracontenido. *Anales de psicología*, 24, 253-261. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/08-24_2.pdf
- Porlán Ariza, R., & Martín Toscano, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editora.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prat, M. (2003). El tratamiento de los contenidos actitudinales en la escuela. En M. Prat & S. Soler (Coords.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 51-62). Barcelona: INDE.
- Pratt, D. (1986). *On the merits of multiage classrooms. Research in Rural Education*, 3, 111-115.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

- Prieto Saborit, J. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 49 (4), 1-8.
- Pujolàs Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Pujolàs Maset, P. (2012a). La cooperación, una competencia básica para la vida. En C. Velázquez Callado (Coord.), *VIII Congreso Internacional en Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 4-13). Valladolid: La Peonza.
- Pujolàs Maset, P. (2012b). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30, 89-112. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>
- Pujolàs Maset, P., & Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals & M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs Maset, P., Lago, J. R., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 207-218. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/744/311>
- Putnam, J. W. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall.
- Putnam, J. W. (2009). Cooperative learning for inclusion. En P. Hick, P. Farrel & R. Kershner (Eds.), *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (pp. 81-96). New York, NY: Routledge.

- Querrien, A. (2005). *L'école mutuelle. Une Pédagogie trop efficace*. Paris: Empêcheurs de Penser en Rond.
- Quinn, M. M. (2002). Changing antisocial behavior patterns in young boys: a structured cooperative learning approach. *Education and treatment of children, 25*, 380-395.
- Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Revista Aula de Innovación Educativa, 126*, 72-85.
- Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Uteha.
- Resolución de 30 de agosto de 2013, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se establecen orientaciones pedagógicas que permitan llevar a cabo acciones de refuerzo y consolidación de la competencia lingüística orientadas al incremento de las destrezas de expresión oral y de expresión escrita en lengua castellana, en los centros que impartan enseñanzas de educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León nº 174, de 10 de septiembre de 2013, pp. 61830-61853. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/en/resumenbocyl/resolucion-30-agosto-2013-direccion-general-politica-educat>
- Resolución de 30 de agosto de 2013, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se establecen orientaciones pedagógicas y se determinan las actuaciones, dirigidas a fomentar la cultura emprendedora, que los centros sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León nº175, de 11 de septiembre de 2013, pp. 62082-62096. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/resolucion-30-agosto-2013-direccion-general-politica-educ-1>
- Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

- Ríos, M. (1993). Mundo Rural y escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 5-10.
- Rivas, F. (1997). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Rivlin, L., & Wolfe, M. (1985). *Institutional Settings in Children's Lives*. Nueva York, NY: Wiley.
- Robertson, L., Davidson, N., & Dees, R. (1994). Cooperative learning to support thinking, reasoning, and communicating in mathematics. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 245-266). London: Greenwood Press.
- Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. United Kingdom: Wiley.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Escuela de Investigación y de Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional.
- Rodin, J. (1985). The application of social psychology. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 805-881). Nueva York, NY: Random House.
- Rodríguez Aparicio, G. (2009). Espacio de juego y aprendizaje. *Hekademos, Revista Educativa Digital*, 3, 125-140. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/03/Hekademos_N3.pdf
- Rodríguez Gimeno, J. M. (2002). Una experiencia orientada hacia la creatividad: actividades cooperativas con combas. *La Peonza*, 1, 47-54.
- Rodríguez Gimeno, J. M., & De la Puente Fra, E. (2004). Una experiencia orientada hacia la creatividad: actividades

- cooperativas con combas. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 14, 44-56.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Gómez, J. M. (2010). El maestro y las instituciones educativas. *Revista Participación Educativa*, 14, 171-179. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_12.pdf
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, (4), 1-29. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Rodríguez López, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- Rodríguez Navarro, H., & García Monge, A. (2008). Proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos a través de análisis de las relaciones sociales establecidas por los iguales. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 21, 181-192. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3002664.pdf
- Rodríguez Navarro, H., & Torrego Egado, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela*. Valladolid: Grupo Acoge, Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Navarro, H., Torrego Egado, L., & Flecha, R. (2013). El modelo inclusivo en educación desde la investigación: coordenadas teóricas. En H. Rodríguez Navarro & L. Torrego Egado (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 13-33). Valladolid: Grupo Acoge, Universidad de Valladolid.

- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problema solving. En C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-97). Nueva York, NY: Springer-Verlag.
- Roselli, D. (1988). Interacción social y desarrollo del pensamiento formal. En G. Mugny & J. A. Pérez (Coords.), *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Rubel, L. H. (2006). M&M's, Rhinos, Cockroaches, and Cooperative Learning in Mathematics classrooms. *Mathematics Teacher*, 100, 152-156.
- Rué Domingo, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 18-21.
- Rué Domingo, J. (1991). L'organització social de l'ensenyament-aprenentatge i l'agrupament dels alumnes. En J. Rué & M. Teixidí (Ed.), *Diversitat i agrupaments d'alumnes* (pp. 21-31). Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2002). Actividades físicas cooperativas y educación en valores. En *Actas del II Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). La cooperación como alternativa en la escuela rural. *La Peonza*, 8, 3-14.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008a). *Educación Física para la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: Inde.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008b). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción.

- En A. Fraile (Coord.), *La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física* (pp. 65-115). Barcelona: Graó.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008c). El juego motor cooperativo: ¿un buen contexto para la enseñanza? Cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte*, 27, 97-115
- Sáenz, O. (1997). La formación didáctica de los profesores de Enseñanza Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 39-51.
- Sales, A., Aguilar, C., García, R., Lluch, X., Marco, F., & Traver, J. A. (2003). *Educación intercultural: la diversidad cultural en la escuela*. Castellón: Universidad Jaime I.
- Sánchez Arroyo, J. F., Chinchilla, J. L., de Burgos, M., & Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación*, 14, 66-69.
- Sánchez Bañuelos, F. (1994). *Bases para una didáctica de la Ed. Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona: Ariel.
- Santos-Fernández, R., Carramolino-Arranz, B., Barba Martín, J. J., Pizarro Sánchez, J., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (2013). Generando un modelo de formación del profesorado transformador. En H. Rodríguez Navarro & L. Torrego Egido (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Acoge, Universidad de Valladolid.

- Santos Guerra, M. Á. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. Á. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de la educación intercultural. En IDEM (Coords.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 121-142). Barcelona: PPU.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla: Díada.
- Santos Guerra, M. Á. (2002a). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 76-80.
- Santos Guerra, M. Á. (2002b). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora desde un Contexto Rural. En M. Lorenzo (Coord.), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 105-112). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. Á. (2008). *La pedagogía contra frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Santos Pastor, M. L., & Martínez Muñoz, L. F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 219-233. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL3.pdf>
- Santos Pastor, M. L., Castejón Oliva, F. J., & Martínez Muñoz, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: Un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society & Education*, 4, 73-86. Recuperado de file:///C:/Users/Gonzalo/Downloads/Dialnet-

LaInnovacionDocenteEnEvaluacionFormativaYMetodolog-3961337.pdf

- Sarramona, J., Domínguez, E., Noguera J., & Vázquez, G. (2005). Las competencias en la Secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad. En V. Esteban Chaparría (Coord.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-251). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Sauras Jaime, P. (1984). *Trabajar en la escuela rural ¿Trabajar en la escuela rural? ¡Trabajar en la escuela rural!* Madrid: MRP Confederación.
- Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- Schafter, E., Stringfield, S., & Wolfe, D. (1992). An innovate beginning teacher induction program. A two-year analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schubauer Leoni, M. L., & Perret Clermont, A. N. (1980). Interactions sociales et representations symboliques dans le cadre de problèmes additives. *Recherches en Didastique des Mathématiques*, 1, 297-343.
- Séneca, L. A. (2010). *Cartas filosóficas*. Madrid: Gredos.

- Serrano, J. M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J. L. Beltrán & C. Genovard (Coords.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 217-244). Madrid: Síntesis.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York, NY: Teacher College Press.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- Sheingold, K., Hawkins, J., & Char, C. (1984). I'm the thinks, you're the typist: the interaction of technology and the social life of classrooms. *Journal of Social Issues*, 40, 49-61.
- Sicilia Camacho, A., & Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Simón Rueda, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez Navarro & L. Torrego Egido (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 33-65). Valladolid: Grupo Acoge, Universidad de Valladolid.
- Simoni Rosa, C., Santillana Romero, H., & Yáñez Méndez, A. (2013). La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de Educación Física a través del puzzle de Aronson. *Revista de Educación Física para la Paz*, 8, 20-33. Recuperado de <http://lapeonza-ne.unlugar.com/peonza-ne8.pdf>
- Sivianes Valdecantos, I. (2009). El trabajo por proyectos y las matemáticas. *Revista de Didáctica de las Matemáticas* 72, 75-

80. Recuperado de http://www.sinewton.org/numeros/numeros/72/Articulos_03.pdf
- Sizer, T. (1989). *Diverse practice, shared ideas: The essential school*. En H. Walberg & R. Lane (Eds.), *Organizing for learning: Toward the 21st century*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York, NY: Ediciones Martínez Roca. Recuperado de http://www.conductitlan.net/b_f_skinner/b_f_skinner_sobre_el_conductismo.pdf
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? En A. Goodsell, M. Mahler, V. Tinto, B. L. Smith & J. T. MacGregor (Eds.), *Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education* (pp. 9-22). University Park: National Center on Postsecondary Teaching and Assessment.
- Smyth, J. W. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Sole, I. (1997). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 50-53.
- Sole, I., & Coll, C. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: the impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44, 359-390.
- Soriano Ayala, E. (2009). *Vivir entre culturas*. Madrid: La Muralla.

- Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, A. I. (2011). Lesson Study. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Souvignier, E., & Kronenberg, J. (2007). Cooperative learning in third graders' Jigsaw groups for Mathematics and Science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 755-771.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York, NY: Longman.
- Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school. *Journal of Social Issues*, 41, 45-61.
- Slavin, R. E. (1986). *Using Student Team Learning*. Gran Bretaña: Longman.
- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams*. Washington, DC: National Education Association.
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of Research on Grouping in Elementary and Secondary Schools. *Educational Leadership*, 6, 67-77.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1998). *Disseminating Success for All: Lessons for policy and practice*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Slavin, R. E., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C., & Schmuck, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York, NY: Englewood Cliffs. Prentice Hall.

- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, NY: MacMillan.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1992). Culture process and ethnography. En M. Lecompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 815-859). New York, NY: Academic Press.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21-51.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (1999). *Hacia las aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluativa basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Staples, M. (2007). Supporting whole-class collaborative inquiry in a secondary mathematics classroom. *Cognition and Instruction*, 25, 161-217.
- Stenhouse, L. (1982). Conducción, análisis y presentación del estudio de caso en la investigación educacional y la evaluación. En J. B. Martínez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.
- Stewart, G. L. (2006). A Meta analytic review of relationship between team design features and team performance. *Journal of Management*, 32, 29-54.
- Stochkard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: C.A.C. Corwin.
- Strachan, K., & MacCauley, M. (1997). Cooperative learning in a high school Physical Education Program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 69-116.
- Strahm, M. F. (2007). Cooperative learning: group processing and students needs for self-worth and belonging. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53, 63-76. Recuperado de <http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/view/606>
- Surbeck, E., Han, E., & Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48, 25-27. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_surbeck.pdf
- Talou, C. L., Borzi Sonia L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., & Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *FaHCE: Revista de Psicología*, 11, 125-145. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terán de Serrentino, M., & Pachano Rivera, L. (2009). El trabajo cooperativo en la búsqueda de aprendizajes significativos en clase de matemáticas de la educación básica. *Revista Educere: Investigación Arbitrada*, 44, 159-168. Recuperado de www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art19.pdf
- Thorpe, R. (1983). An understanding approach to the teaching of tennis. *Bulletin of Physical Education*, 19, 90-94.
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18, 9-15.
- Titone, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Toledo, J., & Corrochano, M. (1959). *Manual Juvenil de Educación Física Tomo 1º Gimnasia Educativa*. Madrid: Delegación Nacional de Juventudes.
- Tolmie, A. C., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K., & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction*, 20, 177-191.
- Tom, A. R. (1985). Rethinking the relationship between research and practice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, 139-153.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Torre Navarro, E. (1998). *Los deportes de equipo en la escuela: hacia un modelo de enseñanza más coherente*. Barcelona: Askesis.

- Torrego Egido, L. (2006). Prólogo. En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 19-21). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torrego Seijo, J. C. (2001). La mediación, un método de resolución de conflictos de convivencia a través del diálogo. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 9, 1-24.
- Torrego Seijo, J. C. (Coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. Madrid: SM.
- Torres Santomé, J. (2002). La cultura escolar otra construcción del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 71-75.
- Traver Martí, J. A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la Técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. (Tesis doctoral, Universidad de Castellón).
- Traver Martí, J. A., & García López, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 419-437.
- Traver Martí, J. A., & García López, R. (2006). La técnica de puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia compromiso ético y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-9.
Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1519Traver.pdf>
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En

- P. Fernández & M. A. Melero (Coords.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 99-153). Madrid: Siglo XXI.
- UNESCO (1992). Ho sabíeu? *El Correu de la UNESCO*, 45.
- UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO, Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. UNICEF: Fundación Hineni.
- UNESCO (2004). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://UNESCO.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2006). *Estudio de caso de Modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2012). *Cátedra UNESCO de comunicación y valores educativos*. VI encuentro de cátedras UNESCO de España. País Vasco. Recuperado de <http://congress.cimne.com/catedra/admin/files/fileabstract/a428.pdf>
- Urzúa, C. (2006). *Aprendizaje Cooperativo. Una competencia a desarrollar en profesores y alumnos*. Recuperado de http://carlosurzua.usach.cl/moodle/file.php/1/APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf

- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires: Paidós Mexicana.
- Valiente, S. (2000). *Didáctica de la matemática*. Madrid: la Muralla.
- Valseca Martín, M. P. (2007). Los valores en la educación. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-8.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vargas, J., & Flecha, R. (2010). El aprendizaje dialógico como “Experto” en la resolución de conflictos. *Contextos educativos*, 3, 81-88.
- Vásquez, E. (1999). Reflexiones sobre el valor (I). *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 1.606, 1-3.
- Vázquez Recio, R. M. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte: Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 11, 53-58. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860564.pdf
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age clases: a best evidence synthesis. *Review of Education Research*, 65, 319-381.
- Vega Moreno, M^a. C. (2000). Educación social y programa para la integración educativa de las minorías étnicas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 1, 125-135.

- Velasco, J., & Alonso, L. (2008). *Sobre la Teoría de la Educación Dialógica*. Educere: Revista Venezolana de Educación. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26301/1/articulo5.pdf>
- Vélaz de Medrano Ureta, M. C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 210-229.
- Velázquez Callado, 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.
- Velázquez Callado, 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 Callado, C. (2006). *Educación Física para la paz. De la teoría a la práctica diaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez Callado, C. (2009). Los peligros en el proceso de introducción de actividades cooperativas en educación física. *La Peonza*, 4, 20-31.
- Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-95). Barcelona: Inde.
- Velázquez Callado, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.

- Velázquez Callado, C. (2012). El aprendizaje en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
- Velázquez Callado, C. Fraile, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *Revista Movimento*, 1, 239-259. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/40518/28352>
- Vera Lacárcel, J. A. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72-82.
- Vildes, A., & Gil, D. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de ciencias. Una estrategia imprescindible pero aun infrautilizada. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 73-79.
- Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional*. Granada: Universidad de Granada.
- Vinyas, J. (1991). El agrupamiento de alumnos y la reforma. *Apuntes de Educación*, 41, 6-8.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- Vonk, J. H. C. (1988). *Perspectives in the education and training of teachers*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

- VVAA (1994). *Educación Física en la enseñanza primaria*. Málaga: Aljibe.
- VVAA (2002). Iguales y diferentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 51-83.
- VVAA (2013). *La Institución Libre de Enseñanza y Giner de los ríos: nuevas perspectivas*. Madrid: ACE/Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- Vygotsky, L. S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky (Coords.), *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Watson, J. B. (1903). *Educación Animal*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Watson, J. B. (1913). Psicología como el Conductista la ve. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- Webb, N. M. (1992). Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. En R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Coords.), *Interaction in cooperative groups*. The

- theoretical anatomy of group learning in cooperative groups* (pp. 102-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinstein, E. C. (1988). *Assessment and Training of Student Learning Strategies. Learning Strategies and Learning*. Londres: Plenum Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Woods, M. (2005). *Rural Geography*. Londres: Sage.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Applications of Case Study Research*. London: Sage.
- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 3-20.
- Young, D. J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 386-418.
- Zajonc, R. B. (1966). *Social Psychology: An experimental approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.

- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. En K. M. Zeichner & B. R. Tabachnick (Eds.), *Inquiri-oriented practices in teacher education* (pp. 1-21). London: Falmer Press.
- Zorrila Arena, S. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Aguilar.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflexions*. London: Kogan Page.